Revista de Educación y Desarrollo Número 8 Abril-junio 2008

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 8 / Abril-junio de 2008 ISSN: 1665-3572

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos

Una perspectiva sobre la vejez. Experiencia desde un programa de atención

Evaluación de la personalidad con fines tutoriales en alumnos de nuevo ingreso

La musicoterapia como alternativa para disminuir la ansiedad de lactantes

Evaluación de la percepción de calidad de vida y el estilo de vida

Producción de conocimientos y productividad académica

Los entresijos del saber y el poder: el contexto sociopolítico y la creación de las maestrías en educación de la SEJ

Modelo de indicadores para implementar programas educativos de educación superior a distancia

Reseña

Representaciones sociales sobre las profesiones en las ciencias de la salud

$40.00

Universidad de Guadalajara

Mtro. Carlos Jorge Briseño Torres
Rector General

Mtro. Gabriel Torres Espinoza
Vicerrector Ejecutivo

Lic. Alfredo Peña Ramos
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Mtro. Víctor Manuel Ramírez Anguiano
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtro. Vicente Teófilo Muñoz Fernández
Secretario Administrativo

Comité científico editorial:

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

La *Revista de Educación y Desarrollo* es una publicación de periodicidad continuada. El presente número aparece gracias al patrocinio del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara y se elabora gracias a recursos aportados por PIFI 2008. Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "I", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. Código postal 44340.
Tel./Fax (01) (33) 10.58.52.58 www.cucs.udg.mx
E-mail: baulara@yahoo.com, baulara@cucs.udg.mx

Revista de EDUCACIÓN *y* DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud UdeG
Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo
Número 8 / Abril-junio de 2008. ISSN: 1665-3572

Directorio

Director y editor general:
Baudelio Lara García

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

Asesor editorial:
Juan Pablo Fajardo Gallardo

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

Este número se publica con el apoyo económico del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la UdeG del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional 2008-2009.

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

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

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

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

Contenido / Summary

Presentación 3

***Artículos originales*:**

Evaluación de la percepción de calidad de vida y el estilo de vida en estudiantes desde el contexto de las Universidades Promotoras de la Salud 5
[*Evaluation of the perception of quality of life and lifestyle in students from the* Universities of Health Promotion]
Rosa M. Meda Lara, Fabiola de Santos Ávila; Baudelio Lara García, Julio C. Verdugo Lucero; Andrés Palomera Chávez, Ma. de los Dolores Valadez Sierra

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación 17
[*The evaluation of the learning of students. Guidance for the designing of evaluation instruments*]
Ariana de Vincenzi, Patricia de Angelis

Perspectiva sobre la vejez. Una experiencia de aprendizaje desde un programa de atención 23
[*A perspective on aging. A learning experience from a care programme*]
Júpiter Ramos Esquivel, Adriana Marcela Meza Calleja, Martha Patricia Ortega Medellín

Evaluación de la personalidad con fines tutoriales en alumnos de nuevo ingreso de tres carreras del Centro Universitario de Ciencias de la Salud 33
[*Assessing personality with tutorials purposes in students of first deposit of three careers of the University Centre of Health Sciences*]
Gonzalo Nava Bustos, Baudelio Lara García, Julio Varela Trujillo, Rogelio Zambrano Guzmán

La musicoterapia como alternativa para disminuir la ansiedad de lactantes 43
[*Musictherapy as an alternative to reduce the anxiety of breast-fed babies*]
Teresa de Jesús Mazadiego Infante, Felipe Reboredo Santes

Los entresijos del saber y el poder: la influencia del contexto sociopolítico en la creación de las maestrías en educación de la SEJ 49
[*The intricacies of knowledge and power: the influence of the social and political context in creating the masters in education of* SEJ]
Luciano Oropeza Sandoval

Producción de conocimientos y productividad académica 61
[*Production of knowledge and academic productivity*]
Dora Inés Munévar Munévar, Marta Leticia Villaseñor García

Modelo de indicadores para implementar programas educativos de educación superior a distancia 69
[*Model of indicators to implement programs for higher education at distance*]
Nadia Natasha Reus González

Reseña
Representaciones sociales sobre las profesiones y los profesionales en el área de las ciencias de la salud (María de los Ángeles Aguilera Velasco) 76

Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo* 78

En portada 80
Patrick Mallow

Presentación

En esta octava entrega de la *Revista de Educación y Desarrollo*, se presenta un conjunto de trabajos con intereses diversos. Meda y colaboradores caracterizan en su estudio los estilos de vida y la percepción de la calidad de vida de los alumnos de un centro universitario que ha adoptado el modelo de "Universidad Saludable".

Ariana de Vincenzi y Patricia de Angelis proponen y describen una serie de principios y valores asociados a la evaluación educativa. Su trabajo trata sobre el tema de la evaluación de los aprendizajes y presenta orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación.

Ramos Esquivel y colaboradores nos presentan la experiencia de un programa de intervención psicosocial en la vejez. A través del programa de intervención psicosocial y desarrollo sobre empleo denominado "Tianguis de la tercera edad" los autores se aproximan a un campo de trabajo e intervención desde la perspectiva de la Psicología Social y la Psicología Social Comunitaria.

Nava y colaboradores describen los resultados preliminares de un estudio de la personalidad con fines tutoriales que utiliza algunas escalas del MMPI-2 cuyo propósito es sentar las bases para establecer su valor predictivo en relación con las características de ingreso y la trayectoria de los alumnos de diversas carreras universitarias.

Mazadiego Infante y Reboredo Santes muestran los resultados de un estudio orientado a disminuir la ansiedad en lactantes de una guardería comunitaria a través de la musicoterapia.

Luciano Oropeza Sandoval devela los entresijos del poder al examinar la influencia del contexto político en la creación de de los programas de maestría en educación que se crean en el ámbito de la Secretaría de Educación de Jalisco, desde finales de la década de los ochentas hasta 1995.

Por último, Dora Inés Munévar y Martha Leticia Villaseñor García proponen una reflexión acerca de la producción de conocimiento en la educación de posgrado y los alcances de la productividad académica del profesorado en el marco de realidades institucionales semejantes por los orígenes de las instituciones de educación superior latinoamericanas.

Evaluación de la percepción de calidad de vida y el estilo de vida en estudiantes desde el contexto de las Universidades Promotoras de la Salud

Rosa M. Meda Lara,[1] Fabiola de Santos Ávila,[2] Baudelio Lara García,[3]
Julio C. Verdugo Lucero,[4] Andrés Palomera Chávez,[5]
Ma. de los Dolores Valadez Sierra[6]

Resumen

Se entiende por "Universidad Saludable", aquella que incorpora la promoción de la salud a su proyecto educativo y laboral, con el fin de propiciar el desarrollo humano y mejorar la calidad de vida de quienes allí estudian o trabajan para así, formarlos con el fin de que actúen como modelos o promotores de conductas saludables con sus familias, en sus futuros entornos laborales y en la sociedad en general. El objetivo de este estudio fue caracterizar los estilos de vida y la percepción de calidad de vida en una muestra de estudiantes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Los resultados indicaron que los estudiantes se percibieron con una buena calidad de vida. La mayoría de los estudiantes realizan actividad física con por lo menos 20 minutos de duración tres ve-

Evaluation of the perception of quality of life and lifestyle in students from the Universities of Health Promotion

Abstract

The "Healthy University" is a proposal that incorporates the promotion of health in to its educative and laboral endeavours; it encourages the human development and the improvement of the quality of life of those who study or work there, so they become models of health promotion an healthy behaviour in the family, labour and social contexts. The main purpose of this study was to typify the life styles and the perception of the quality of life in a sample of students of the Universitary Center of Health Sciences. Results indicated that students perceived themselves as having a good quality of life; Most of students perform physical activity at least 20 minutes, three times a week. Regarding their physical and emotional state of health, most of students referred to have suf-

Artículo recibido el 12/12/2007
Artículo aceptado el 6/02/2008
Conflicto de interés no declarado

1 Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. rosammeda2004@yahoo.com.mx

ces a la semana. En relación con su estado de salud física y emocional se encontró que la mayoría de los estudiantes refirieron haber padecido moderadamente sentimientos de ansiedad, depresión e irritabilidad. El 27% consume alcohol una vez a la semana, las mujeres lo consumen más que los hombres. Finalmente, la mayoría de los estudiantes se sientes satisfechos con su aspecto físico.

Descriptores: Calidad de vida, estilo de vida, universidades saludables.

fered moderated feelings of anxiety, depression and irritability occasionally, Twenty seven per cent of students consume alcohol once a week, of which women consume it more than men. In addition, 27% refer to be smokers. Finally, most of the students feel satisfied with their physical appearance.

Key words: Quality of life, life style, healthy universities.

2 Departamento de Disciplinas Filosóficas, Metodológicas e Instrumentales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. fsantos@redudg.udg.mx
3 Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. baulara@yahoo.com
4 Profesor investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima.
5 Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. palomera@cucs.udg.mx
6 Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. dolorezvaladez@yahoo.com.mx

Introducción

La propuesta de universidad por la salud, se desarrolla en el marco de un modelo de promoción de la salud basado en el contexto, "Se entiende por el ambiente o hábitat en el que la persona vive y trabaja" (Reig Ferrer *et al.*, 2001). Esta propuesta se desarrolló a partir de tres iniciativas de la OMS: La Declaración de Alma Atá (1977), la cual acentuó la importancia de la atención primaria integrando la salud publica, el ambiente y la población; la E*strategia de* Salud *para todos en el año* 2000 (1981), que enfatiza la equidad, la participación pública, la colaboración intersectorial y la necesidad de reorientar los sistemas y los servicios de salud; y la C*arta de* O*ttawa* (1986), la cual está orientada a la búsqueda de ambientes de oportunidad y sistemas públicos que apoyen el desarrollo social. (Organización Mundial de la Salud, 1986; Reig Ferrer *et al.*, 2001). Bajo esta óptica, la OMS, propone el Programa de Ciudades Saludables (Healthy Cities Programme), el tiene la premisa de que la respuesta a los principales problemas de salud en los países desarrollados no se encuentra en manos de la ciencia médica ni de la tecnología sino en aspectos tales como limitar el tamaño de las familias; incrementar las provisiones de alimentos; proveer de un entorno físico saludable, y tomar medidas preventivas específicas y medidas preventivas (World Health Organization, 1995).

Como antecedente, en 1985 y 1986 la oficina Europea de la OMS había propuesto un proyecto de promoción de la salud denominado "Proyecto de Ciudades Saludables", cuyo propósito fue buscar formas de aplicar los principios y estrategias de salud para todos a través de acciones locales en las ciudades. Este proyecto se originó en un taller realizado en Toronto, Canadá, en octubre de 1984. Esta exitosa iniciativa ha tenido un crecimiento inesperado que involucra a un número creciente de ciudades en países desarrollados y en vías de desarrollo de América Latina, Asia, la zona del Mediterráneo, África y la zona del Pacífico Oeste.

El espíritu de este proyecto está centrado en mejorar el ambiente y las condiciones de salud, mediante la creación de conciencia y movilizando la participación de las comunidades en colaboración con gobiernos municipales, agencias e instituciones, con el fin de ayudarlos a desarrollar servicios ambientales y de salud efectivos. Un objetivo primordial es comprometer a los gobiernos con la salud pública y alentarlos a implementar la política de "Salud para todos" en el ámbito de su ciudad. (Unit of Urban Environmental Health *et al.*, 1995; World Health Organization, 1995; World Health Organization Regional Office of Europe, 1997).

La propuesta de Universidades Saludables, o Universidad por la salud, es resultado directo del Programa Ciudades Saludables, y por tanto, se basa también en el modelo de promoción de la salud basado en el contexto. En este sentido, se reconoce al espacio universitario como un escenario privilegiado para fomentar cambios de estilo de vida en pro de la salud, logrando un conjunto de conductas que refuercen el potencial de salud de cada individuo, así como del colectivo universitario. De acuerdo con Reig Ferrer, las universidades son instituciones peculiares debido, entre otras cosas a que son centros de enseñanza con papeles de formación, educación en investigación; son centros de creatividad e innovación, en los que se aplica el conocimiento desde enfoques disciplinares e interdisciplinares; proporcionan un contexto en el que los estudiantes se independizan, al pasar tiempo fuera de su hogar; proporcionan un ambiente en el que los estudiantes maduros se comprometen a aprender; son recursos existentes a nivel local, nacional y global y son instancias cada vez más preocupadas por su imagen y prestigio. (Reig Ferrer *et al.*, 2001)

Por otra parte, la experiencia de la implementación del modelo contextual de promoción de la salud en universidades del Reino Unido, revela que existen beneficios recíprocos entre salud y educación y la mejora de la salud de los jóvenes como resultado de de actividades promotoras de salud, al incrementar los logros educativos. (Sirven & Stiddard, 2003).

Recientemente, en 2006, Chile se sumó a la iniciativa de Universidades Saludables, bajo el auspicio de la OMS y la Organización Panamericana de la Salud (OPS). En su "Guía para Universidades Saludables y otras Instituciones de Educación Superior", caracterizan a la "Universidad Saludable o Universidad Promotora de la Salud, (como) aquella que incorpora la promoción de la salud a su proyecto educativo y laboral, con el fin de propiciar el desarrollo humano y mejorar la calidad de vida de quienes allí estudian o trabajan para así, formarlos con el fin de que actúen como modelos o promotores de conductas saludables con sus familias, en sus futuros entornos laborales y en la sociedad en general". (Lange & Vio, 2006)

Para el logro de una Universidad Saludable, es indispensable que las universidades incorporen este

compromiso de forma clara en sus políticas institucionales, así como en su currículo implícito y explícito. (Lange & Vio, 2006; Reig Ferrer *et al.*, 2001; Sirven & Stiddard, 2003)

Los estilos de vida en jóvenes universitarios y adolescentes han sido descritos en diversos estudios. En ellos se señalan datos que apuntan a un predominio de estilos de vida poco saludables, relacionados principalmente con el consumo de bebidas alcohólicas, el tabaquismo, la adopción de una dieta poco equilibrada en la que se incluyen comidas rápidas y/o chatarra, la falta de actividad física, entre otros. En términos generales, las mujeres realizan más conductas saludables que los hombres. (Arroyo Izaga *et al.*, 2006; Reig Ferrer *et al.*, 2001; Safarino, 2006)

En una investigación realizada en la Universidad de Alicante, España (Reig Ferrer *et al.*, 2001), se presentan algunos datos que caracterizan los estilos de vida de los jóvenes en esa institución. Entre ellos cabe destacar que el 68% de los estudiantes son consumidores habituales de alcohol (la frecuencia es mayor en hombres que en mujeres); más del 8% consumen bebidas alcohólicas en exceso; un 38% admite haber conducido habiendo abusado del alcohol o haber sido acompañante de un conductor que había bebido excesivamente y el 34% son fumadores habituales. Si bien la frecuencia suele ser mayor en hombres que en mujeres, para el caso que referimos las mujeres fumadoras superan a los hombres en 13 puntos (40% frente a 27%). Casi la mitad de los estudiantes ha consumido *cannabis* y aproximadamente el 10% la consume regularmente. La cocaína, el éxtasis y los tranquilizantes son las siguientes drogas más consumidas.

Por otra parte, sólo el 37% de los estudiantes evaluados realiza ejercicio físico adecuado a su edad. En general el consumo de alimentos es saludable, pero más de un tercio de la población consume comida rápida con frecuencia.

Respecto al comportamiento sexual, se señala que un 70% de los estudiantes ha tenido alguna práctica coital y que la edad de inicio se ubica alrededor de los 18 años. El uso de preservativos en las prácticas sexuales con nuevas parejas es una práctica frecuente. Se destaca el dato de que solamente el 15% de las estudiantes realiza el examen de papanicolau con regularidad, y que un 59.3% no lo ha hecho nunca.

En un estudio realizado en una muestra de 4 738 jóvenes con un promedio de edad de 16.8 años, se reporta relación recíproca entre síntomas depresivos y el diagnóstico de enfermedades de transmisión sexual (ETS) en adolescentes (Shrier *et al.*, 2002).

En un trabajo de investigación realizado en la Universidad del País Vasco acerca de la calidad de la dieta y obesidad en estudiantes universitarios (Arroyo Izaga *et al.*, 2006), se encontró que 25% de los hombres y 13.9% de las mujeres tenían sobrepeso. En cuanto al Índice de Calidad de la Dieta (ICD) se encontró que en general las mujeres tienen puntuaciones más altas que los varones, excepto en el consumo de proteínas.

En una encuesta realizada a cerca de 20 000 estudiantes de 23 países se reporta que las mujeres consumen alimentos más saludables que los hombres en casi todos los países. (Wardle *et al.*, 2004, citado por Safarino, 2006).

Actualmente se reconoce que la nutrición juega un papel importante en la etiología de las enfermedades crónicas, cambiando el énfasis que anteriormente se daba a la desnutrición, y reorientándolo a los aspectos relacionados con los hábitos alimenticios inapropiados. (Kafatos & Codrington, 1999)

La relevancia reconocida a los hábitos alimenticios en relación con la salud, ha llevado a la Unión Europea a desarrollar el proyecto "Eurodieta". El propósito de este proyecto es "formular una estrategia y un plan de acción en el desarrollo e implementación de lineamientos europeos en relación a la dieta." (Kafatos & Codrington, 1999).

Es claro que un importante porcentaje de la población, y específicamente de jóvenes, no tiene hábitos alimenticios saludables. Arroyo Izaga, *et al.*, (2006), señalan que la calidad de la dieta está asociada con sobrepeso. Si bien existen diferencias con respecto al género y al consumo de alcohol, los datos obtenidos en términos generales son coincidentes con los reportados en otros países.

Otro factor de riesgo a la salud es el consumo de alcohol, tabaco y sustancias en la población estudiantil. Un estudio realizado en una muestra de 282 estudiantes de entre 15 y 24 años del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, reporta que más del 22% de los estudiantes refiere haber fumado en el último mes, y un porcentaje similar refiere haber sentido la necesidad de fumar durante el ultimo año. Entre los motivos para fumar, el 75.6% menciona el lidiar con los problemas emocionales; más del 20 % mencionan que fuman porque tienen amigos sanos que lo hacen, por lo que suponen que "no es tan malo". Los no fumadores en su mayoría argumentan no fumar porque el hacerlo produce daños a la salud. No se reportan diferencias por género. (Rasmussen-Cruz *et al.*, 2006).

Si bien las tasas de tabaquismo muestran una disminución en los países industrializados, en el caso de los países en desarrollo la tendencia es a la alza.

Por lo anterior, la puesta en marcha de medidas de promoción de la salud particularmente dirigidas a la población que encabezará estos esfuerzos es un imperativo insoslayable. La WHO reporta una prevalencia de médicos fumadores de 60% de hombres y 13% de mujeres, lo cual ilustra la dimensión del problema y la urgencia de la implementación de acciones. (Derek *et al.*, 2005)

En este sentido, cabe mencionar la iniciativa del Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos, que en el marco del Plan Nacional de Cesación de Tabaco, propuso que un grupo de expertos asegurara el desarrollo de competencias en intervenciones en tabaquismo, que fueran consideradas como requisito básico para la graduación de médicos y de otros profesionales de la salud. Este equipo condujo el diseño de nuevos módulos y el desarrollo de objetivos de aprendizaje para los estudiantes de medicina.

Finalmente se expone la importancia de la evaluación de percepción de calidad de vida. El concepto de calidad de vida (CV) se refiere a una respuesta individual y social ante un conjunto de situaciones de la vida; se centra en la percepción de bienestar, en el análisis de los procesos que conducen a la satisfacción, así como en los elementos integrantes de la misma. La calidad de vida es una propiedad de las personas que experimentan situaciones y condiciones de sus ambientes de vida. Depende, por tanto de las interpretaciones y valoraciones que hace el sujeto de los aspectos objetivos de su entorno. Al incorporar la dimensión subjetiva es importante señalar el papel de la satisfacción y de su medición por medio de juicios objetivos y reacciones afectivas. (Hernández Meléndez & Grau Avalo, 2005a).

Se distinguen dos componentes en la evaluación de la CV: la satisfacción, como un componente cognitivo; y la felicidad, que es el componente afectivo. Este último es mucho más influenciado por los cambios de humor. La satisfacción es el resultado de la comparación que hace el individuo entre su percepción de su situación actual, con la situación que el individuo esperaba, a la que aspiraba o que consideraba merecer. (Hernández Meléndez *et al.*, 2003)

Una investigación realizada en 2,278 estudiantes de educación media, evaluó diversos ámbitos de la CV: familia, amigos, *self*, escuela y ambiente. Si bien la mayor parte de los estudiantes reportan niveles positivos de satisfacción con la vida, casi el 10% reporta un entorno de vida "terrible" o "infeliz"; 15% reporta niveles similares de insatisfacción en la escuela, 11.7% en su entorno de vida y 10.3% en relación con experiencias familiares. Los autores reportan que estos datos son consistentes con estudios similares realizados en Estados Unidos, en muestras tanto amplias como relativamente pequeñas, por lo que se sugiere que los resultados podrían ser generalizables a los adolescentes del país. Visto así, la población afectada puede ser importante en número, y se puede concluir que para algunos estudiantes las escuelas de educación media en los Estados Unidos representan una fuente de estrés. Igualmente, se señala que la falta de atención de los aspectos subjetivos del ir a la escuela, pueden contribuir a reducir la CV de los estudiantes y a potenciar futuros problemas. Se señala la importancia de desarrollar métodos que promuevan experiencias positivas para los adolescentes de los Estados Unidos y de todas partes. (Huebner *et al.*, 2005)

Actualmente se desconocen las características de los estilos de vida de la población estudiantil, así como la forma en la que ellos perciben su calidad de vida. Por tanto, no se han establecido relaciones entre ambos aspectos que pueden estar impactando no sólo la salud de los estudiantes, sino también su rendimiento académico.

Contar con una caracterización de los estilos de vida de los estudiantes del CUCS, y establecer su relación con su satisfacción en el ámbito universitario es un condición *sine qua non*, para el desarrollo de un programa promotor de salud integral al interior de la institución.

Con la puesta en marcha de un programa de las características que hemos descrito en coincidencia con los planteamientos de la OMS, el CUCS se ubicaría en una posición ejemplar en el contexto local, regional y nacional. Asimismo se establecería una clara congruencia con su vocación hacia la promoción de la salud y con su compromiso social, inherente a su condición de institución pública.

Con base en lo anterior el objetivo de este estudio fue relacionar los estilos de vida con la calidad de vida de los estudiantes de los Programas Educativos (PE) de psicología, nutrición, odontología y cultura física y deportes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

Material y métodos

a) *Tipo de estudio*: Se realizó un estudio no experimental, transversal y correlacional.

Tabla 1. Análisis descriptivo de la percepción del auto cuidado de la salud

Componentes			
Cuidado de la salud		**M**	**DE**
		2.72	.68
Horas/Semana	Actividad física	6.54	7.81

b) *Sujetos*: Se seleccionaron a 405 estudiantes de las carreras de Psicología, Nutrición, Odontología y Cultura Física y Deportes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de ambos sexos y sin control de religión, estado civil y edad.

c) *Instrumento*: Se utilizó el cuestionario de calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios (Reig Ferrer *et al.*, 2001), que consta de 103 reactivos diseñados con la técnica de Lickert, que pretende medir la calidad de vida ligada a la salud y la satisfacción vital. El cuestionario consta de los siguientes apartados: Cuestiones demográficas y físicas; Estudios; Uso y valoración de los recursos universitarios; Cuestiones generales sobre salud; Actividad física y prácticas de relajación; Molestias psicosomáticas y somáticas; La escala de satisfacción con la vida; El cuestionario de la calidad de vida relacionada con la salud; Otros hábitos y comportamientos relacionados con la salud; Promoción de la salud y sexualidad y comportamiento sexual. El cuestionario inicia con las instrucciones que animan al estudiante a leer con atención las preguntas y a responderlas de forma exhaustiva y sinceramente. Asimismo se informa acerca de la confidencialidad de los datos obtenidos.

d) *Procedimiento*: la aplicación de los cuestionarios fue con la técnica de auto reporte, y se llevó a cabo en las aulas sin control de tiempo. Además, los cuestionarios fueron contestados con la autorización y participación voluntaria de los alumnos.

Resultados

Se obtuvieron datos confiables de 405 estudiantes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), cuya edad osciló de 18 a los 43 años (M=20.98; DE =3.08), todos ellos eran alumnos regulares de las carreras de Psicología, Nutrición, Odontología y Cultura Física y Deportes.

Con relación a la distribución por sexo, el 66% (n=267) fueron mujeres y el 34% (n=137) hombres. En cuanto al estado civil de los estudiantes, se reportó que el 94% (n=381) eran solteros y el 5% (n=19) casados.

En lo referente al constructo Estilos de vida, se analizaron una serie de componentes que se referían a conductas o acciones dirigidas al auto cuidado de la salud, así como algunos hábitos.

En respuesta a la pregunta de que tanto cuidan su salud, contestaron que bastante; sin embargo, hubo alumnos que refirieron no cuidarla en absoluto. Mientras que al referirse a las horas que dedican semanalmente a realizar actividad física, como por ejemplo caminar, correr, nadar, entre otros, reportaron que en promedio dedican 7 horas a la semana; sin embargo, hubo casos que indicaron 0 horas y algunos llegaban a dedicar 80 horas a la semana (Ver Tabla 1).

En la Tabla 2 se presenta la frecuencia de actividad física (deporte, trabajo corporal, etc.) con duración de al menos 20 minutos. Se encontró que el 46% de los encuestados realizan estas actividades al menos tres veces a la semana y el 31% de una a dos veces; sin embargo, un porcentaje importante, 23%, no tiene ninguna actividad física.

Con relación a la máxima actividad física que han realizado por lo menos dos minutos diariamente en las últimas dos semanas, se encontró que el 36% corren, el 35% han practicado la caminata rápida y el 22% han trotado (Ver Tabla 3).

En la Tabla 4 se presenta la frecuencia de problemas emocionales que han padecido en las últimas 2 semanas. Se encontró que el 11% de los estudiantes reportaron haber tenido problemas emocionales ta-

Tabla 2. Número de veces por semana que los estudiantes realizan actividad física

No. veces	Frecuencia	Porcentaje
Nada	92	22.9
1 ó 2 veces	125	31.1
Al menos 3 veces	184	45.8
Total	402	100.0

Tabla 3. Frecuencia de la actividad física en las últimas dos semanas

Actividad	Frecuencia	Porcentaje
Correr	143	35.9
Trotar	86	21.6
Caminar rápido	140	35.2
Caminar despacio	24	6.0
Nada	5	1.3
Total	398	100.0

les como sentimientos de ansiedad, depresión, irritabilidad, entre otros, y el 47% refirieron haber tenido alguno de estos problemas moderadamente y en ocasiones bastante. Es de señalarse que el 11% de los estudiantes refirieron presentar intensamente los problemas emocionales referidos.

En la Tabla 5 se presenta la percepción del estado de salud general que tienen los estudiantes, encontrándose que el 53% la refieren como buena y el 22% muy buena. Los porcentajes son menores para la percepción de excelente (11%) y regular (13%).

En la Tabla 6 se presenta el análisis comparativo de las puntuaciones obtenidas de los componentes de estrés. En relación a la experiencia de estrés que reportaron los estudiantes del CUCS, se encontró que se evaluaban con un nivel regular de estrés. Por sexo, se obtuvo que ambos géneros se autoevalúan en un nivel regular; sin embargo, las mujeres tienden a tener puntuaciones más altas ($p<.001$).

En relación a la variable de la percepción de los cambios en el nivel de estrés experimentado en los estudios, refirieron que no han tenido cambios, siendo homogéneas las percepciones por género.

Por otra parte, en la variable relacionada con la creencia de que el estrés en los estudios ha afectado su salud, los estudiantes manifestaron un nivel regular de afectación, y por sexo, se detectó una diferencia estadísticamente significativa ($p<.001$), en el que las mujeres calificaron con un nivel regular de afectación de la salud, mientras que los hombres indicaron un nivel bajo de afectación a la salud.

En la Tabla 7 se presenta la comparación del consumo de alimentos por carrera. El ANOVA, indicó diferencias estadísticamente significativas por carrera. Los alumnos de Nutrición se caracterizaron por tener mejores hábitos en el consumo de alimentos saludables, menor consumo de frituras y cacahuates ($p < .01$), mayor consumo de fruta ($p < .05$) y mayor consumo de verduras hervidas en relación a las otras carreras. Por su parte, los alumnos de Odontología reportaron consumir varias veces a la semana refrescos ($p < .01$) lo cual indicó un mayor consumo en relación con las otras carreras.

En la Tabla 8 se presenta el análisis de contingencia relacionando la frecuencia del consumo de alcohol por sexo. La prueba de X^2 de Pearson = 37.45 in-

Tabla 4. Frecuencia de presencia de ansiedad, depresión, irritabilidad, tristeza o desánimo en las últimas dos semanas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Nada	36	9.0
Un poco	133	33.1
Moderadamente	106	26.4
Bastante	83	20.6
Intensamente	44	10.9
Total	402	100.0

Tabla 5. Percepción del estado de salud general de los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Excelente	44	11.0
Muy Buena	88	21.9
Buena	212	52.9
Regular	51	12.7
Mala	6	1.5
Total	401	100.0

Tabla 6. Análisis descriptivos de los componentes de estrés en estudiantes del CUCS

	Global		Mujeres		Hombres	
	N= 405		n= 267		n= 136	
Variables	**Media**	**DE.**	**Media**	**DE.**	**Media**	**DE.**
Experiencia de estrés	3.14	0.93	3.34***	0.84	2.76	0.96
Nivel de estrés	3.31	1.00	3.42**	1.00	3.12	0.94
Afectación en la salud	2.83	1.00	3.04***	0.95	2.45	0.96

dicó una diferencia significativa por sexo ($p < .001$). Al describir el consumo de alcohol en la muestra general se encontró que el 29% refirió consumirlo por lo menos una vez a la semana, siendo más frecuente en las mujeres con el 16% que los hombres. Llama la atención que el 7% refirieron consumir bebidas alcohólicas varias veces a la semana, siendo más usual en los varones (4%).

En la Tabla 9 se presenta el análisis de contingencia del consumo de alcohol por carrera. De manera general se encontró que el 62% refirió no consumir alcohol; sin embargo, el 29% lo hacía una vez a la semana, siendo los estudiantes de Cultura Física y los de Psicología los que tuvieron el mayor consumo. El 7% reportaron consumir alcohol varias veces a la semana y el 2% todos los días.

La prueba X^2 de Pearson = 55.53 reportó diferencias estadísticamente significativas en el consumo de alcohol por programa académico ($p < .001$)

En la Tabla 10 se presenta el análisis de contingencia entre el consumo de tabaco y carrera. De manera global se encontró que el porcentaje mayor fue para los no fumadores con el 73%, mientras que el 16% refirió consumir ocasionalmente tabaco y el 11% diariamente. Si consideramos estos dos últimos tenemos que el 27% de los alumnos entrevistados refirieron ser fumadores, lo cual es congruente con las estadísticas reportadas a nivel estatal y federal. Análisis de contingencia X^2 de Pearson ($p< .028$), indicó diferencias estadísticamente significativas en el consumo de tabaco por carrera. Los alumnos de Psicología y Odontología tienen las mayores frecuencias en el consumo diario de tabaco; mientras que los de Cultura Física y Deportes tienen la mayor frecuencia en

Tabla 7. ANOVA de un factor considerando los alimentos consumidos por los estudiantes por carrera

Alimentos	Carrera	N	Media	DE
Frituras	Psicología	172	2.29	1.00
	Nutrición	58	1.74**	.73
	Odontología	63	2.15	.91
	Cultura Física	110	2.11	.93
	Total	**403**	**2.14**	**.95**
Comida rápida	Psicología	170	2.28	1.02
	Nutrición	58	1.66**	.81
	Odontología	63	2.50	.96
	Cultura Física	110	2.12	.89
	Total	**401**	**2.22**	**.97**
Fruta	Psicología	168	3.36	1.01
	Nutrición	58	3.75*	.94
	Odontología	63	3.24	.96
	Cultura Física	109	3.30	1.02
	Total	**398**	**3.38**	**1.00**
Verduras hervidas	Psicología	172	2.84	1.05
	Nutrición	58	3.24*	.76
	Odontología	62	2.71	1.04
	Cultura Física	109	2.81	.97
	Total	**401**	**2.87**	**1.00**
Refrescos	Psicología	172	2.53	1.18
	Nutrición	58	2.12	1.11
	Odontología	63	2.87**	1.16
	Cultura Física	110	2.48	1.08

** $p < .01$, * $p<.05$

Tabla 8. Tabla de contingencia por sexo y consumo de alcohol en los últimos tres meses

Sexo		Nunca	Una vez por semana	Varias veces a la semana	Todos los días	Varias veces al día
Mujeres	Frecuencia	191	63	11	1	1
	% del total	47.5%	15.7%	2.7%	.2%	.2%
Hombres	Frecuencia	58	53	17	6	1
	% del total	14.4%	13.2%	4.2%	1.5%	.2%
Total	Frecuencia	249	116	28	7	2
	% de sexo	61.9%	28.9%	7.0%	1.7%	.5%

el consumo ocasional seguidos de los de Psicología. Al comparar la frecuencia del consumo de tabaco por sexo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. También se buscó conocer si existían conductas adictivas a sustancias en los estudiantes y dentro de un listado de ocho sólo se encontraron frecuencias significativas en el consumo de marihuana y de cocaína.

En cuanto al reactivo referente a si habían tenido relaciones sexuales, se encontró que el 54% de los estudiantes refirieron que sí, y al comparar la frecuencia por sexo no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (Tabla 11).

En la Tabla 12 se presenta el análisis de contingencia del uso del condón con una nueva pareja sexual. Los resultados generales indicaron que el 53% de los estudiantes usan condón, el 14% algunas veces y 1% nunca. Al comparar esta condición por sexo se encontraron diferencias estadísticamente significativas, (X^2 de Pearson = 26.36, $p < .001$). Las mujeres presentaron menores porcentajes en el uso del condón siempre y algunas veces en relación con los hombres. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas por carrera.

En la Tabla 13 se presenta el análisis porcentual por nivel de satisfacción personal. El 84% de los estudiantes reportaron estar satisfechos con su aspecto físico; sin embargo, resultó interesante que el 20% refirieron no tener hábitos alimenticios sanos, que el 59% no duermen ni descansan bien, son poco deportistas el 63%; no hace ejercicio físico suficiente el 46%, además que el 59% indicó que no tienen miedo a enfermar y que a su edad no se preocupan por prevenir enfermedades.

En la Tabla 14 se presenta una comparación por sexos de los componentes de calidad de vida, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables: Satisfacción con el propio aspecto, donde los hombres tuvieron mayor satisfacción que la mujer ($p < .05$); sin embargo, ambas percepciones referían indiferencia con su aspecto físico; mientras que las mujeres refirieron realizar deportes en menor medida que sus compañeros ($p < .001$), los hombres por el contrario tuvieron mayores puntuaciones en relación a ejercitarse suficientemente mas que las mujeres ($p < .001$). En relación con el miedo a enfermarse ambos sexos refirieron estar en desacuerdo; sin embargo, se encontró una ligera diferencia a favor de las mujeres ($p < .05$). Las mujeres por su parte reportaron estar de acuerdo en que deben tener cuidado de su salud ($p < .001$); mientras que los hombres tuvieron puntuaciones que indicaban estar de acuerdo con el tipo de vida y condiciones de vida ($p < .001$).

Tabla 9. Contingencia del consumo de alcohol de los estudiantes en los últimos 3 meses por carrera

		Nunca	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	Todos los días	Varias veces al día
Psicología	Frecuencia	116	42	13	1	
	% del total	28.8%	10.4%	3.2%	.2%	
Nutrición	Frecuencia	48	9	1		
	% del total	11.9%	2.2%	.2%		
Odontología	Frecuencia	39	12	8	4	
	% del total	9.7%	3.0%	2.0%	1.0%	
Cultura Física	Frecuencia	46	54	6	2	2
	% del total	11.4%	13.4%	1.5%	.5%	.5%
Total	Frecuencia	249	117	28	7	2
	% del total	61.8%	29.0%	6.9%	1.7%	.5%

Tabla 10. Tabla de contingencia del consumo de tabaco por carrera

		Nunca	Ocasionalmente	Diariamente	Total
Psicología	Frecuencia	118	28	23	169
	% del total	**29.9%**	**7.1%**	**5.8%**	42.9%
Nutrición	Frecuencia	50	4	1	55
	% del total	**12.7%**	**1.0%**	**.3%**	14.0%
Odontología	Frecuencia	43	9	9	61
	% del total	**10.9%**	**2.3%**	**2.3%**	15.5%
Cultura Física y Deportes	Frecuencia	77	23	9	109
	% del total	**19.5%**	**5.8%**	**2.3%**	27.7%

Conclusiones

Respecto a la caracterización de los estilos de vida de los estudiantes del CUCS, los datos obtenidos señalan que en general los estudiantes cuidan su salud, aunque hubo algunos que refirieron no cuidarla en absoluto. La mayoría de los estudiantes realizan actividad física con por lo menos 20 minutos de duración tres veces a la semana, aunque un porcentaje superior al 20% declara no realizar actividad física alguna. Estos últimos datos contrastan con los referidos por Valois y colaboradores quienes indicaron que el 76% de los jóvenes reportó haber realizado actividad física de por lo menos 20 minutos de duración en los siete días anteriores a la aplicación de la encuesta. (Valois *et al.*, 2004).

En relación con su estado de salud física y emocional se encontró que la mayoría de los estudiantes refirieron haber padecido moderadamente sentimientos de ansiedad, depresión e irritabilidad, mientras que el 11% refirió haber presentado esos problemas intensamente. Considerando la probabilidad que esa población tendría adoptar conductas de riesgo para su salud, el porcentaje no es de desdeñarse. (Robert, V. *et al.*, 2002; Pope *et al.*, 2001; Shrier *et al.*, 2002). El 75% de los estudiantes perciben su salud entre buena y muy buena.

En relación al estrés, se reporta un nivel regular de estrés, encontrándose diferencias significativas por género, en que las mujeres reportaron puntuaciones más altas; no se reporta incremento de estrés relacionado con los estudios. En general se reporta una percepción de regular (mujeres) a baja (hombres) en relación a que el estrés por estudios ha afectado su salud.

En lo que se refiere a la alimentación se consume en altos porcentajes la carne, seguida de verduras hervidas, ensaladas, golosinas y pasteles. En relación al género, los hombres consumen más refresco, comida rápida y carne, mientras que las mujeres más fruta y ensaladas Estos resultados son congruentes con lo presentados por Arroyo Izaga y colaboradores, que consideran un Índice de la Calidad de la Dieta (ICD), en el reportan similares diferencias por género. (Arroyo Izaga *et al.*, 2006). En nuestro estudio, los es-

Tabla 11. Tabla de contingencia de actividad sexual y sexo

Sexo		**Sí**	**No**
Mujeres	Frecuencia	118	122
	% de sexo	48.6%	50.2%
Hombres	Frecuencia	82	47
	% de sexo	63.6%	36.4%
Total	Frecuencia	200	169
	% del total	**53.8%**	**45.4%**

Tabla 12. Tabla de contingencia de la utilización de condón en su primer contacto sexual por sexo

		Utilización del condón				
Sexo		No aplica	Nunca	A veces	Siempre	Total
Mujeres	Frecuencia	52		11	50	113
	% de sexo	45.2%		9.6%	43.5%	100.0%
Hombres	Frecuencia	11	1	16	55	82
	% de sexo	13.3%	1.2%	19.3%	66.3%	100.0%
Total	Frecuencia		1	27	105	198
	% de sexo		.5%	13.6%	53.0%	100.0%

Tabla 13. Análisis porcentual del nivel de satisfacción personal de los estudiantes del CUCS

Variables	Insatisfecho		Regularmente satisfecho		Satisfecho	
	%	n	%	n	%	n
Estoy satisfecho con mi aspecto	15.5	62	41.7	168	42.9	173
Procuro alimentarme sanamente	20.0	81	51.9	210	28.1	114
Duermo y descanso bien	59.3	215	33.9	137	33.9	52
En comparación con los compañeros he sido poco deportista	63.3	256	25.0	101	25.0	47
Procuro hacer suficiente ejercicio físico	46.3	187	32.7	132	32.7	85
Tengo miedo de caer enfermo	58.8	174	27.4	81	20.0	41
A mi edad debería preocupación por la prevención de enfermedades	34.4	134	45.6	178	20.0	78

tudiantes de Nutrición presentan los hábitos alimenticios más saludables.

El 27% consume alcohol una vez a la semana, en esta frecuencia las mujeres lo consumen más que los hombres. El 7% refirió beber varias veces a la semana. Los estudiantes de Cultura Física y Deportes y Psicología son los que refieren mayor consumo de bebidas alcohólicas.

El 73% de los estudiantes del CUCS son no fumadores, aunque un 27 % refiere ser fumador, lo cual coincide con los resultados reportados en una investigación realizada con estudiantes del CUCS (Rasmussen-Cruz *et al.*, 2006). Los alumnos de Psicología y Odontología son los que habitualmente fuman más tabaco.

El 11% de los estudiantes refieren haber probado alguna vez la marihuana. Los hombres refieren haberlo hecho con mayor frecuencia respecto a las mujeres. Un 5% de los estudiantes señaló haber consumido cocaína.

El 54% de los estudiantes refirieron haber tenido relaciones sexuales, sin diferencias de género. La mayoría utiliza condón con una nueva pareja sexual, las mujeres presentan menores porcentajes en este rubro.

En relación a la percepción de calidad de vida, la satisfacción, que, como ya se mencionó anteriormente es un componente cognoscitivo de la calidad de vida, es percibida como adecuada por los alumnos en: a) su aspecto personal; b) alimentación; c) ejercicio, y d) preocupación por la prevención de enfermedades. Esta información está en línea con la planteada por otros trabajos en China y Estados Unidos. (Roger & Christy, 1998; Leung & Leung, 1992; Huebner *et al.*, 2005).

La mayoría de los estudiantes se sienten satisfechos con su aspecto físico, aunque 63% son poco de-

Tabla 14. Análisis comparativo de las variables de calidad de vida por sexo

Variables *Calidad de vida*	Mujeres n = 267		Hombres n = 136	
	M	DE	M	DE
Percepción de la calidad de vida	2.39	.77	2.36	.87
Satisfacción con el propio aspecto	3.19	.77	3.38*	.71
Alimentación balanceada	3.02	.73	3.14	.73
Descanso	2.48	.83	2.60	.78
Deporte bajo en comparación con otros	2.31***	1.01	1.88	.95
Ejercicio suficiente	2.53	.89	2.88***	.95
Miedo a enfermarse	2.45*	.92	2.17	.96
Preocupación por la prevención de enfermedades	2.80	.87	2.63	.98
Cuidado de la salud	2.65***	.67	2.85	.70
Tipo de vida	3.01	1.02	3.34***	1.01
Condiciones de vida	3.12	1.06	3.50***	.97
Satisfacción con la vida	3.76	.96	3.89	1.00
Obtengo lo deseado	3.80	1.02	3.65	1.06
Repetición de vida	3.29	1.17	3.46	1.19

*p < .05, **p < .01, ***p < .001.

portistas, 59% no duermen bien, y el 20% no tienen hábitos alimenticios sanos. La mayoría de los estudiantes están satisfechos con su vida, aunque el 13% se siente insatisfecho.

Los hombres se encuentran más satisfechos con su aspecto que las mujeres, las mujeres realizan menos deporte que sus compañeros, los hombres se ejercitan más que las mujeres, los estudiantes de ambos sexos niegan tener miedo a enfermarse.

Además, se encontraron correlaciones entre la percepción de la Calidad de Vida y los componentes del constructo Estilo de Vida de los estudiantes. Se concluye que la máxima actividad física realizada en las últimas dos semanas, la percepción de auto cuidado, las veces a la semana que se realiza actividad física, la percepción de que el estrés ha afectado su salud, el consumo de comida rápida, las horas a la semana que se realiza actividad física y el haber tenido relaciones sexuales, son predictores de la percepción de la calidad de vida.

Bibliografía

ARROYO IZAGA, M., ROCANDIO Pablo, A. M., ANSOSTEGUI ALDAY, L., PASCUAL APALAUZA, E., SALCES BETI, I., & REBATO OCHOA, E. (2006). Calidad de la dieta, sobrepeso y obesidad en estudiantes universitarios. *Nutrición Hospitalaria*, 21, 673-679.

DEREK, R. S., NING, W., & RUI-SHENG, W. (2005). Tobacco smoking habits among Chinese medical students and their need for health promotion initiatives. *Health Promotion Journal of Australia*, 16, 233.

HERNÁNDEZ MELÉNDEZ, E. & GRAU AVALO, J. (2005a). Calidad de vida y psicología de la Salud. In Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud (Ed.), *Psicología de la Salud. Fundamentos y Aplicaciones* (Primera edición., pp. 201-232). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

HERNÁNDEZ MELÉNDEZ, E., PALOMERA CHÁVEZ, A., & DE SANTOS ÁVILA Fabiola (2003). *Intervención Psicológica en las enfermedades cardiovasculares*. (Primera Edición) Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

HUEBNER, E. S., VALORIS, R. F., PAXTON, R. J., & DRANE, J. W. (2005). Middle school students perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 15-24.

KAFATOS, A. & CODRINGTON, C. A. (1999). Nutrition and diet for healthy lifestyles in Europe: the "Eurodiet" Project. *Public Health Butrition*, 2, 327-328.

LANGE, I. & VIO, F. (2006). *Guía para Universidades Saludables y otras Instituciones de Educación Superior*. OMS/OPS; INTA, Universidad de Chile; UC Saludable, Pontificia Universidad Católica; Consejo Nacional para la Promoción de la Salud, Vida Chile.

LEUNG, J.-P. & LEUNG, K. (1992). Life Satisfaction, Self-Concept, and Relationship with Parents in Adolescense. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 653.

Organización Mundial de la Salud (1986). *Carta de Otawa para la Promoción de la Salud*.

POPE, J., IONESCU-PIOGGIA, M., & POPE, K. W. (2001). Drug Use and Life Style Among College Undergraduates: A 30-Year Longitudinal Study. *American Journal of Psychiatry*, 158, 1519.

RAMÍREZ RAMÍREZ, L. D. C. & GARCÍA PÉREZ, I. S. (2007). Alumnos. In III *Informe de Actividades*. *Mtro. Víctor Manuel Ramírez Anguiano. Rector* CUCS (1ra ed., pp. 7-41). Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

RASMUSSEN-CRUZ, B., HIDALGO-SAN, M. A., NUNO-GUTIERREZ, B. L., & HIDALGO-RASMUSSEN, C. (2006). Tobacco consumption and motives for use in Mexican university students. *Adolescence* [NLM - MEDLINE], 41, 355.

REIG FERRER, A., CABRERO GARCÍA, J., FERRER CASCALES, R. I., & RICHART MARTÍNEZ, M. (2001). *La calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios*. (1ra ed.) Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

ROBERT, F., V, KEITH, J. Z., HUEBNER, E. S., SANDRA, K. K., & DRANE, J. W. (2002). Association between life satisfaction and sexual risk-taking behaviors among adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 11, 427.

ROGER, C. B. & CHRISTY, M. (1998). Life Satisfaction and Life Demands in College Students. *Social Behavior and Personality*, 26, 51.

SAFARINO, E. P. (2006). *Health Psychology. Biopsicosocial interactions*. (5ta. ed.) United States of America: Wiley.

SHRIER, L. A., HARRIS, K. S., & BEARDSLEE, W. R. (2002). Temporal Associations Between Depressive Symptoms ans Self-reported Sexually Transmitted Diseade Among Adolescents. *Archives of Pediactrics & Adolescent Medicine*, 6, 599-606.

SIRVEN, A. & STIDDARD, L. (2003). Empowering schools: translating Health promotion principles into practice. *Health Education*, 103, 110-118.

TSOUROS, A. D., DOWDING, G., THOMPSON, J., & DOORIS, M. (1998). *Health Promoting Universities. Concept, experience and framework for action*. Copenghagen: World Health Organization. Regional Office for Europe.

Unit of Urban Environmental Health, Division of Operational Support in Environmental Health, & WHO (1995). WHO *Healthy Cities: A programme Framework. A review and future Development of the* WHO *Healthy Cities Programme*. (World Health Organization ed.) Geneva.

VALOIS, R. F., ZULLIG, K. J., HUEBNER, E. S., & DRANE, J. W. (2004). Physical activity behaviors and perceived life satisfaction among public high school adolescents. *The Journal of School Health* [NLM - MEDLINE], 74, 59.

World Health Organization (1995). *Building a Healthy City: A practitiones´ Guide. A Step by Step Approach t Implementing Healthy City Projects in Low-income Countries*. Geneva.

World Health Organization. Regional Office of Europe (1997). *Twenty steps for developing a Healthy Cities Project*. (3rd. ed.) Copenhagen.

La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación

Ariana de Vincenzi,[1] Patricia de Angelis[2]

Resumen

La calidad de la educación depende, en buena medida, de la rigurosidad de la evaluación; por ello, reducirla a la medición de los productos hace perder de vista los procesos más ricos que se llevan a cabo en el aprendizaje. El concepto de evaluación que se asume en este trabajo es el de un continuo proceso de reflexión acerca de la construcción de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza. Evaluar implica una actitud de investigación, por parte de los docentes y alumnos, que permite retroalimentar la acción educativa. Entender la evaluación como proceso significa que se deberán caracterizar los aspectos más salientes, los obstáculos, los logros, las debilidades, y las posibles causas que intervinieron. En este sentido, deberá iniciarse el proceso evaluativo desde el comienzo, de manera tal que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación y tomar las decisiones adecuadas, garantizando un monitoreo permanente y una mejora progresiva.

Descriptores: Evaluación, aprendizajes, estudiantes universitarios, instrumentos de evaluación.

The evaluation of the learning of students. Guidance for the designing of evaluation instruments

Abstract

Education quality depends, to a larger extent, on the rigorousness of the evaluation; that's why to reduce it to the mere measurement of the products makes lose sight of the richest process carried out in learning. The concept of evaluation assumed in this work is that of a continuous process of reflection about the building of learning and teaching quality. To evaluate implies an investigation attitude by professors and students, allowing the feedback of the education action. To understand evaluation as a process means that the most outstanding aspects, troubles, achievements, weaknesses and possible intervening causes should be characterized. In this sense, the evaluation process should be started from the very beginning so that it would be possible to have at one's disposal continuous and meaningful information in order to know the situation and make the appropriate decision, granting a permanent monitoring and a progressive improvement.

Keywords: Evaluation, learning, university students, evaluation instruments.

Artículo recibido el 26/12/2007
Artículo aceptado el 12/01/2008
Conflicto de interés no declarado

1 Secretaria Pedagógica de la Vicerrectoría Académica. Universidad Abierta Interamericana. C.A.B.A. Argentina. *ariana.devincenzi@vaneduc.edu.ar*

2 Directora del Departamento de Capacitación de la Universidad Abierta Interamericana. C.A.B.A. Argentina. *patricia.deangelis@vaneduc.edu.ar*

Principios asociados a la acción de evaluar

1. *Evaluar implica atribuir una cualidad o un valor sobre algo o alguien en función de determinado propósito.*

La evaluación en proceso implica la utilización de instrumentos formales y no formales: clases a cargo de estudiantes, discusiones en pequeños grupos, la observación indirecta, el análisis de las intervenciones de los alumnos en clase, las entrevistas con estudiantes, exámenes orales y pruebas escritas, etcétera.

La evaluación de resultados, llamada evaluación sumativa, que permite valorar hasta qué punto y en qué grado los alumnos han alcanzado o no han alcanzado los conocimientos, habilidades, destrezas y valores que se pretendían. La evaluación sumativa puede producirse en distintos momentos del proceso educativo:

- Al cierre de una o más unidades de aprendizaje, como "cortes parciales" de un proceso educativo más amplio, como el dominio de los contenidos de toda una asignatura. Las evaluaciones parciales, valoradas en términos de calificaciones numéricas, permitirán complementar las evaluaciones cualitativas que realiza el docente mediante apreciaciones o impresiones que recoge y elabora a lo largo del proceso educativo. En este sentido, estas evaluaciones asumen una función didáctica ya que permiten tomar decisiones vinculadas al mejoramiento de la calidad del proceso educativo en curso.
- Al término de un proceso educativo como evaluación final de una asignatura. En este caso la evaluación asume una función asociada a la acreditación ya que en dicha instancia se define la promoción o no de un estudiante en esa asignatura.

La evaluación educativa asume las siguientes características:

a. Debe ser integradora y no constituirse en una instancia de evaluación de apartados estancos. Se deben evaluar actitudes, habilidades cognitivas, valores, destrezas y no sólo la capacidad de reproducir información sin poder analizarla, transferirla o evaluarla. *Evaluar al alumno en forma integral significa evaluar todos los contenidos (conceptos, actitudes, habilidades, valores) trabajados hasta ese momento, en contextos de aplicación o transferencia significativos.*
b. Debe ser congruente con la modalidad de trabajo desarrollada en clase. La evaluación no es un fin en sí misma sino parte de un proceso educativo; por ello, la evaluación no puede ser vivenciada por el alumno como una experiencia novedosa o alejada de las prácticas áulicas habituales. *Así, si se pretende evaluar el juicio crítico de los estudiantes, se deben ofrecer experiencias de aprendizajes donde se promueva dicha habilidad cognitiva.*

2. *Al evaluar se obtiene información que permite tomar decisiones.*

Cuando el docente evalúa recolecta y elabora información no sólo acerca del desempeño de los alumnos. El profesor debe reflexionar sobre su acción docente, sobre las estrategias de enseñanza utilizadas, el tipo de contenidos desarrollados, los criterios de evaluación empleados y demás aspectos que le permitan mejorar su propia práctica. Todo docente, en forma conciente o intuitiva, implementa en sus clases estrategias de modelización que se reflejan en los comportamientos de los estudiantes. *No se puede solicitar al alumno, en una instancia de evaluación, que reflexione, que asuma posturas críticas frente al saber cuando a lo largo de sus clases el docente no lo promueve, ni siquiera lo aplica en su propio accionar.*

3. *Al tomar decisiones, el acto de evaluar se vincula con la calificación, lo que implica definir un lugar o un valor al nivel de apropiación de los aprendizajes de los estudiantes.*

Calificar es parte del proceso evaluativo. En toda situación de calificación se define la calidad alcanzada por cada alumno con relación a un conjunto de resultados deseados. Las evaluaciones normativas se diseñan con base en una escala numérica o nominal que permite establecer comparaciones en función de un grupo de estudiantes.

Es importante que luego de realizadas las evaluaciones se analicen las causas que llevan a ese desempeño, ofreciéndole a los alumnos la oportunidad de reelaborar o reestructurar los conocimientos construidos hasta el momento, reconociendo los errores para superarlos y encontrando los aciertos para avanzar en la construcción.

Esto favorecerá que los estudiantes reflexionen sobre sus logros y orienten su interés de conocer para aprender y no para aprobar. *La evaluación no se termina cuando, por ejemplo, luego de una evaluación parcial, consignamos la nota obtenida por el alumno; al contrario, en muchos casos es allí donde recién comienza. Por eso es importante que podamos idear estrategias que nos permitan retroalimentar el proceso, es decir, aprovechar los resultados de una evaluación integradora para conocer el estado de apropiación de los contenidos y, a partir de ello, mejorar el desempeño futuro.*

4. *La evaluación permite mejorar la situación evaluada.*

La evaluación sirve para retroalimentar la tarea educativa; debería ejercer una influencia importante sobre la planificación y el desarrollo de las clases, permitiendo realizar revisiones y ajustes permanentes conforme a las características del alumnado, del contexto, de la naturaleza del contenido que se desarrolla, de las características del docente y de los aspectos no previsibles que se presentan a lo largo del proceso educativo. *La evaluación debe contribuir al mejoramiento y potenciación de los procesos de cambio. La evaluación no es útil si sólo tiende a recuperar información para reafirmar lo que ya existe. Si no se genera un cambio –aprendizaje de los alumnos– deberán revisarse todas las variables que intervienen en el proceso educativo y ajustarlas.*

Evaluar es parte de un proceso educativo, es una práctica social que nos compromete a mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Al evaluar valoramos, juzgamos, emitimos un juicio de valor sobre un comportamiento que, en tanto que es previsible, debe ser interpretado a la luz de criterios consensuados con los estudiantes en un espacio de contrato didáctico.

5. *Los instrumentos de evaluación deben ser diversos, integrarse en un programa y ser congruentes con la programación de enseñanza.*

Cada instrumento de evaluación puede ser pertinente conforme sea el objeto a evaluar y la habilidad que se espera valorar. La diversidad de instrumentos promoverá la obtención de información sobre diversos aspectos del desarrollo de la actividad educativa.

Definir criterios de evaluación para la construcción de juicios de valor es un requisito inherente al diseño de los instrumentos de evaluación. *Los criterios de evaluación deben ser explícitos, anticipados y compartidos con los estudiantes.*

Orientaciones técnicas para el diseño de instrumentos de evaluación

Ficha técnica No. 1
Prueba Estructurada

A) Pertinencia según habilidades a evaluar:

Habilidades para la recuperación y organización de la información.

B) Aspectos a considerar para su diseño:

Tabla 1. Tipos de instrumentos según su pertinencia para la evaluación de habilidades cognitivas

Prueba estructurada	Prueba semiestructurada	Prueba no estructurada	Rubric	Lista de control
• Habilidades para la recuperación de información (traer a la conciencia datos importantes: Identificar, Completar, Reconocer, Definir). • Habilidad para la organización de la información (disponer de la información para utilizarla con eficacia: Comparar, Clasificar, Ordenar, Representar, Resumir).	• Habilidades para la recuperación de información. • Habilidades de organización de la información. • Habilidades de análisis de la información (examinar las partes y relaciones de la información: Analizar –descomponer, componer–, Relacionar). • Habilidades generativas (producir nueva información: Elaborar, Inferir, Predecir, Explicar.) • Habilidades de integración (combinar información creando una nueva información: Sintetizar, Integrar).	• Habilidades para la recuperación de información. • Habilidades de organización de la información (prioritariamente). • Habilidades de análisis de la información. • Habilidades generativas (prioritariamente). • Habilidades de integración.	• Habilidades para la recuperación de información. • Habilidades de organización de la información. • Habilidades de análisis de la información. • Habilidades generativas. • Habilidades de integración. • Habilidades de Evaluación (Autoevaluación, Metacognición) Evaluar, Valorar, Autoevaluar.	• Habilidades para la recuperación de información. • Habilidades de organización de la información. • Habilidades de análisis de la información. • Habilidades generativas. • Habilidades de integración. • Habilidades de Evaluación.

1. I*ncluir los aspectos formales del instrumento* (Nombre de la Universidad, Facultad, Carrera, Asignatura, Nombre del Docente, Nombre del Alumno, Fecha).
2. I*dentificar objetivos a evaluar*: (Seleccionar, Distinguir, Completar, Definir, Reconocer, Comparar, Clasificar, Ordenar, Representar, Resumir).
3. D*efinir el sistema de calificación* (Asignar un valor a cada consigna y establecer el puntaje para la aprobación).
4. A*signar el tiempo para su resolución*.
5. D*iseñar consignas*.

• Ítem de selección:
- Opción múltiple.
- La mejor respuesta.
- Emparejamiento.
- Verdadero-Falso.
- Conjunto de preguntas con base en un problema.

• Ítem de producción:
- Respuesta corta.
- Completamiento.

6. F*ormato*: Según si combina o no más de un tipo de consigna.
7. V*entajas y desventajas*.

• Ventajas en su implementación:
- Permite incluir muchas preguntas para lograr un muestreo de conocimientos.
- Proporciona información que admite rápida valoración en un marco de considerable objetividad.
- Viable en evaluación de grandes grupos.

• Desventajas en su implementación:
- Es necesario contemplar en su diseño la alternativa de acceder a la respuesta correcta por medio del azar.
- Se desconocen las operaciones de pensamiento dinamizadas en el alumno para la resolución.
- Con frecuencia solicita estrategias cognitivas de nivel inferior circunscribiéndose a la mera recuperación de información.

Ficha técnica Nº 2
Prueba Semiestructurada

A) Pertinencia según habilidades a evaluar:

Habilidades para la recuperación, organización y análisis de la información, habilidades generativas y de integración.

B) Aspectos a considerar para su diseño:

1. I*ncluir los aspectos formales del instrumento* (Nombre de la Universidad, Facultad, Carrera, Asignatura, Nombre del Docente, Nombre del Alumno, Fecha).
2. I*dentificar objetivos a evaluar*: (Seleccionar, Distinguir, Completar, Definir, Reconocer, Comparar, Clasificar, Ordenar, Representar, Resumir, Analizar –descomponer y componer–, Relacionar, Elaborar, Inferir, Predecir, Explicar, Sintetizar, Integrar).
3. I*dentificar los criterios de evaluación* (aspectos que tendrá en cuenta el docente en relación con la producción esperada. Responde al cómo se espera que el alumno genere el trabajo solicitado).
4. D*efinir el sistema de calificación* (Asignar un valor a cada consigna y establecer el puntaje para la aprobación).
5. A*signar el tiempo para su resolución*.
6. D*iseñar consignas*:
- Preguntas estructuradas (de producción o selección).
- Preguntas no estructuradas (Reorganizar la información, comparar modelos teóricos o posturas, análisis de información según categorías preestablecidas, análisis de casos, justificación de posturas, explicación de un contenido).

7. F*ormato*:
- Análisis de casos.
- Selección múltiple con justificación.
- Análisis de un texto con guía.
- Cuestionario.

8. V*entajas y desventajas*.

• Ventajas en su implementación:
- Pone en juego procesos complejos y múltiples operaciones de pensamiento.
- Favorece el pensamiento comprensivo e integrador (se destaca su valor en instancias de cierre de Unidad Temática).

• Desventajas en su implementación:
- Presenta dificultades en la instancia de corrección.

Ficha técnica Nº 3
Prueba No Estructurada

A) Pertinencia según habilidades a evaluar:

Habilidades para la recuperación, organización y análisis de la información, habilidades generativas, de integración.

B) Aspectos a considerar para su diseño:

1. I*ncluir los aspectos formales del instrumento* (Nombre de la Universidad, Facultad, Carrera, Asignatura, Nombre del Docente, Nombre del Alumno, Fecha).
2. I*dentificar objetivos a evaluar*: (Seleccionar, Distinguir, Completar, Definir, Reconocer, Comparar, Clasificar, Ordenar, Representar, Resumir, Analizar –des-

componer y componer–, Relacionar, Elaborar, Inferir, Predecir, Explicar, Sintetizar, Integrar).

3. *Identificar los criterios de evaluación* (aspectos que tendrá en cuenta el docente en relación con la producción esperada. Responde al cómo se espera que el alumno genere el trabajo solicitado).
4. *Definir el sistema de calificación* (Asignar un valor a cada consigna y establecer el puntaje para la aprobación).
5. *Asignar el tiempo para su resolución*.
6. *Diseñar consignas*:
   - Solicitar la resolución de casos o problemas a partir de: investigación bibliográfica; establecimiento de relaciones; articulación teoría-práctica; fundamentación de las ideas propuestas; argumentación crítica.
   - Solicitar la explicación o desarrollo de conceptos.
   - Solicitar la aplicación de conceptos aprendidos.
   - Solicitar la integración de visiones diversas.
   - Solicitar la generación de hipótesis explicativas.
7. *Formato*:
   - Análisis de casos o problemas.
   - Prueba a libro abierto.
   - Guía de aprendizaje.
   - Cuestionario con preguntas abiertas.
   - Trabajo de investigación.
   - Monografía.
8. *Ventajas y desventajas*.

• Ventajas en su implementación:
   - Pone en juego capacidades cognitivas de nivel superior: interpretar, sintetizar, argumentar, inferir a partir de ciertos datos, etc.
   - Permite evaluar la capacidad de organización de los contenidos, la profundidad del conocimiento y los procesos de transferencia.

• Desventajas en su implementación:
   - Puede generar repeticiones mecanizadas.
   - Un aspecto a considerar es la claridad de formulación de los criterios de corrección, así como su explicitación previa ante los alumnos.
   - Su bajo índice de estructuración puede operar en términos de obstáculo para la resolución o desvío de los propósitos rectores.

Ficha técnica No. 4
Lista de Cotejo

A) Pertinencia según habilidades a evaluar:

Habilidades para la recuperación, organización y análisis de la información, habilidades generativas, de integración y de evaluación.

B) Aspectos a considerar para su diseño:

1. *Incluir los aspectos formales del instrumento* (Nombre de la Universidad, Facultad, Carrera, Asignatura, Nombre del Docente, Nombre del Alumno, Fecha).
2. *Identificar objetivos a evaluar*: (Seleccionar, Distinguir, Completar, Definir, Reconocer, Comparar, Clasificar, Ordenar, Representar, Resumir, Analizar –descomponer y componer–, Relacionar, Elaborar, Inferir, Predecir, Explicar, Sintetizar, Integrar, Evaluar, Valorar, Monitorear).
3. *Identificar los criterios de evaluación* (aspectos que tendrá en cuenta el docente en relación con la producción esperada. Responde al cómo se espera que el alumno genere el trabajo solicitado).
4. *Definir el sistema de calificación* (Asignar un valor a cada consigna y establecer el puntaje para la aprobación).
5. *Asignar el tiempo para su resolución*.
6. *Diseñar indicadores de observación y/o seguimiento*:

Estos indicadores son conductas significativas que se esperan observar en el desempeño del alumno.

Incluyen aspectos procedimentales y actitudinales que reflejan la forma de ser o actuar de los sujetos, a las que no es posible acceder a través de pruebas escritas u orales.

Pueden incluir escalas de valoración numérica (Ej: de 1 a 5), estimativa (Ej: mucho/poco/nada), o descriptiva (Ej: se selecciona la caracterización que mejor refleja la situación).

7. *Formato*:

Planilla construida a partir de un cuadro de doble entrada.

8. *Ventajas y desventajas*.

• Ventajas en su implementación:
   - Permite focalizar la atención sobre el desempeño del alumno.
   - Aporta una perspectiva analítica de las secuencias procedimentales.
   - Permite ponderar aspectos actitudinales.

• Desventajas en su implementación:
   - Compromete la subjetividad del evaluador.

Ficha técnica Nº 5
Rubric

A) Pertinencia según habilidades a evaluar:

Habilidades para la recuperación, organización y análisis de la información, habilidades generativas, de integración y de evaluación.

B) Aspectos a considerar para su diseño:

1. *Incluir los aspectos formales del instrumento* (Nombre de

la Universidad, Facultad, Carrera, Asignatura, Nombre del Docente, Nombre del Alumno, Fecha).

2. *Identificar objetivos a evaluar*: (Seleccionar, Distinguir, Completar, Definir, Reconocer, Comparar, Clasificar, Ordenar, Representar, Resumir, Analizar –descomponer y componer–, Relacionar, Elaborar, Inferir, Predecir, Explicar, Sintetizar, Integrar, Evaluar, Valorar, Monitorear).
3. *Identificar los criterios de evaluación* (aspectos que tendrá en cuenta el docente en relación con la producción esperada. Responde al cómo se espera que el alumno genere el trabajo solicitado).
4. *Definir el sistema de calificación* (Asignar un valor a cada consigna y establecer el puntaje para la aprobación).
5. *Asignar el tiempo para su resolución*.
6. *Diseñar las secuencias procedimentales que serán evaluadas*: Se identificarán conductas y estándares de calidad de las mismas.

Las conductas reflejarán cada una de las acciones que deberá ejecutar el sujeto para el logro de un desempeño o producto.

Los estándares de calidad establecen los distintos niveles de logro para que los alumnos los reconozcan y auto-regulen su desempeño.

7. *Formato*:

Es un cuadro de doble entrada, donde en un eje se listan las secuencias de procedimientos y, en el otro, los niveles de desempeño posibles.

En cada casillero formado por la intersección de ambos ejes, se realiza una descripción cualitativa de esa conducta, al nivel de logro correspondiente.

8. *Ventajas y desventajas*.

• Ventajas en su implementación:
  - Le permite al alumno un claro conocimiento de las expectativas de logro y de los estándares de calidad que se espera guíen su desempeño.
  - Logra que el alumno se comprometa en el seguimiento de su proceso de aprendizaje, controle y capitalice su éxito y trabaje en pos de revertir sus errores.
  - Recurso particularmente útil en contextos de observación.
  - Le permite al docente focalizar la atención sobre el desenvolvimiento manifiesto del alumno.
  - Favorece la autoevaluación (procesos metacognitivos).

• Desventajas en su implementación:
  - Debe administrarse cuidadosamente, evitando desvíos subjetivos.
  - Puede confundirse con una lista de cotejo descriptiva, desvirtuando así la validez del instrumento.

Bibliografía:

CAMILLONI, A. (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, pp. 67-92.

— (1998)."Sistemas de calificación y regímenes de promoción". *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, pp. 133-176.

CARLINO, F. (1999). *La evaluación educacional: historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires: Aique.

CELMAN, S. (1998). "¿Es posible mejorar la evaluación?". *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, pp 35-66.

GIBBS, G. y SIMPON, C. "Does your assessment support your students' learning, Centre for Higher Education Practice, Open University, extraído de http://www-.brookes.ac.uk/services/ocsd/1_ocsld/lunchtime-_gibbs_3.doc. pp. 1-30.

HARGREAVES, A. y otros (1998). *Una educación para el cambio: Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

LITWIN, E. (1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza". *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, pp 11-33.

SANTOS GUERRA, M. (1995). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Paidós.

Una perspectiva sobre la vejez. Experiencia de aprendizaje desde un programa de atención

Júpiter Ramos Esquivel,[1] Adriana Marcela Meza Calleja,[2] Martha Patricia Ortega Medellín[3]

Resumen

En este trabajo presentamos la experiencia de un programa de intervención psicosocial en la *vejez*. A través del programa de intervención psicosocial y desarrollo sobre empleo "tianguis de la tercera edad" hemos podido entrar a un campo de trabajo de una manera distinta desde sus fines, y sobre todo desde sus expectativas, las cuales siempre fueron pocas, paradójicamente, en un programa muy ambicioso, que planteamos desde la Psicología Social y la Psicología Social Comunitaria. El logro máximo del mismo ha sido generar en los que colaboramos en el mismo una visión de la *vejez* que recupera la experiencia dada a través de conversaciones con adultos mayores desde hace ya más de 2 años y que nos ha permitido ver los "problemas" de esta edad desde otro punto de vista, desde lo psicosocial.

Descriptores: Vejez, psicosocial, identidad, programa de intervención, aprendizajes.

A perspective on aging. Learning experience from a care programme

Abstract

In this paper we present the experience of a psychosocial program of intervention in old age. Through the psychosocial program of intervention development and employment I have come to a labour camp in a different way and especially since their expectations, which always were few, paradoxically, in a very ambitious program that we raised from Social Psychology and Social Psychology Community. Achieving maximum of this program has been generating in those who have worked in the same, a different vision of old age which retrieves the experience given through conversations with older people for more than 2 years and that has enabled us to see the "problems" this age from another standpoint, from the psychosocial standpoint.

Keywords: Old age, psychosocial, identity, intervention program, learning.

Artículo recibido el 17/12/2007
Artículo aceptado el 28/02/2008
Conflicto de interés no declarado

1 Profesor Investigador de Psicología Social. Centro Integral de Intervención Psicológica. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *mine888mine@yahoo.com.mx*

2 Profesor Técnico Académico en Psicología de la Salud. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *adimeza@yahoo.com.mx*

3 Profesora investigadora del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *patyor@cucs.udg.mx*, *estrella27@hotmail.com*.

Introducción

Poca ha sido la experiencia que nos ha dejado proponer y coordinar un programa de intervención psicosocial dirigido a personas en edad de *vejez* o adultos mayores. Queremos iniciar así porque ante todo quienes trabajamos con esta población tenemos que ser lo más modestos que se pueda cuando hablamos de las acciones dirigidas a atenderlos, así como de los logros obtenidos por parte de quienes trabajamos con los adultos mayores. Nuestro programa, nuestro y de las personas que en él han participado, ha hecho menos de lo que se buscaba, pero también más de lo que se esperaba, sobre todo para aquellos que hemos estado encargados de seguir adelante con él: los adultos mayores, las alumnas y alumnos que han apoyado el programa y aquellos que planteamos su existencia. Hemos podido todos entrar a un campo de trabajo de una manera distinta desde sus fines, y sobre todo desde sus expectativas, las cuales siempre fueron pocas, paradójicamente, en un programa muy ambicioso, que planteamos desde la Psicología Social y la Psicología Social Comunitaria. El logro máximo del mismo ha sido su permanencia, la cual se debe de manera fundamental a las interminables ganas de seguir viniendo al Centro Integral de Intervención Psicológica (CIIP) de la Facultad de Psicología de la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) a *platicar* de lo que sea (lo que sea de ahora y de antes) por un pequeño grupo de adultos mayores. También se debe al gran apoyo de la Dirección de la Facultad de Psicología y la Coordinación del CIIP a nuestro interés de seguir con el programa permitiendo además que se pueda ofrecer atención y escucha a las necesidades de diversos sectores de la sociedad. Ese apoyo nos ha hecho seguir, aun siendo muy pocos, sabiendo de antemano que no contábamos con la intención ni la capacidad para atender a *todos* los que vinieran. Ese ha sido también uno de los grandes logros del programa, el no sucumbir ante la cantidad, ante la falta de una "multitud", a la presión de los números, a la falta de recursos, a la falta de apoyos; cosas que siempre están en el ambiente.

En este trabajo presentamos la experiencia de un programa de atención a la *vejez* denominado Programa de Intervención Psicosocial y Desarrollo sobre Empleo "Tianguis de la tercera edad".

Aprendizajes y conocimientos sobre la Vejez: los logros del programa de intervención psicosocial y desarrollo sobre empleo "Tianguis de la tercera edad"

Es difícil generar programas de atención para la vejez, sobre todo, porque es una edad que se nos presenta generalmente *difícil* como campo de trabajo. Pocos son los investigadores, pocas las instituciones, pocos los interesados en estudiarla, atenderla y comprenderla. Sin embargo, estos rasgos no tienen por qué ser definitorios de su campo de estudio ni tampoco de su realidad. Hemos querido acercarnos a esta edad desde lo que se puede denominar *psicosocial* buscando recuperar los recuerdos que se hacen presentes en la memoria colectiva, redefinir la vida cotidiana a través de la recuperación de la identidad de los *viejos*,[1] generar nuevos discursos sobre la edad, y buscar integrarlos a su grupo de edad y a otros grupos mediante el dialogo y la escucha, pero sobre todo acercar a la Psicología Social al estudio y trabajo con los *viejos* o adultos mayores.[2]

El objetivo central del programa fue y ha sido poder generar alternativas de intervención y desarrollo tendientes a solucionar problemáticas psicosociales en adultos mayores de la ciudad de Morelia y, más específicamente, intentar generar un espacio de trabajo autogestivo que les permita mejorar su situación en relación al empleo, con la perspectiva de lograr la creación de un "tianguis de la tercera edad", en el cual pudieran converger la *vejez* con otros grupos de edad y como espacio de expresión de lo que son.

Los argumentos y razones del programa se sitúan en algunos aportes desde la Psicología y la Psicología Social sobre el tema de la *vejez* y sobre las necesidades que enfrentan las personas en esta edad, sobre todo, en el contexto nacional. Lo que buscábamos era poder incidir en dos ámbitos importantes de la vida de las personas mayores. Por un lado, ofrecer a largo plazo una oportunidad de ingreso económico mínimo para apoyar las propias necesidades básicas, pero que en el proceso de generar ese ingreso las personas pudieran integrar un grupo de trabajo y participación que pudiera reafirmar y mantener su identidad, pero además, que pudiera constituirse como un espacio de opinión y escucha entre los participantes. Por otro lado, conversar sobre las problemáticas de la *vejez*, encontrar posibles respuestas a su situación, promover la autocomprensión y autoevaluación, es decir, que pudieran reconocerse como parte de esta sociedad, pero bajo sus propias circunstancias y la complejidad de las formas de vida actuales. Cuando hablábamos de mejo-

rar la *calidad de vida*,[3] no nos referíamos a promover la integración en ellos a los valores y principios actuales, tan diferentes en muchos sentidos a aquellos con los cuales se identificaron cuando eran jóvenes; al contrario, la intención era mejorar los espacios de comunicación y comprender las diferencias entre generaciones, vistas más bien, como diferencias entre los grupos, como existen entre otros grupos con diferencias de raza, religión, nación, preferencia y participación política, etc. También considerábamos la posibilidad de generar una experiencia de aprendizaje sobre la *vejez* para nosotros mismos que nos permitiera hacer aportes sobre su situación. De estas primeras intenciones, solamente la segunda y tercera, de encontrar respuestas a la situación de los *viejos* y sobre la experiencia de aprendizaje, son en las que hemos avanzado.[4]

Hablar de intervención *psicosocial*, como se plantea en el programa, debe entenderse como una manera de "intervenir" en aquello que hacemos a diario y que está relacionado con la memoria, las representaciones sociales, los significados, los estilos de vida propios de los grupos, en este caso, de los adultos mayores.[5] Es en la vida diaria donde se forma la definición de la *vejez* y, sobre todo, la situación que enfrenta, a través del intercambio social donde se produce la subjetividad (Gergen, 1999).[6] Aunque las instituciones intentan apoyar o responder a las necesidades económicas y de salud de la población adulta, existen pocas posibilidades de comprender otro tipo de situaciones a las que se enfrentan. Hemos tratado de ser críticos de la Psicología señalando desde los objetivos del programa la necesidad de acercar a esta profesión a los sectores de la población desprotegidos o marginados, de intentar generar alternativas de comprensión acordes a nuestra cultura y de participar críticamente de la realidad. Así retomamos de la Psicología Social de la Liberación de Ignacio Martín-Baró (1989) el interés y la intención de hacer de este programa una opción para personas en situación de pobreza, que contaran con mínimos apoyos y beneficios institucionales. Fue también desde la Psicología Social Crítica (Ibáñez, 1994) desde donde pudimos plantear la intención del programa de generar alternativas hacia su situación, pero dando la posibilidad de que, como actores sociales, participaran de acuerdo a sus posibilidades y necesidades. Una Psicología Social Crítica que analice las relaciones de poder y los discursos que giran en torno a la marginación y exclusión le ha dado sentido desde un principio a este programa, y es hasta ahora donde podemos encontrar el mayor logro del mismo. Ante todo, el programa ha sido flexible en los tiempos, ha tenido que avanzar lento, despacio, no sólo por la falta de recursos y tiempo, sino también porque ese ha sido el ritmo de las personas que en él han participado.

El problema de la indefinición de la *vejez*

Tuvimos que ver desde el inicio a los adultos mayores desde la mirada de la Psicología, la Psicología del Desarrollo y la Psicología Social.[7] Fue que logramos enfrentarnos a las diferencias en cuanto a definición que puede aportar cada una de estás áreas de la Psicología. Desde entonces ha sido el interés de proponer una versión sencilla pero distinta de la *vejez* a partir del diálogo y la experiencia con las personas que han participado en el programa y su primer momento tuvo, precisamente, esta intención. A partir de conversaciones logramos adentrarnos poco a poco a la memoria, los significados, y la identidad de este grupo de personas (mujeres en su mayoría) e irnos dando cuenta que enfrentan, por un lado, dificultades de salud, de vivienda, de alimentación, de falta de atención en la familia, de pobreza. El programa no podía ofrecer alternativas a estos problemas, sobre todo, porque tenía la intención de no caer en el asistencialismo y la dependencia, problemas frecuentes en la atención a la *vejez*. Pero otro tipo de "problemas" que ellos han compartido en el programa nos han parecido, desde nuestro punto de vista, igual de importantes que los antes señalados: no seguir en el trabajo que se quiere, no tener lugares de entretenimiento, la pérdida o cambio de costumbres y tradiciones importantes para ellos, la dificultad de hacerse escuchar ante los problemas, poca capacidad de decisión respecto de sí mismos, dependencia hacia la familia, la necesidad de "servir" o ser "útiles" para ser escuchados, pero sobre todo, la falta de diálogo con otros grupos de edad, la diferencia en la forma de valorar y significar las relaciones, la diferencia de sentido en la casa o el trabajo, y la distancia temporal que existe cada vez más grande con las generaciones jóvenes, que están poco abiertas a *aprender* sobre la *vejez*.

Creemos que la Psicología ha puesto poca atención a estas situaciones, y acaso, lo ha hecho generalmente en un segundo término. Existe una línea de pensamiento en la Psicología, la Medicina y la Gerontología que se ha enfocado en distinguir y aportar conocimiento sobre las enfermedades, los cambios físicos y psicológicos, y el proceso evolutivo en esta

edad. Existe un interés desde las ciencias sociales y biológicas por encontrar el "curso natural de la vida", resaltando el declive "natural" de las capacidades y señalando el proceso normal de dicho declive (Gergen y Gergen, 2000). Sin embargo poco se ha cuestionado la relatividad que tiene este saber y que, probablemente, tanto la *vejez* como la juventud, la adultez y la niñez no son etapas "naturales" del ser humano, sino más bien construcciones o definiciones que tienen una historia propia, ligada a una ciencia que clasifica al ser humano. Así, hemos podido ver el grado de estigmatización que existe sobre los *viejos*, pero también cómo ellos mismos recuperan la información de los estigmas para poder decir *quiénes* son, para elaborar una posible narrativa sobre sí mismos, sobre todo, con información que aportan las áreas de estudio arriba señaladas. Sin embargo, no son ellos los culpables en todo sentido. De allí la necesidad y el imperativo de dar una visión diferente de la *vejez* que tratara de romper el discurso psicológico y médico que existe y buscara darle importancia a otros elementos que están presentes y se requieren para entender la realidad de estas personas. En Psicología, la *vejez* ha sido estudiada principalmente por la Psicología Evolutiva y la Psicología General, la versión que generalmente se ha manejado sobre la *vejez* está matizada en gran parte por la Psicobiología, la Medicina o la Psiquiatría y, creo, esto ha contribuido a formar en nosotros una visión de la *vejez* desde la salud y la enfermedad. Autores como Pappalia, Wendkos y Duskin (2005), Panno (2004), Hoffman, Paris y Hall (1996), De la Serna (2003), Buendía (1994), Rice (1997), Erikson (2000), Graig (2001), Salvarezza (1998 y 1993), Fernández (2000), Mishara y Riedel (1986), Stuart-Hamilton (2002), Cerejido y Covarrubias (1999), entre otros, comparten una visión particular de la *vejez* que se niega a olvidar los cambios biológicos así como también los llamados cambios psicológicos prioritariamente sobre los cambios culturales.[8] Algunos más que otros, y con diferencias de enfoques, sea desde la Psicología General, la Gerontología, la Psicología de la Salud o desde la Psicología Evolutiva, comparten la idea de que la *vejez* es una etapa del desarrollo y, en algunos casos, con insistencia importante a relacionarla con cierto tipo de problemas o enfermedades como la depresión o el Alzheimer o las llamadas *crisis de la edad*, ahora ya presentes en casi todo el ciclo vital.[9] Aunque todos señalan la importancia de hablar de esta edad tomando en cuenta los cambios culturales reconocemos que no es el campo de formación al que pertenecen lo que los lleva generalmente a minimizar la influencia de las representaciones sociales, de la memoria colectiva, de la identidad, en la comprensión de esta edad. Tampoco logran preguntarse si realmente es una etapa del desarrollo o si tal vez es una edad a la cual le han atribuido ciertas enfermedades, funciones (o disfunciones), ciertos "cambios" psicológicos y físicos, y que todo esto lo han relacionado a las formas de producción, de rendimiento en el trabajo, de relaciones interpersonales, de la sexualidad y de la política de un momento determinado de la sociedad y bajo el criterio de otros grupos de edad.[10] Basta recordar la edad en que muchos de nuestros abuelos, por ejemplo, asumían responsabilidades (como el matrimonio entre los 15 y 20 años) y que difícilmente enfrentaban la *crisis* de la adolescencia que está tan de moda en los últimos años. Tampoco logran del todo preguntarse si existen argumentos posibles para sostener la idea de que nuestra *vejez*, la de las generaciones jóvenes, tenga que ser necesariamente igual a la de las personas que ahora la viven. Parecen olvidar que nosotros hemos crecido en una sociedad en que el intercambio de información, las formas de relacionarnos, la ética, las formas de trabajo, las tecnologías, las cosas, los lugares, las definiciones sexuales y de género son muy diferentes a las de hace 50 años (Gergen, 1997). Esta diferencia en tiempo nos ha dejado una senda importante en cuanto el conocimiento sobre nosotros mismos, y es gracias a ella que pensamos de la *vejez* lo que ahora pensamos. Si son vistos como enfermos, lentos o disfuncionales, o como "desechos" humanos (así lo llegan a decir algunos *viejos*) no es sino gracias a que son estos, en gran parte, los criterios para relacionarnos en la sociedad (Bauman, 2005).[11] Por ello los *viejos* enfrentan constantemente diferencias respecto de nosotros, porque lo que está en juego es su visión de la vida y de la sociedad, la cual no toma en cuenta muchas cosas que nosotros, las generaciones jóvenes, consideramos importantes o a la inversa, nosotros no creemos importantes la perspectiva y formas de entender el mundo de ellos.

Sin embargo, reconocemos que esta edad es muy difícil de comprender. Ello se debe al grado tan importante de estigmatización que se tiene respecto a la misma, y esto se presenta, incluso, en las personas o programas de atención con las mejores intenciones. Quizás porque constituye además un sector de la población que en los países latinoamericanos enfrenta una situación grave en cuanto a recursos e ingresos, cosa que influye fuertemente en nuestra

perspectiva. De acuerdo con el Banco Mundial, en México la tasa de pobreza en la población mayor de 65 años es 70% superior a la de toda la población y tiene la diferencia más amplia entre ocho países de la región: Bolivia, Guatemala, El Salvador, Colombia, Costa Rica, Chile y Brasil (Arteaga, 2006). El gasto promedio que ofrecía el estado en el 2006 para los adultos mayores con el programa Oportunidades era de 8.4 pesos diarios y solamente se dirigía a un millón de personas. Esto es importante pero no interesa en este momento resaltar el grado de pobreza de los adultos mayores en el país, aun cuando es significativo, sino más bien señalar cuestiones relacionadas a ella. Generalmente advertimos en este tipo de información la significación "ineludible" respecto a la pobreza que enfrentan los *viejos* o adultos mayores y esta es vista como una situación grave; sin embargo, pocas veces reflexionamos que es así porque en nosotros existe ya de antemano una representación de la *vejez* como una edad con cierto grado de "invalidez" (Gergen y Gergen, 2000). No debería existir ninguna diferencia entre la pobreza de los jóvenes con la de los *viejos* pero sin embargo existe. Ello porque intuimos o sabemos que la situación del empleo a nivel nacional es significativamente difícil, que la oferta está dirigida principalmente a un grupo de edad ubicado entre los 25 y 35 años, que muchos asumimos a la *vejez* como una etapa de lentitud, de declive y de poca actividad, y se piensa que las actividades que deben desempeñar son mucho más sencillas y de poca responsabilidad.[12]

Sabemos que los servicios de salud, de seguridad y de recreación no satisfacen la necesidad de los grupos mayoritarios, por lo cual, damos por hecho que la situación de la *vejez* es precaria. Además, se asume que todo esto afecta aun más a la *vejez*, por los problemas y cambios psicológicos "propios" de la edad. Sin embargo, es posible en nuestro país estar en situación de pobreza en esta edad, pero no por ello la *vejez* es sinónimo de pobreza. Es posible ser *viejo* y necesitar ayuda psicológica, pero no podemos dar por entendido que la ayuda "psicológica" es siempre necesaria para ellos; que es posible que la actividad deportiva sea importante para estar "saludable", pero no podemos asumir que todos los *viejos* serán deportistas. La consecuencia es que se va formando poco a poco una especie de *guía básica de atención a los adultos mayores* que resulta muy conveniente: ofrecerles ayuda psicológica, deporte y actividades contra la pobreza. Esto, además de facilitar el trabajo con los *viejos* o adultos mayores, creo, los estigmatiza aún más. Se funde el "miedo" a la *vejez* con el "miedo" a la pobreza y se genera una sensación de incertidumbre significativa en la gente (Álvarez-Uría, 2000). Puede sentirse además en las conversaciones que hemos tenido en el programa como se van "naturalizando" una serie de conocimientos, saberes y prácticas sobre la *vejez* que los mismos *viejos* recuperan, asumiendo en ocasiones, por ejemplo, una dependencia del psicólogo o del médico al reconocerlos como "necesarios" en esta edad. Esto no evita que pueda cuestionarse tanto la necesidad como la pertinencia de ver siempre a los *viejos* a partir de lo "ineludible": los riesgos psíquicos y de la salud. Pero ello se debe a una serie de prejuicios, mitos y estigmas que existen sobre la *vejez* y que se nutren cotidianamente a través de la información que vemos en los medios de información y del sentido común. Sobre todo, la Psicología no ha podido valorar el peso que tiene el sentido común, como un saber, para entender el mundo en el que vivimos que, además, es influido constantemente por la información de la ciencia y que esta información es utilizada de forma arbitraria en la vida cotidiana. Es mediante el sentido común y las representaciones sociales que este genera, la manera en como podemos hacer familiar el mundo, los objetos y experiencias a las que nos enfrentamos cotidianamente (Moscovici, 2003). Hemos podido observar la forma en cómo los *viejos* recurren a las versiones que dan sobre ellos la gente común, los noticieros o las revistas no especializadas, de la misma forma que lo hacen los vecinos, los jóvenes y los demás grupos.

La vejez como una identidad: adiós a aquello que antes fuimos

En todo caso, consideramos importante tomar en cuenta algunos elementos que están en juego para comprender desde una perspectiva psicosocial a la *vejez*. Lo *psicosocial* refiere a representaciones sociales, memoria colectiva y significados, se relaciona con la conformación de identidades, puesto que todos estos términos o conceptos remiten a los grupos y a la cultura. Según Moscovici (2003) esto remite a los intercambios físicos y simbólicos entre los individuos y a cómo se objetivan como prácticas, creencias, movimientos colectivos. remite a la sociedad pensante o, como señala Fernández Christlieb, al *pensamiento de la sociedad*. Esta sociedad pensante aparece evidente a través de las representaciones sociales y la memoria colectiva, por ejemplo, en la interacción social, a través de la comunicación en una realidad que se reconoce eminentemente *social*. Halbwachs encontró en

la memoria el papel colectivo de la misma, en relación a la pertenencia a la familia, la clase social o la religión, todos en relación a una identidad compartida. Las representaciones sociales tienen el mismo papel al "representar lo ya representado", en referencia al pasado, a la memoria y a los grupos de la sociedad que a través de la comunicación permiten la circulación de las mismas. La *vejez* como campo posible desde la Psicología Social u otras áreas de la Psicología debe entonces considerar estos y otros elementos para su estudio. Lo que está de por medio al estudiar la *vejez* es la posibilidad de situar a esta edad no solamente histórica sino también *psicosocialmente*. ¿Cómo? Lo que hemos intentado en el programa ha sido precisamente reconocer el peso que tienen los significados relacionados con el pasado en las personas participantes y que han permitido a lo largo del tiempo conformar una identidad. Si esta identidad además puede situarse en un momento histórico determinado y también, por qué no, en una clase social, se puede entonces encontrar el papel que tienen ciertas informaciones en las problemáticas de la *vejez*. Hemos podido observar la forma en cómo es recuperada la memoria colectiva en una serie de narraciones que giran en torno a diversas prácticas sociales, costumbres y tradiciones, que no solamente les permiten recordar tiempos pasados sino también distinguirse y situarse en esta realidad tan diferente a la que ellos se identificaron. Si se reconoce además el papel colectivo de dichas narraciones, referidas mediante las creencias y las representaciones sociales a grupos particulares, a la clase social, al género o a la cultura, dichas narraciones cobran un sentido diferente.

Es esto lo que hemos intentado hacer, a veces con dificultades, en el programa y que nos ha permitido reconocer la presencia de una identidad que se expresa a través de narraciones del pasado y del presente. La identidad no es más que una narración que busca dar sentido a *quiénes somos*, una elaboración sobre el *Yo* que se construye a partir de los demás. "Antes una tenía respeto a los padres… no le daba una la mano al novio… no como ahora…", así lo manifestaba una de las señoras que participan en el programa al referir los cambios culturales alrededor del noviazgo, pero también, expresaba la forma en cómo una identidad, la de las mujeres o del grupo de edad en relación a otros, interactuaba en la sociedad a través de la tradición, la memoria y una ética social. Sin embargo, la referencia de ellos hacia esta sociedad es generalmente negativa en muchos aspectos y no pueden elaborar una narrativa congruente con este mundo al que ahora se enfrentan y que cambió lo suficiente como para ser en muchos aspectos diferente al de "antes". "La vida de hoy es muy agresiva, harto, no como antes... es muy agresivo ahora... hay cosas muy tristes también...", comentaba en una ocasión una de las señoras participantes. Estas narraciones son utilizadas constantemente para situarse respecto de otras identidades (las de los jóvenes por ejemplo) y les permiten entender este mundo, generalmente, como diferente, sin rumbo y con muchos problemas. Pero es difícil poder atender este tipo de dimensiones cuando se trabaja con la *vejez*. Más cuando mucho del trabajo que se realiza con ellos se debe más a la fuerza de las circunstancias que a una motivación personal y auténtica, consciente de la situación del *viejo* y de todas las circunstancias que los envuelven.

La *vejez* es la expresión de una sociedad que ha cambiado demasiado, sobre todo, en los últimos 20 ó 30 años. De un mundo mucho más sólido en sus valores, tradiciones y prácticas sociales, hemos llegado a otro que se basa en la *flexibilización* ética y social. Las identidades no se caracterizan por tener la posibilidad de conformar un *Yo* que perdure el tiempo suficiente para ser el mismo durante muchos años. Las personas cambian constantemente de empleo, inician y rompen relaciones interpersonales constantemente y cada vez es más difícil contar con un futuro posible a largo plazo, puesto que la sociedad plantea la movilidad como un elemento casi ya indispensable para encontrar empleo o desarrollar alguna profesión. Se han ido quedando "atrás" aquellas narrativas y formas de vida de los *viejos* de ahora, por ello se entiende la constante referencia hacia el pasado: de una vida con solidez, de una duración y lentitud en el tiempo, de seguridad, de vivirla tal como está por parte de los ahora *viejos*, hemos transcurrido a una vida de fragilidad y flexibilidad, de velocidad e instantaneidad, de riesgos constantes y de la vida como consumidores. Los *viejos* "luchan" contra el cambio constante, contra la velocidad actual, contra la valoración del tiempo como instantes, contra la inmediatez y la falta de seguridad, y a contracorriente por su "inutilidad" (Ramos y Meza, 2006). Estas implicaciones están ahí a la par de todo lo que hasta ahora las ciencias de la salud han dicho sobre la *vejez*, para ser escuchado y tomado en cuenta. Como sea, ha sido de lo que se ha hecho presente en las reuniones del programa y que nos ha enseñado a atender estos problemas "propios" de la *vejez*.

Conclusiones: la mirada hacia el futuro

Finalmente, creemos que los *viejos* o adultos mayores integran un campo "difícil" de trabajo y estudio porque no podemos quitarnos el lastre de estigma y exclusión que existe sobre ellos, puesto que, desde una visión "realista", no podemos negar la existencia de las canas, de las arrugas, de las enfermedades. El logro de este programa ha sido principalmente este, permitirnos a los que coordinamos, llegar a un momento en el que, primero pensamos en su vida como personas, y después nos acordamos de sus "cambios físicos", de sus "cambios psicológicos", de sus "enfermedades", etc. Aprendimos, junto con quienes han trabajado con nosotros, a no confundir a la enfermedad, al cansancio, a la "disfuncionalidad" con la *vejez*. Hemos aprendido a no creer que es "el mejor momento de la vida", la "edad de la plenitud", la "edad de oro" para no reproducir esta visión para nuestra *vejez* futura. Nos hemos dado cuenta que los problemas de pobreza, de salud, de participación política, de atención, de escucha son los mismos que enfrentan muchas otras personas en situación de pobreza, enfermedad, de represión o de falta de atención, por lo que no es exclusivo de la *vejez*. Hemos aprendido que la "edad de oro" terminará con unas cuantas generaciones futuras y que a nosotros nos tocará pensar cuáles serán los mejores programas de atención para nuestras generaciones, de acuerdo con las condiciones de nuestras propias vidas, y con el alto grado de incertidumbre que estas implican. Debemos reconocer que la sociedad ya no es la misma, y que tampoco lo son nuestras identidades; éstas han cambiado de manera significativa en los últimos años, por lo que las circunstancias para nuestras vidas, se vuelven distintas, en el presente y para el futuro.[13]

Aprendimos que la *vejez no* es una etapa de la vida, sino una edad *como cualquiera otra* y que sus necesidades son tan diversas como las de cualquier otro grupo de edad, a pesar de que reconocer esto hace que la atención sea mucho más difícil. Entendemos las razones por las que los programas de apoyo hacia los adultos mayores se dirigen generalmente sólo a algunas actividades y atenciones. Comprendemos que se tienen que encontrar de alguna manera puntos en común, necesidades compartidas, solicitudes de ayuda que converjan, problemas de salud comunes, demandas de atención psicológica más frecuente, a partir de la necesidad de encontrar estrategias para enfrentarlas. Esto orienta en muchas ocasiones nuestra atención en este campo; sin embargo, debemos reconocer que las dificultades en la atención en la *vejez* son mucho mayores sino tomamos en cuenta algo más allá del ámbito de la salud, la economía y la psicología. Debemos ver que el trabajo no es solamente un ingreso económico, sino que conforma una identidad; sabemos que los programas que buscan atender en este rubro, reconocen las diferencias que existen en cuanto a la organización y desarrollo del empleo actual con respecto a 30 ó 50 años atrás. Sin embargo, parecen no reconocer que el trabajo, el que hacían los *viejos* correspondía a una identidad, que no volverá mientras no se haga aquello que le daba sentido[14] y que tenemos que aprender que los adultos mayores quieren hablar de ello, en los mayores espacios posibles, pero no necesariamente en un centro de ayuda psicológica; tenemos que lograr que la conversación los pueda llevar a sentirse aquello que eran, y reconocer de antemano que cualquier intento de "ayuda" está destinado a logros limitados, porque la sociedad ya no es la misma. Esta sociedad ha cambiado vertiginosamente, ha hecho caducar muchos de sus valores, de sus principios, de sus conocimientos y tenemos que reconocer que no se puede "ayudar" a los *viejos* creyendo que con despensas, terapias, abrazos y lástimas volverá aquello que ya no está, y que, además, los psicólogos ni cuenta nos hemos dado de su ausencia. Por eso reconocemos que los logros del programa han sido también limitados, aun cuando las personas no quieren que este programa termine y hayan asignado un espacio importante de sus vidas a acudir a las reuniones cada semana. Han sentido, y así lo han manifestado, que el programa les aporta un espacio que dialoga, escucha y valora aquello que les parece importante, pero que también comprende que sus valores, sus tradiciones, sus costumbres, ya no son vistas de la misma manera o que se han perdido muchas de ellas. Que esto se debe a una sociedad que cambió lo suficientemente rápido como para ser distinta a donde ellos crecieron, aunque mantenga tradiciones y costumbres de hace tiempo atrás. Por ello, recalcamos, el logro del programa no han sido los números en la atención, sino la conformación de una perspectiva distinta de la *vejez*, hecha desde las charlas con ellos, y sobre todo, desde la implicación mayor posible sobre sus circunstancias. De entrada, nunca nos hemos planteado cambiar su forma de pensar, no sin antes reconocer las razones para ello, en todo caso, tienen los *viejos* derecho a ser como quieren ser, y nosotros el derecho a aceptarlos o no. Esto no implica que no reconozcamos los efectos que esto puede tener sobre no-

sotros, sobre nuestra identidad, y sobre nuestra visión de la *vejez*. Nos sentimos hasta ahora orgullosos de lo que se ha logrado y seguiremos avanzando a paso lento y paciente hasta donde nuestras posibilidades y recursos nos lo permitan: como sea, el objetivo se va logrando, hemos podido "mejorar la calidad de vida" de las personas mayores aunque no sepamos de fondo lo que esto signifique, pero seguimos con la misma voluntad del principio. Ahora el programa busca crear puntos de encuentro entre las personas que en él participan con profesionistas de la salud, otros grupos de adultos mayores, asociaciones civiles y organizaciones no gubernamentales. En un tercer momento, se buscará la conformación del tianguis, que más que un espacio de ingreso económico, es visto como un espacio de encuentro en esta edad. Esperamos, a pesar de las prisas que ejercen los números y las dependencias, lograr el objetivo, o por lo menos intentarlo. Sabemos que depende en gran medida del apoyo hasta ahora brindado por la Facultad de Psicología y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pero sobre todo, de la disposición de las ocho personas que aún se mantienen en el programa, y de las alumnas y alumnos de prácticas profesionales y servicio social que se han interesado por participar con ellos.

Bibliografía

ARTEAGA, J. M. (2006). *Viable dar pensión a los adultos mayores*. En prensa.

BAUMAN, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

BAUMAN, Z. (2004). *La Globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.

BAZO, M. Y MAIZTEGUI, C. (1999). *Envejecimiento y sociedad. Una perspectiva internacional*. Madrid: Ciencias de la Salud Panamericana.

BERGER, P. LUCKMANN, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BUENDÍA, J. (Comp.) (1994). *Envejecimiento y Psicología de la salud*. Madrid: Siglo XXI Editores.

CEREJIDO, M. y COVARRUBIAS, L. (1999). "El envejecimiento de los seres humanos". En: Aréchiga, H. y Cerejido, M. (1999). *El Envejecimiento: sus desafíos y esperanzas*. México: UNAM-Siglo XXI.

DE LA SERNA DE PEDRO, I. (2003). *La vejez desconocida. Una mirada desde la biología a la cultura*. Madrid: Díaz de Santos.

DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.

ERIKSON, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Madrid: Paidós.

FERICGLA, (1992). *Una antropología de la ancianidad*. Barcelona: Anthropos.

FERNÁNDEZ LÓPIZ, E. (2000) *Explicaciones sobre el desarrollo humano*. Madrid: Ediciones Pirámide.

FOUCAULT, M. (1992). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: La Piqueta.

GERGEN, K. (1997). *El Yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Madrid: Paidós.

— (1999). "Social Construction and the Transformation of Identity Politics". http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu8&st=manuscripts&hf=1. 24 de septiembre de 2007.

GERGEN, M. y GERGEN, K. (n.d.). *Ways of Aging*. http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web-/Ways_of_Aging.pdf. 25 de septiembre de 2007.

GERGEN, K. y GERGEN, M. (2000). *The New Aging*. http://www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1/web/page.phtml?id=manu16&st=manuscripts&hf=1 . 25 de septiembre de 2007.

GONZÁLEZ, E. (Coord.) (2000). *Psicología del ciclo vital*. Madrid: CCS.

GIDDENS, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.

GRAIG, J. (2001). *Desarrollo psicológico* (8ª Ed). México: Prentice Hall.

HAUSEN LENIME, B. (2003). *Desarrollo en la edad adulta*. México: Manual Moderno.

HAM CHANDE, R. (2003). *Envejecimiento en México: El siguiente reto de la transición demográfica*. México: El Colegio de la Frontera Norte.

HOFFMAN, L., PARIS, S. y HALL, E. (1996). *Psicología del desarrollo de hoy* (6ª ed.). Madrid: Mc Graw Hill.

IBÁÑEZ, T. (1994). *Psicología social construccionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

LEHR, U. y THOMAS, H. (2003). *Psicología de la senectud. Proceso y aprendizaje del envejecimiento*. Barcelona: Herder.

MEAD, G. H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Madrid: Paidós.

MISHARA, B.L. y RIEDEL, R.G. (1986). *El proceso de envejecimiento*. Madrid: Morata.

MARCHESI A., CARRETERO M. y PALACIOS J. (1983). *Psicología Evolutiva 1. Teorías y Métodos*. Madrid: Alianza Psicología.

MARTÍN-BARÓ, I. (1989). "Retos y Perspectivas de la Psicología en Latinoamérica". En: PACHECO, G. y JIMÉNEZ, B. (compiladores) (2002). Ignacio Martín Baró. Psicología de la Liberación para América Latina. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

MOSCOVICI, S. (2003) *Notas hacia una descripción de la representación social*. En: Psic. Soc. Revista Internacional de Psicología Social. Volumen 1, Número 2, Enero-Junio 2003. México.

RAMOS, J. y MEZA, A. (2006). "El Abandono en la Vejez. Desechar no es Olvidar. En: *Memoria Primer Congreso Internacional de Psicología del Desarrollo. Primer Encuentro de Egresados 15 años en Desarrollo*. Aguascalientes: Departamento de Psicología, Universidad Autónoma de Aguascalientes. 163-172.

RICE, P. (1997). *Desarrollo Humano. Estudio del Ciclo Vital*. México: Prentice-Hall.

RODRÍGUEZ, J. (2000). "El Futuro del Pasado: Notas sobre una Sociología de la Vejez". En: *Revista Archipiélago Cuadernos de Crítica de la Cultura*. Número 44/2000. 25-34.

SALVAREZZA, L. (1993). *Psicogeriatría, Teoría y Clínica*. México: Paidós.

SALVAREZZA, L. (1998). *La Vejez. Una Mirada Gerontológica Actual*. México: Paidós.

SILVESTRE N. y Coolb. (1995). *Psicología Evolutiva. Adolescencia, Edad Adulta y Vejez*. Barcelona: Ceac.

STASSEN BERGER, K. y THOMPSON, R. A. (2001). *Psicología del Desarrollo: Adultez y Vejez* (4ª ed). Madrid: Editorial Medica Panamericana.

STUART-HAMILTON, I. (2002). *Psicología del Envejecimiento*. Madrid: Editorial Morata.

Notas

[1] Reconocemos que hablar de *identidad* no es nada fácil, y que en las ciencias humanas no es algo que pueda discutir cualquiera. En este caso, es por reconocer que la *vejez* no es más que la expresión de una identidad que resulta de la interacción social, tan pesada como el mismo concepto, tan compleja como toda la realidad.

[2] Existe una dificultad cuando se quiere hablar de la *vejez* puesto que existe un problema aun no resuelto sobre la definición de esta edad, su caracterización y desde el concepto mismo a utilizar. Algunas formas en las que se denomina a esta edad van desde conceptos como Tercera Edad, Senectud, Senilidad, Adultez Tardía, Vejez, Adultos Mayores y los que se acumulen. Cada concepto a su vez implica una caracterización en muchos casos diferente centrando la atención en algunos puntos en particular, por tal motivo en este trabajo vamos a referirlos principalmente con el término de *vejez*, que, aunque como señala Fericgla (1992) igual que los demás denota una forma de estigmatización social ligada a la productividad y el estatus social, tenemos que reconocer que cualquiera de los términos antes señalados resulta irónico, sarcástico o un eufemismo sobre esta edad. Hemos querido utilizar el término *viejo* o *vejez* precisamente para recuperar lo irónico del término y de sus implicaciones sociales sin afán de ofender. Los problemas de esta edad inician desde el hecho de reconocer que no existe una forma de definirlos que no resulte estigmatizante o insultante. Además, el término *vejez* esta mucho más presente en los propios significados de la gente mayor, en las conversaciones con ellos hemos podido observar que no deja de ser un referente que no siempre estigmatiza o ironiza.

[3] Hablar de *calidad de vida* es un tema complejo, pero permite a veces, por su dificultad, ser interpretada de diversas maneras, en este caso, esta es la interpretación que hacemos aquí, desde lo psicosocial.

4. El programa se planteó y lo sigue haciendo el poder incidir en cuestiones de empleo a beneficio de las personas que acuden al programa, sin embargo, la falta de recursos y contratiempos de trabajo han dificultado que este objetivo se lleve a cabo, además porque desde un principio se planteó lograrlo integrando actividades con diversos grupos de adultos mayores y ello también ha sido un dificultad.

[5] Planteamos la idea de "intervenir" no solo como una posibilidad de cambio como generalmente se plantea en la literatura relacionada al tema, sino, incluso, generando nuevas aproximaciones a la comprensión de la *vejez*, puesto que esto implica por sí mismo, un papel político del conocimiento de la Psicología Social y desde esa perspectiva, una forma de intervención sobre el objeto que se estudia (Ibáñez, 1994).

[6] Esta idea puede revisarse también en Mead (1973), en Berger y Luckmann (2003), en Gergen (1999), en Moscovici (1984), entre otros.

[7] La Psicología Social tiene prácticamente un trabajo muy escaso y es difícil encontrar trabajos que aborden como tema central a la *vejez*, sobre todo, desde enfoques cualitativos.

[8] Existen algunas excepciones interesantes como los trabajos de Ursula Lehr (2003), por ejemplo, donde hay un interés importante por reconocer otros elementos presentes en la *vejez*. Los autores arriba mencionados, algunos más que otros, parecen verse influenciados por el campo de la salud, el desarrollismo y el psicologismo. Otras aproximaciones desde la Psicología y otras disciplinas llegan a considerar aspectos antropológicos y psicosociales para su estudio de forma importante en trabajos como los de Fericgla (1992), Bazo y Maiztegui (1999), Rodríguez (2000) y sobre todo, Gergen y Gergen (2000). Desde la Psicología Educativa se encuentra poca información relacionada al campo.

[9] Como señala Rodríguez (2000) a pesar de que la *vejez* es tan plural y compleja como en las condiciones a partir de las cuales se vive, para la psicología "todos" los *viejos* son iguales y "todos" caben en los estadios de Erikson o en las teorías de la actividad o de la desvinculación y dan por entendido que no existen diferencias entre un *viejo* del campo y uno de la ciudad. La forma en como es analizada esta edad, lleva generalmente a "borrar" este tipo de circunstancias, incluso, creo yo, "todos" los *viejos* se vuelven "buenos", desde una visión de superioridad sobre ellos, lastimera y engañosamente irónica, que no es capaz de darse cuenta que es parte de los mismos discursos que los denigran de manera abierta.

[10] En este sentido Mary Gergen y Kenneth Gergen (2000) señalan como ha influido en la definición (occidental) de la *vejez* la productividad, la cultura individualizada, la insuficiencia económica, las enfermedades, etc. como una edad oscura que ha generado una percepción de la edad en un sentido negativo.

[11] Foucault señala en sus trabajos que el poder penetra los cuerpos, sobre todo a través de lo que denomina *biopoder*. Señala que actualmente es mediante el cuerpo como se ejerce el poder sobre diversos grupos por

medio de la delgadez, de los productos de bronceado, de la explotación económica, entre otras cosas (Foucault, 1992). Como señalan Bazo y Mastegui (1999) en la percepción social de la *vejez* existe una relación importante de esta edad con el deterioro físico y mental y con una mala imagen en general. Además, el miedo a envejecer en la sociedad occidental está relacionado a estas percepciones y al culto a la juventud que esta sociedad estableció.

[12] Fericgla (1992) señala como en España a principios de los años noventa la mayor parte del empleo se dirigía a personas entre los 22 y 30 años y que en la mayor parte de los empleos que se ofertaban para personas mayores de 45 años se caracterizaban por ser de poco reconocimiento social. En México, según datos del censo de población del año 2000, el 94.8% de la población entre 60 y 75 años de edad con empleo se encontraba laborando como empleado, jornalero, sin pago o por cuenta propia en el caso de los hombres y un 86.1% en el caso de las mujeres. También, más del 50% de la población entre 60 y 75 años tiene ingresos menores a un salario mínimo mensual (Ham Chande, 2003).

[13] Gergen (1997) señala de forma interesante este proceso de cambio con la tesis de la *saturación social del Yo*, y como con la llegada de las tecnologías de la saturación, de la multiplicación de las relaciones y del Yo, del cambio histórico en su definición, la vida deja de ser lo que era, junto con sus identidades. Así también lo podemos revisar en Bauman (2001, 2004), en Giddens (2000), en Lipovetsky (1994) con las diferencias y matices distintos, pero con la idea común del cambio.

[14] Las identidades ya no son las mismas, ni siquiera en el trabajo, puesto que las formas de organización en el trabajo han cambiado significativamente (Dubar, 2002).

Evaluación de la personalidad con fines tutoriales en alumnos de nuevo ingreso de tres carreras del Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Gonzalo Nava Bustos,[1] Baudelio Lara García,[2] Julio Varela Barraza,[3] Rogelio Zambrano Guzmán[4]

Resumen

El propósito general del presente estudio es investigar un conjunto de rasgos psicológicos y académicos para integrar un perfil de los alumnos de primer ingreso de tres carreras de pregrado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud con fines tutoriales, y posteriormente correlacionarlos con su desempeño académico en el primer año de estudios. Para ello se utiliza una evaluación con varias escalas del MMPI-2. Eventualmente, los resultados de este trabajo y su posterior seguimiento podrían sentar las bases para establecer su valor predictivo en relación con las características de ingreso y la trayectoria de los alumnos.

Descriptores: MMPI-2, evaluación de la personalidad, tutoría, perfil de ingreso.

Assessing personality with tutorials purposes in students of first deposit of three careers of the University Centre of Health Sciences

Abstract

The overall purpose of this study is to investigate a set of psychological and academics traits to integrate a profile of the students of first deposit of three careers of the University Centre for Health Sciences with tutorials purposes, and then correlate with their academic performance in the first year of studies. It uses an assessment with several scales of MMPI-2. Eventually, the results of this study and its follow-up could lay the groundwork to establish its predictive value in relation to the characteristics of income and the trajectory of the students.

Key words: MMPI-2, evaluating personality, tutoring, Profile income.

Artículo recibido el 29/09/2007
Artículo aceptado el 16/01/2008
Conflicto de interés no declarado

1 Profesor Investigador de Psicología Social. Centro Integral de Intervención Psicológica. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *mine888mine@yahoo.com.mx*

2 Profesor Técnico Académico en Psicología de la Salud. Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. *adimeza@yahoo.com.mx*

3 Profesora investigadora del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud. *patyor@cucs.udg.mx*, *estrella27@hotmail.com*.

Introducción

Actualmente, en las carreras de pregrado de la Universidad de Guadalajara, la información acerca de los alumnos de nuevo ingreso que tienen los profesores y las diversas instancias que conforman su estructura se deriva del proceso de selección de los aspirantes, cuyo criterio de evaluación consiste en la suma del promedio de calificaciones del nivel de estudios anterior y el puntaje obtenido en la Prueba de Aptitud Académica del College Board. Sin embargo, la información que genera este mecanismo de selección, en la práctica no se vincula con los procesos de enseñanza aprendizaje puesto que, por definición, se trata de una prueba de selección, por lo que su aplicación resulta insuficiente para conocer el perfil psicopedagógico de los alumnos, tanto en el aula como en el transcurso de la trayectoria escolar, de manera que sirva de herramienta para que los profesores adecuen sus estrategias educativas a las características de los estudiantes (Ochoa, 2006).

Estamos de acuerdo en que los procesos de enseñanza aprendizaje requieren no sólo del dominio de los contenidos por parte del profesor sino también que éste conozca las características psicopedagógicas de sus alumnos, con el fin de mejorar sus prácticas de promoción de los aprendizajes escolares. Asimismo, el conocimiento acerca de los perfiles académicos de los estudiantes es un insumo necesario para apoyar los procesos de tutoría que deben desarrollar los profesores como parte de sus funciones docentes.

Incluso, los propósitos generales de mejorar la calidad educativa y abatir los índices de deserción y reprobación escolar que persiguen las instituciones de educación superior, requieren de mecanismos para recolectar, interpretar e integrar información académica relevante que permita a los docentes, tutores y gestores formarse una imagen adecuada y realista de sus alumnos, de manera que tengan fundamentos para realizar intervenciones exitosas.

En este sentido, el Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud está impulsando desde hace un par de años un proyecto denominado "Evaluación del Perfil Académico y Psicoeducativo de Primer Ingreso de los Alumnos de las Carreras de Pregrado", con la intención de aportar elementos precisamente en la generación sistemática de información sobre los perfiles académicos y psicológicos de los estudiantes, como insumo para apoyar los procesos de docencia, asesoría, tutoría y orientación educativa.

Este proyecto tienen como propósito principal conocer el perfil de ingreso de los estudiantes de las distintas carreras del Centro Universitario en las siguientes áreas:

- Perfil socioeconómico y cultural
- Competencias de lectura
- Actividades de estudio
- Personalidad
- Intereses vocacionales

En la actualidad, el proceso de investigación se fundamenta en el diseño y aplicación de un Sistema en Línea de Evaluación de Perfiles Académicos y Psicoeducativos, constituido por 3 cuestionarios electrónicos en línea que pueden ser contestados desde cualquier computadora conectada a Internet, que evalúa habilidades de lectura, actividades de estudio y rasgos de la personalidad de los estudiantes.

Estos cuestionarios fueron diseñados –en el caso de la lectura– y seleccionados –los de actividades de estudio y rasgos de la personalidad– por los autores como parte de un proyecto de investigación[1] que posteriormente es retomado por el Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo.[2] Los rubros mencionados de perfil socioeconómico y cultural e intereses vocacionales no se han trabajado aún y forman parte de acciones que se implementarán en el futuro.

En el presente documento, delimitamos nuestro objeto de estudio a la evaluación de algunos rasgos de personalidad (que consideramos están relacionados con el desempeño académico) en alumnos de nuevo ingreso a tres licenciaturas, específicamente las de Cultura Física y Deportes, Medicina y Nutrición, cuyos datos fueron obtenidos durante el ciclo escolar 2007-B.[3]

Personalidad y trayectoria escolar

Como un referente teórico de este trabajo institucional, mencionaremos algunos elementos que nos han servido de fundamento para el programa. Con respecto al vínculo entre las *características psicológicas de los alumnos y su trayectoria escolar*, Sánchez y Cols. (Sánchez, 1990), encontraron una correlación entre el nivel de normalidad-anormalidad psicológica, los mecanismos de defensa, y el empleo del castellano con el éxito académico de alumnos de la Facultad de Medicina de la UNAM. Por su parte, otros estudios señalan que el éxito académico se relaciona, más que con las características personales del estudiante, con su

perseverancia y desempeño en los estudios; en este sentido, las historias académicas de los alumnos que ingresan a Medicina, pueden ser los indicadores más importantes para predecir el éxito o fracaso escolar (Jackson y Dawson-Saunders, 1987; Hendren, 1988).

En Estados Unidos, Allen examinó la *motivación y los antecedentes escolares* como factores directos e indirectos en el *desempeño académico y la persistencia* en el College de grupos minoritarios y no minoritarios, encontrando que aunque "la motivación no influía en el desempeño académico de los grupos raciales, tenía en cambio un significativo efecto sobre la persistencia entre las minorías, no así entre las no minorías. Los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios con altos niveles de motivación tendieron a persistir en el segundo año del programa." (Allen, 1999:17)

González Lomelí y Maytorena Noriega estudiaron la influencia de la *orientación motivacional, los estilos de aprendizaje y los factores de carrera sobre el desempeño escolar*. Eligieron una muestra de alumnos de primer ingreso de cuatro carreras de la Universidad de Sonora y les aplicaron el inventario de estilos de aprendizaje y orientación motivacional de Castañeda y el inventario ampliado de factores de carrera de Aguilar y colaboradores. En sus resultados encontraron "que los factores de carrera y el aprendizaje explican 20% de la varianza del desempeño escolar. La relación estructural entre factores de carrera y desempeño escolar fue mayor que la relación entre el aprendizaje estratégico y la variable dependiente, lo que significa que la certeza vocacional en el primer semestre posee un mayor poder de explicación de la variabilidad del desempeño escolar de los estudiantes que las autovaloraciones sobre su aprendizaje estratégico." (González, 2001:23)

Por su parte, Rodríguez Espinar menciona como uno de los modelos que ha analizado el rendimiento académico, el modelo psicológico, y afirma que se ha "pasado del análisis de las dimensiones estáticas del individuo (inteligencia) al énfasis en las dimensiones dinámicas del mismo (aspectos motivacionales), y a un análisis de las interacciones de ambas" (Rodríguez, 1982, 85). Al revisar estudios antecedentes sobre los factores de la personalidad como predictores del rendimiento académico, Rodríguez señala que Gough en 1949 combinando la escala Ac del MMPI con tests de inteligencia, obtuvo un coeficiente de correlación *r* de Pearson de aproximadamente 0.7, y Borow en la década de los cuarenta obtiene una correlación superior a 0.3 utilizando 90 ítems del MMPI, que cuando eran combinados con pruebas de aptitudes llegaban a una *r* de 0.5 (Rodríguez, 1982).

Con respecto a las investigaciones hasta aquí presentadas como estado del arte, podemos recuperar, como un elemento importante, la posibilidad de encontrar correlación entre las características psicológicas de los alumnos y su trayectoria escolar como lo estudia Sánchez y colaboradores, y específicamente utilizando escalas del MMPI, como lo hicieron Gough y Borow, citados por Rodríguez.

En el caso del presente estudio, el propósito general es plantear e investigar un conjunto de rasgos psicológicos y académicos para integrar un perfil de los alumnos de primer ingreso de las carreras de pregrado del CUCS en el calendario 2007-B, y posteriormente correlacionarlos con su desempeño académico en el primer año de estudios. Eventualmente, los resultados de este trabajo y su posterior seguimiento podrían sentar las bases para establecer su valor predictivo en relación con las características de ingreso y la trayectoria de los alumnos.

La evaluación de la personalidad

Actualmente, el Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota (MMPI) es la prueba objetiva de la personalidad más investigada y utilizada en el mundo. El MMPI inicial fue diseñado en 1940 por los psiquiatras Starke Hataway y J. C. Mc Kinley para evaluar y diagnosticar a los pacientes psiquiátricos de los hospitales de la Universidad de Minnesota, posteriormente su uso se extendió a diversos ámbitos como la empresa y la educación.

Sin embargo, con el paso del tiempo la prueba requirió revisarse y reestandarizarse para actualizarla y adecuarla tanto a los cambios en los conocimientos y diagnósticos psiquiátricos, como a las características de la población de acuerdo a la época. Con este fin, en 1982 se constituyó un Comité de Reestandarización que se dio a esta tarea y después de siete años se logró una nueva versión denominada MMPI-2.

En México el Dr. Rafael Núñez la tradujo y empezó a utilizar el MMPI a finales de los años sesenta. Posteriormente, la Dra. Emilia Lucio Gómez Maqueo, con la colaboración de la Dra. María Ivonne León Guzmán, tradujeron, adaptaron y estandarizaron el MMPI-2 al español (Lucio; 2003).

Para la evaluación de la personalidad en el Sistema en Línea de Evaluación de Perfiles Académicos y Psicoeducativos se realizó una selección de 175 preguntas pertenecientes al MMPI-2 en Español que evalúan 6 escalas de la prueba: las escalas L y K que

permiten valorar la credibilidad y coherencia de las respuestas, por lo que fueron utilizadas como criterio de exclusión para tomar en cuenta la validez de las respuestas al instrumento; y 4 escalas de rasgos de la personalidad: *fuerza del yo*, *responsabilidad social*, *desajuste profesional* y *predisposición a problemas con adicciones*. Este procedimiento sintético, denominado *screening*, o tamizaje, permite utilizar una parte de la prueba para valorar aspectos específicos según los objetivos prácticos que se plantee el evaluador.

En nuestro caso, los rasgos de la personalidad se seleccionaron por considerar que pueden relacionarse con la futura trayectoria escolar de los alumnos de primer ingreso, y en este sentido, tener un valor predictivo para el éxito o fracaso escolar. Por otra parte, en nuestro estudio no nos planteamos una intención de diagnóstico clínico, que generalmente está asociada con rasgos patológicos de la personalidad, sino con rasgos que pudieran eventualmente darnos un marco de referencia para diseñar acciones de apoyo tutorial, educativo, psicológico y psicopedagógico.

A continuación definimos operacionalmente estos rasgos de personalidad, para posteriormente utilizarlas como variables a correlacionar con el desempeño escolar en un determinado avance de la carrera, por ejemplo, el primer año.

- F*uerza del yo*: es la calificación de la escala Fyo en el MMPI-2, que *se incluye como una medida de adaptación, de fortaleza, de recursos personales y de funcionamiento eficiente, además de ser un buen indicador general de salud mental*, se expresa en un valor numérico con una escala de puntuaciones T que va del 30 al 120.

Se espera que las personas que puntúan alto en Fyo tengan un estilo de afrontamiento caracterizado por tomar gran responsabilidad personal para resolver sus problemas, y sean más efectivas al resolverlos en comparación con quienes obtienen puntuaciones bajas en esta escala. Quienes obtienen puntuaciones elevadas en Fyo tiene a estar mejor adaptadas psicológicamente y muestran más habilidades para enfrentarse a los problemas y situaciones estresantes. Tienden a ser más estables y responsables en sus actividades, lo cual los hace confiables ante los demás; también además, son persistentes, inteligentes e independientes, por lo que producen una primera impresión favorable en quienes los rodean; sin embargo, pueden llegar a ser oportunistas y manipuladores para lograr sus objetivos, debido a que han desarrollado fuertes intereses y se muestran competitivos.

Quienes tienen puntuaciones bajas en esta escala tienen escasos recursos psicológicos para enfrentar situaciones estresantes y tienden a presentar más problemas que las demás personas.

- R*esponsabilidad social*: es la calificación de la escala Rs en el MMPI-2, que se incluye como *una valoración del sentido de responsabilidad del individuo con relación a otros*, se expresa en un valor numérico con una escala de puntuaciones T que va del 30 al 120.

La *responsabilidad social* se trata de la calificación en la escala Rs que se incluye en el MMPI-2 como *una valoración del sentido de responsabilidad del individuo con relación a otros* (Lucio, 2003). Las puntuaciones altas (arriba de T 60) indican un fuerte sentido de justicia y un alto sentido de las normas, indican también que la persona tiene confianza en sí misma, es digna de confianza y responsable, y que posee, además, un sentido de compromiso social; puntuaciones bajas en Rs (debajo de T 40), indican que las personas se caracterizan por no estar dispuestas a asumir responsabilidades y tal vez no aceptan valores o normas sociales; por otra parte, no pueden ser vistos ni verse a sí mismos como dispuestos a aceptar la responsabilidad de su propio comportamiento; suelen ser poco dignos de confianza, faltos de integridad y con un pobre sentido de responsabilidad para con el grupo.

- D*esajuste profesional*: es la calificación de la escala Dpr en el MMPI-2, que se incluye *para distinguir entre estudiantes universitarios emocionalmente adaptados y desadaptados*, se expresa en un valor numérico con una escala de puntuaciones T que va del 30 al 120.

Esta escala es específica para estudiantes universitarios y no se recomienda utilizarla para la población en general. Es útil, sobre todo, para identificar problemas emocionales en estudiantes, las puntuaciones altas en Dpr indican que los individuos parecen estar poco adaptados; son ineficientes, generalmente pesimistas y angustiados; además, pueden desarrollar síntomas físicos durante los periodos de mayor estrés y sentir que la vida los abruma la mayor parte del tiempo. En el otro extremo, las personas con puntajes bajos tienden a estar bien adaptadas, son optimistas y conscientes.

- P*redisposición a problemas con adicciones*: es la calificación de la escala Ppa en el MMPI-2, que tiene como objetivo *identificar las características de la personali-*

Tabla 1. Universo de estudio y muestra

Carrera	Total alumnos	Participantes	%
Cultura Física y Deportes	119	81	68.06%
Medicina	392	106	27.04%
Nutrición	84	63	75%

dad y patrones de vida asociadas al abuso de alcohol y otras sustancias, se expresa en un valor numérico con una escala de puntuaciones T que va del 30 al 120.

En esta escala, los sujetos que obtiene una puntuación mayor a 60 tienen tendencia al uso o abuso del alcohol u otras sustancias adictivas, por otro lado, se considera que las personas que obtienen una puntuación baja poseen rasgos de personalidad y estilos de vida que los protegen contra las adicciones.

Método. El procedimiento de evaluación

A los alumnos de nuevo ingreso se les imparte un curso de inducción al Centro Universitario de Ciencias de la Salud y a su carrera en particular una vez que ingresan. Generalmente, la aplicación de las pruebas se realiza en el contexto de este curso de inducción. En el caso específico de los datos aquí aportados, se dedicó un periodo de 15 minutos para dar a conocer a los alumnos el Sistema de Evaluación de Perfiles Psicoeducativos y Académicos, que estaría disponible en Internet del 21 al 25 de agosto de 2007 y por carrera se les citó para la aplicación al laboratorio de cómputo.

En cuanto a las carreras consideradas en este trabajo, la participación de alumnos de nuevo ingreso y su proporción respecto al total queda expresada en la tabla 1.

Resultados

En el procesamiento de datos fue utilizada inicialmente la escala L (de mentira) como criterio de exclusión, ya que esta escala evalúa la medida en que una persona pretende presentarse como extremadamente virtuosa y por lo tanto falsea sus respuestas. En términos generales, los expertos señalan que una puntuación arriba de T 80 invalida los resultados de una aplicación. Sin embargo, Lucio Gómez-Maqueo señala que "en población mexicana resulta más indicado tomar como punto de corte T 70" (Lucio, 2003), criterio que se adoptan como válido para excluir los datos en este estudio. La escala K (de corrección) que se tenía también considerada como criterio de exclusión, finalmente no se tomó en cuenta, ya que se trata de "una medida más sutil que la escala L, para detectar la tendencia de las personas a negar psicopatología" (Lucio, 2003), y el tratamiento de los datos en este trabajo no aborda los problemas psicopatológicos.

El resultado de utilizar la escala L como criterio de exclusión, es que fueron desechados varios cuestionarios aplicados, por lo que la muestra de alumnos de nuevo ingreso a las carreras del CUCS consideradas en este estudio se constituyó de la siguiente manera:

- Cultura Física y Deportes:
  81 cuestionarios aplicados - 5 excluidos = 76
- Medicina:
  106 cuestionarios aplicados - 8 excluidos = 98
- Nutrición:
  63 cuestionarios aplicados - 8 excluidos = 55

Los perfiles psicoeducativos diseñados en este capítulo siguen los criterio señalados por los expertos en la aplicación del MMPI-2 en la población mexicana. Los diseñadores del MMPI-2 de la Universidad de Minnesota señalan que, en cuanto a las escalas suplementarias del inventario "no hay un límite absoluto para las puntuaciones altas y bajas. En general, las puntuaciones T mayores de 65 deben considerarse como puntuaciones altas, y las puntuaciones T debajo de 40 como puntuaciones bajas". (Butcher, 1995)

Sin embargo, Emilia Lucio, quien tradujo el MMPI-2 al español y publicó un manual de uso e interpretación de este inventario, señala como altas las puntuaciones arriba de T60, como medias las puntuaciones entre T40 y T60, y como bajas las puntuaciones debajo de T40. En este sentido, las puntuaciones y perfiles para las escalas de fuerza del yo y responsabilidad social quedan como lo muestra la tabla 2.

Tabla 2. Escalas y perfiles de Fuerza del Yo y Responsabilidad Social

Puntuaciones T	Perfil
Arriba de T60	Alto
De T40 a T60	Medio
Debajo de T40	Bajo (indicador de riesgo)

Mientras, en el caso de la escala de desajuste profesional y la predisposición a problemas de adicciones, las puntuaciones y perfiles se orientan en dirección inversa. Esto es importante para considerar la orientación de las puntuaciones en la tabla 3.

Tabla 3. Escalas y perfiles de Desajuste Profesional y Predisposición a Problemas de Adicciones

Puntuaciones T	Perfil
Debajo de T40	Alto
De T40 a T60	Medio
Arriba de T60	Bajo (indicador de riesgo)

Finalmente, los resultados se presentan en tablas que muestran los resultados que indican riesgo en algunas de las escalas. Conviene aclarar que estos datos no constituyen un diagnóstico formal de problemas de personalidad, se consideran indicadores que señalan la conveniencia de dar un acompañamiento tutorial cercano al alumno.

Después de cada tabla, se presenta un análisis y reflexión tanto de los resultados como de las características particulares de cada carrera que contextualizan el tipo de perfil académico y psicológico de los alumnos de nuevo ingreso.

Sujetos

De los 81 sujetos que contestaron el cuestionario, se descartaron 5 por alto puntaje en la escala de mentira, quedando una muestra de 76 alumnos, que constituyen el 63.8 de total de alumnos de nuevo ingreso a esta carrera, el 49% correspondieron al género masculino y el 35.5% al femenino. En 37 casos se presentaron uno más indicadores de riesgo (48.68%).

Escala Fuerza del Yo. Veintidós alumnos registraron puntajes bajos en esta escala (28.94%), lo que nos indica que cerca de una tercera parte de los sujetos evaluados podrían teóricamente carecer de recursos psicológicos suficientes para enfrentar situaciones estresantes, en este caso, en el ámbito escolar. En este segmento de población, 10 sujetos, además, presentan puntajes bajos en la escala de Responsabilidad Social, 7 en Desajuste Profesional, y el mismo número, aunque no necesariamente los mismos sujetos, presentan puntajes bajos en la escala de Predisposición a Adicciones. En total, 7 alumnos presentan una combinación de tres rasgos de riesgo simultáneamente, y un alumno presenta puntajes de riesgo en las cuatro escalas. Se completa el cuadro con 8 casos que presentan dos escalas con puntaje de riesgo de manera combinada.

Escala Responsabilidad Social. En esta escala se presentaron 16 casos con indicios de riesgo.

Escala Desajuste Profesional. En esta escala se presentaron 15 casos relacionados con indicios de riesgo.

Escala Predisposición a adicciones. En esta escala se presentaron 12 casos relacionados con indicios de riesgo.

Valoración general. En total, se presentaron 66 incidencias de indicaciones de riesgo distribuidas en todas las escalas.

Son de llamar la atención la proporción cercana a un 30 % de alumnos con bajos puntajes en Fuerza del yo, y el número importante de alumnos que combinan 2, 3 y hasta 4 puntajes de riesgo, uno de ellos en todas las escalas.

En cuanto al género, los bajos puntajes en la escala de Fuerza del yo predominan entre los hombres, lo mismo que la Predisposición a las adicciones y Desajuste profesional. No es el caso del rasgo de Responsabilidad social, que predomina en las mujeres. Hay que mencionar el hecho de que en este grupo predo-

Tabla 4. Resultados de la aplicación del MMPI-2 a alumnos de nuevo ingreso a Cultura Física y Deportes. Cal. 2007 B

Género	Número de alumnos con indicador de riesgo			
	Fuerza del Yo	Responsabilidad Social	Desajuste Profesional	Predisposición Adicciones
Femenino	6	11	5	2
Masculino	16	5	10	10
Total	22	16	15	12

Alumnos excluidos por escala L: 5.
Tamaño de muestra = 76 alumnos.

Tabla 5. Resultados de la aplicación del MMPI-2 a alumnos de nuevo ingreso a Medicina. Cal. 2007 B

Género	Número de alumnos con indicador de riesgo			
	Fuerza del Yo	Responsabilidad Social	Desajuste Profesional	Predisposición Adicciones
Femenino	5	3	7	7
Masculino	18	-	5	6
Total	23	3	12	13

Alumnos excluidos por criterio de Escala L (mentira): 8.
Tamaño de muestra = 98 alumnos.

minaron los participantes masculinos, lo cual puede explicar este fenómeno.

Sujetos

Aunque para esta evaluación se planteó un procedimiento de recopilación de datos de tipo censal, en realidad sólo contestaron el cuestionario 106 sujetos, de un total de 300 alumnos de la carrera de Medicina que oficialmente ingresaron en el ciclo escolar. Esta cifra representa un 35,33% de la población total esperada, convencionalmente considerada del tamaño suficiente como para establecer conclusiones en el ámbito de la estadística descriptiva, ya que no estamos realizando procedimientos inferenciales para los fines del presente trabajo. De esta cifra hay que descartar 8 casos en los cuales resultaron altos los puntajes de la escala L, lo que los convierte en fuentes poco confiables. De los 98 alumnos considerados, el 44.9% correspondió a varones y 55.1% a mujeres. En 36 casos se presentaron uno o más indicadores de riesgo (36.73%).

Escala Fuerza del Yo. Veintitrés alumnos registraron puntajes bajos en esta escala (23.46%), lo que nos indica que casi una cuarta parte de los sujetos evaluados podrían teóricamente carecer de recursos psicológicos suficientes para enfrentar situaciones estresantes, en este caso, en el ámbito escolar. En este segmento de población, siete sujetos, además, presentan puntajes bajos en la escala de Desajuste Profesional y el mismo número, aunque no necesariamente los mismos sujetos, presentan puntajes bajos en la escala de predisposición a adicciones. Cuatro de ellos presentan puntajes bajos en las tres escalas mencionadas, lo que teóricamente podría interpretarse como señales de alerta que requerirían de una atención mayor o de diagnósticos personales y más precisos para confirmar eventuales necesidades de apoyo psicológico y psicopedagógico.

Escala Responsabilidad Social. En esta escala se presentaron solamente 3 casos con indicios de riesgo, ninguno en combinación con las escalas restantes, lo que indica evidencia de un fenómeno aislado. Este dato podría interpretarse subjetiva y culturalmente con el hecho de que la carrera de Medicina está asociada con una imagen de una alta responsabilidad social.

Escala Desajuste Profesional. En esta escala se presentaron 12 casos relacionados con indicios de riesgo, siete de los cuales, como ya se mencionó, asociados con puntajes bajos de las escala de Fuerza del yo y de Predisposición a adicciones. Los 5 casos restantes se presentan como registros aislados, a excepción de uno, en el que coincide una alta predisposición a adicciones.

Escala Predisposición a Adicciones. En esta escala se presentaron 13 casos relacionados con indicios de riesgo. De ellos, 3 con puntajes por arriba de 70, y 6 por arriba de 65, incluidos los puntajes mayores de 70.

Valoración general. En total, se presentaron 51 incidencias de indicaciones de riesgo distribuidas en todas las escalas, a diferencia de las 66 de Cultura Física y 47 de Nutrición. Este dato, obviamente, sólo tiene un valor descriptivo debido a los diferentes tamaños de los grupos evaluados.

Dos rasgos llaman especialmente la atención de este grupo de alumnos: la baja proporción de casos de puntajes bajos en la escala de Responsabilidad social, lo que podría relacionarse con una identidad fuerte con respecto a la imagen social de la profesión médica. Sin embargo, se presentan varios casos, 12, con puntajes altos de desajuste profesional, es decir, con indicaciones de desadaptación hacia la profesión. Por otro lado, el segundo rasgo de llamar la atención es el número de casos en los que coinciden

Tabla 6. Resultados de la aplicación del MMPI-2 a alumnos de nuevo ingreso a Nutrición. Cal. 2007 B

Género	Número de alumnos con indicador de riesgo			
	Fuerza del Yo	Responsabilidad Social	Desajuste Profesional	Predisposición Adicciones
Femenino	5	9	8	14
Masculino	5	2	5	2
Total	10	11	2	16

Alumnos excluidos por criterio de Escala L (mentira): 8.
Tamaño de muestra = 55 alumnos.

dos o más puntajes de riesgo, lo cual plantearía la necesidad de ofrecer apoyos psicopedagógicos a esta población de una manera más abierta, pero que respete los derechos y la intimidad de los alumnos específicos. Esta población blanco debería, eventualmente, ser el objeto de programas de atención psicológica directa.

Sujetos

Participaron en el estudio 63 los alumnos de nuevo ingreso a la carrera de nutrición, sin embargo 8 sujetos fueron excluidos de acuerdo al criterio de la escala L (mentira), ya que su puntaje fue mayor a 70, por lo que la muestra definitiva fue de 55 alumnos, lo que representa un 65.47 % del universo de estudio. Con respecto al género, 46 estudiantes son del sexo femenino (83.63%) y los 9 restantes del sexo masculino (16.36%). En 28 casos se presentaron uno o mas indicadores de riesgo (50.9%).

Escala Predisposición a Adicciones. Llama la atención que en esta escala se presentaron el mayor número de casos con indicios de riesgo en la carrera de Nutrición: 16 estudiantes, que constituyen el 29% de la muestra, cerca de la tercera parte. Resulta paradójico que quienes tiene como expectativa formarse como profesionales en esta área de la salud relacionada sustancialmente con la alimentación, presenten riesgos en cuanto a estilos de vida o rasgos de personalidad que los induzcan a la ingesta de alcohol u otras sustancias adictivas, aquí se presenta una situación a indagar con mayor profundidad respecto a sus causas. En esta población se presenta el caso de un sujeto femenino que evidencia riesgo en las 4 escalas consideradas; 4 sujetos que suman riesgo en tres escalas, 4 que evidencian una combinación de riesgo en dos escalas y 7 que muestran riesgo aislado en predisposición a adicciones.

Escala Responsabilidad Social. En esta escala se presentaron el 20% de casos con indicios de riesgo, en otros términos una quinta parte. De los 11 casos detectados, 1 presenta indicadores de riesgo en las 4 escalas, 3 evidencian riesgos en 3 escalas, 3 combinan riesgos con otra escala y 4 sujetos presenta riesgo aislado en esta escala que los ubica como personas con baja responsabilidad social. En este sentido, una explicación plausible (a corroborar) es la concepción del nutriólogo asociada al cuidado de la estética corporal asociada a la esbeltez y la moda, más que a la promoción de la salud nutricional.

Escala Fuerza del Yo. A diferencia de las otras dos carrera consideradas en este estudio, para la licenciatura en Nutrición esta escala resultó la de menor incidencia en casos de riesgo, al igual que la escala de desajuste profesional, se presentaron 10 casos, que representan el 18.1%, aún así podemos considerarla una cifra significativa, ya que implica aproximadamente uno de cada 5 estudiantes. 6 sujetos presentan además, indicadores de riesgo en cuando menos una escala mas. De los 10 casos detectados, 1 presenta indicadores de riesgo en las 4 escalas, 3 evidencian riesgos en 3 escalas, 2 combinan riesgos con otra escala y 4 sujetos presentan riesgo aislado en la escala de fuerza del yo.

Escala Desajuste Profesional. En esta escala se presentaron 10 casos relacionados con indicios de riesgo, de las cuales sólo 2 presentaron riesgo aislado de desajuste profesional, de los restantes 9 casos, 1 combina riesgo en las cuatro escalas, 5 evidencian riesgo en 3 escalas y 3 indican riesgo combinado con una escala más.

Valoración general. Se detectan 6 casos de alto riesgo, de los cuales uno indica riesgo en las 4 escalas consideradas y cinco casos combinan riesgos en tres escalas. Otros 6 casos podemos catalogarlos como de riesgo considerable por combinar indicadores en

dos escalas. 16 alumnos presentaron indicador de riesgo en solo una escala aislada. En suma 28 alumnos presentaron algún indicador de riesgo (50.1%).

Por último 27 alumnos no presentaron indicadores de riesgo en las escala de personalidad evaluadas, lo que constituye el 49.9% de la muestra.

En general, se puede afirmar que aproximadamente la mitad de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Nutrición en el calendario 2007-B, presentan indicios de riesgo en uno o mas de los rasgos de personalidad considerados en este estudio, sin embargo, estos datos no tienen la intención de una valoración clínica; en cambio, pueden ser indicadores para orientar y organizar la tutoría académica que forma parte de las acciones que actualmente se desarrollan en nuestra institución con la intención de mejorar la calidad de sus servicios educativos.

Conclusiones

El primer dato que llama la atención es el alto porcentaje de alumnos que presentan por lo menos un indicador de riesgo en los rasgos evaluados: alrededor de la mitad en las carreras de Cultura Física y Deportes y de Nutrición (48.6% y 50.9% respectivamente) y un poco más de la tercera parte de los estudiantes de Medicina (36.7%). Asimismo, destaca el número de casos en los que coinciden dos o más puntajes de riesgo.

En cuanto a los rasgos específicos de personalidad con indicadores de riesgo, podemos afirmar que se encontraron perfiles psicológicos de ingreso diferenciados en las tres carreras:

- En Cultura Física y Deportes predominan los alumnos con puntuación baja en fuerza del yo con cerca de la tercera parte de casos, combinando este rasgo con baja responsabilidad social y alto desajuste profesional con aproximadamente la quinta parte de casos cada uno.
- En Medicina el mayor indicador de riesgo se encontró también en la fuerza del yo baja con cerca de la cuarta parte de casos, combinado con desajuste profesional y predisposición a problemas con adicciones, aunque en estos últimos sólo se presentaron alrededor del 12% de casos.
- En Nutrición destacan los puntajes altos en predisposición a problemas con adicciones en cerca de la tercera parte de alumnos (sobre todo mujeres, aunque hay un predominio de este sexo en la carrera), asociados con baja fuerza del yo y baja responsabilidad social, ambos con la quinta parte de casos.

No obstante, es pertinente recalcar que los datos encontrados en este estudio no son indicadores de patología psicológica; son simplemente factores con los que intentamos priorizar y darle un sentido al acompañamiento tutorial, lo que plantea además la necesidad de ofrecer apoyos psicopedagógicos a esta población de una manera más abierta, pero que respete los derechos y la intimidad de los alumnos específicos.

Por último cabe mencionar, que es el seguimiento de la trayectoria y desempeño escolar de estos estudiantes lo que conferirá el verdadero valor a estos datos y su posible utilidad predictiva.

Bibliografía

ALLEN David. (1999). E*l deseo de terminar el college. Una relación empírica entre la motivación y la persistencia*. En *Revista de la Educación Superior* en Línea. Num. 115. Publicado originalmente como "Desire To Finish College. An Empirical Link Between Motivation And Persistence Research", in *Higher Education*, Vol. 40, No. 4. Traducción al español por Carlos M. de Allende.

BUTCHER N., James *et al*. (1995) MMPI-2 *Manual para la aplicación y calificación*. México: El Manual Moderno.

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD (2003). *Programa institucional de tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*, Guadalajara: CUCS.

FRESÁN M. (Coord.) y otros (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la* ANUIES *para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior.* México, ANUIES.

GONZÁLEZ LOMELÍ, Daniel y MAYTORENA NORIEGA, María A. (2001). "Influencia de la orientación motivacional, los estilos de aprendizaje y los factores de carrera sobre el desempeño escolar", *Revista Mexicana de Psicología*.

JACKSON, E. y DAWSON-SAUNDERS, B. (1987). "History of Not Completing Courses as predictor of Academic Difficulty Among first-year students", *Journal of Medical Education*, 1987, vol. 62; pp. 880-885.

LARA GARCÍA, Baudelio (2001). Proyecto de investigación *Programa de Evaluación de Perfiles Psicoeducativos y Académicos de los Aspirantes, Alumnos y Egresados del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*; Universidad de Guadalajara: CUCS. Documento de trabajo

LUCIO GÓMEZ-MAQUEO, Silvia (2003). *Uso e interpretación del* MMPI-2 *en español*. México: El Manual Moderno.

OCHOA MACÍAS, Roberto (2006) E*l acceso a la educación superior. Impacto de los certificados de bachillerato en el ingreso y trayectoria de los estudiantes en la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

RODRÍGUEZ ESPINAR, Sebastián (1982). *Factores de Rendimiento Escolar*. Madrid: Oikos-tau.

SÁNCHEZ N., BLUM V., PIÑEYRO, L. (1990). "Variables relacionadas con el éxito académico de los estudian-

tes de medicina en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México". *Educación Médica Salud*, vol. 24, núm. 2, pp.207-12.

Notas

[1] Lara García, Baudelio, *et al*. Proyecto de investigación *Programa de Evaluación de Perfiles Psicoeducativos y Académicos de los Aspirantes, Alumnos y Egresados del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*; Julio 2001.

[2] Es importante mencionar que actualmente el Sistema se aplica en el Centro Universitario de Valles y en el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias.

[3] Los autores desean reconocer y agradecer la colaboración de Hermelinda Cruz Contreras en la elaboración del presente trabajo.

La musicoterapia como alternativa para disminuir la ansiedad de lactantes

Teresa de Jesús Mazadiego Infante,[1] Felipe Reboredo Santes[2]

Resumen

El objetivo propuesto fue logrado al probar que la musicoterapia disminuyó la ansiedad de 23 lactantes de la guardería del IMSS. Se utilizó un diseño preexperimental con preprueba-postprueba y un solo grupo. Se trabajó con cuatro oficiales de puericultura encargadas del área. Los resultados confirmaron la hipótesis de trabajo al probarse la efectividad del programa lográndose conductas de relajación, tranquilidad y disminución de la ansiedad durante su estancia en la guardería, lo que no se había logrando antes de aplicarse el programa. La limitación de tipo práctico fue la falta de espacio en la sala de atención y la ausencia de las madres. Sin embargo, los resultados confirmaron que la música creó un ambiente de apoyo para disminuir la ansiedad de los lactantes.

Descriptores: Musicoterapia, investigación en musicoterapia, lactantes y musicoterpia, estancias infantiles, disminución de ansiedad en bebés, terapia a lactantes.

Musictherapy as an alternative to reduce the anxiety of breast-fed babies

Abstract

The proposed aim was obtained when proving that the musictherapy diminished the anxiety of 23 breast-fed babies of the day-care center of the IMSS. It was used an preexperiment design with pretest-postest a single group. One worked with four baby sitters in charge of the area. The results confirmed the hypothesis of work when proving itself the effectiveness of the program being obtained behaviors of relaxation, tranquility and diminution of the anxiety during their stay in the day-care center, which was not being obtained before being applied the program. The limitation of practical type was the lack of space in the room of attention and the the absence of the mothers. Nevertheless, the results confirmed that music created a support atmosphere to diminish the anxiety of the babies.

Key words: Musictherapy, research in Music Therapy, breast-fed babies and musictherapy, day-care center, diminution of anxiety in babies, therapy to breast-fed babies.

Artículo recibido el 12/10/2007
Artículo aceptado el 17/12/2007
Conflicto de interés no declarado

1 Profesora investigadora de la Facultad de Psicología, Zona Poza Rica-Tuxpan; Universidad Veracruzana. *tmazadiego@yahoo.com.mx*
2 Profesor investigador de la Facultad de Psicología, Zona Poza Rica-Tuxpan; Universidad Veracruzana. *reboredo60988@hotmail.com*

Introducción

Baker y Tamplin (2006) han realizado investigaciones sobre la aplicación clínica de la musicoterapia como una estrategia de intervención grupal en un rango de necesidades terapéuticas, especialmente en el trabajo de la educación especial, rehabilitación física y en pediatría, para facilitar la relajación, además de enseñar una forma correcta de respiración, facilitar la comunicación y la integración social. Coinciden con lo propuesto por Bruscia (2007) en que la musicoterapia es un proceso sistemático de intervención que permite al terapeuta apoyar al paciente a través de vivencias musicales y evolucionar a través de ellas como fuerzas dinámicas de cambio. Ya anteriormente fue definida la musicoterapia por la Asociación Uruguaya de Musicoterapia en el Congreso Mundial de Musicoterapia (2005) como una aplicación científica de la música para alcanzar objetivos terapéuticos. También se le conoce como Terapia de Entonación Melódica (MT), y fue desarrollada en el hospital de veteranos de Boston, en investigaciones neuropsicológicas para ayudar a recuperar el habla a enfermos que por causas diferentes la habían perdido, ya sean tumores o problemas circulatorios.

Andsdell y Pavlicevic (2006), Schneck y Berger (2006) proponen proyectos que llevan como objetivo central los usos que se le han dado a la musicoterapia, como la evaluación e intervención de la personalidad del sujeto, considerando el comportamiento, la afectividad, las sensaciones y aspectos cognitivos entre otros. Baker y Wigram (2005) han difundido métodos, técnicas y aplicaciones clínicas a través del uso de la musicoterapia para ir descubriendo las necesidades de cada paciente, utilizándola para la regulación del estado de ánimo, al trabajar trozos musicales para disminuir la depresión o para relajarse en medio de estados de excitación producidos por estrés, temor, ansiedad o cualquier situación que altere el organismo.

Pellizzari y Rodríguez (2005) también han utilizado fragmentos musicales para mejorar el aprendizaje; a través de ejercicios rítmicos han mejorado la coordinación y la resistencia física. Por ello, la música bien empleada, puede facilitar el contacto con bloqueos emocionales concretos y producir la catarsis necesaria para la resolución del conflicto. Dentro del espectro de la sintergética y las terapias vibracionales, puede ser fundamental el uso del sonido puro o de acordes armónicos o inarmónicos para la movilización de energías particulares con efectos orgánicos concretos Hay una clase de musicoterapia más sutil, que utiliza tonos puros, frecuencias particulares que hacen parte de un código específico de información que estimula puntos o zonas del cuerpo físico o del campo energético humano para equilibrar funciones orgánicas o psicológicas concretas.

Aldridge (2005) ha combinado la investigación con el trabajo clínico complementando estas dos áreas y enriqueciendo cada una de estas perspectivas, describiendo diferentes aspectos de la musicoterapia cuando trabaja con niños, a nivel de estimulación psicomotriz temprana y dentro de los programas educativos regulares y especiales, utilizando ampliamente la musicoterapia como facilitadora del aprendizaje e inductora de la coordinación.

Aldridge (1993a, 1993b), Ausubel y Sullivan (1991), Marinovich (2004), Peña (2004) y Schapira, D. (2002) coinciden al opinar que desde la perspectiva psicológica uno de los beneficios de la musicoterapia es facilitar el desarrollo emocional y afectivo; el ritmo permite el escape de la ansiedad, estimula el sentido del tacto, del oído, facilita la circulación sanguínea, la respiración y los reflejos.

Davis, Gfeller y Thaut (2000), Homán, Banet y Weikart, (1997), Mccloskey y Bulecheck (2001), Petrie (1989) y Robb (2000) informaron que la musicoterapia puede ayudar a los lactantes a mejorar la succión del alimento o a potencializar su desarrollo neurológico, además de pacificar a los recién nacidos y estabilizar sus respuestas fisiológicas, contribuyendo a la organización del esquema corporal, a la relación temporo-espacial y a la coordinación psicomotriz.

Betes de Toro (2000), Benenzon (2005), y Bowlby (1993) afirman que la musicoterapia es la aplicación de la música para mejorar el funcionamiento físico, psicológico, intelectual y social de las personas que tienen problemas de salud o educativos. La música con fin terapéutico se convierte en un proceso donde el terapeuta facilita en el paciente la obtención de la salud mental a través de experiencias musicales y de las relaciones que se desarrollan como fuerzas dinámicas de cambio, además de permitir la expresividad vocal, enriqueciendo las posibilidades de expresión gestual y corporal.

De Castro (2004) y Newman (1996) realizaron investigaciones con lactantes encontrando efectos de la musicoterapia sobre la maduración del sistema nervioso, principalmente sobre el sistema nervioso central, el que regulará el control de la reacción a los estímulos del ambiente, con lo cual fijará su aten-

ción, la mantendrá y aprenderá de los estímulos para lograr un desarrollo armónico e integral; del leguaje y la comunicación ya que mejora la inteligibilidad del habla incorporándole elementos de ritmo, acentuación y entonación.

Piaget (1989) opinaba que todo aprendizaje se basa en las experiencias previas y a través de la estimulación que recibe del ambiente, al niño se le proporcionan situaciones de aprendizaje desde el propio vientre materno. De esta forma la apertura de los sentidos permite abrir canales sensoriales para adquirir información y estimular la atención y la memoria.

Planteamiento del problema

La presente investigación se realizó en la estancia infantil del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) de la ciudad de Poza Rica, Veracruz México con una población de 23 lactantes de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre los 2 meses a los 2 años. El hecho de estar lejos de su madre y de su ambiente conocido durante más de 4 horas, les provocaba un estado de ansiedad que se manifestaba en inquietud, llanto, demanda de atención por lo que al iniciar a llorar uno, lloraban otros más y las oficiales responsables no eran suficientes para atenderlos.

Por ello la presente propuesta fue una alternativa a los problemas que presentaban los bebés: llanto, inquietud, ansiedad, depresión, inseguridad, miedo e irritabilidad.

La importancia de este trabajo se relaciona con la estimulación musical, la cual debería propiciar el desarrollo de sus *capacidades cognitivas* como la memoria, la atención y la creatividad; de *habilidades sensorio motrices* como el movimiento, el ritmo y su crecimiento físico; además de las *afectivas* como la seguridad, la autoestima, la sensibilidad, la alegría; y facilitar todos los procesos de la adquisición del lenguaje.

Por lo tanto, la pregunta de investigación fue ¿qué tan efectiva sería la musicoterapia para disminuir la ansiedad en los lactantes?

Objetivo general

Probar que la aplicación de la musicoterapia es una alternativa para la disminución de ansiedad de lactantes que se encuentren en estancias infantiles.

Método

Sujetos

Se trabajó con cuatro oficiales de puericultura del sexo femenino, dos pertenecían a la sala de atención (A) y dos a la sala de atención (B); sus edades fluctuaron entre los 42 y 46 años, todas de nivel socioeconómico medio; todas encargadas de atender a los lactantes de la guardería del IMSS de la ciudad de Poza Rica, Veracruz. De los 23 lactantes que conformaron la muestra, 11 se encontraban en la sala A y 12 en la sala B; de ambos sexos y cuya edad fluctuaba de 2 meses a 2 años.

Lugar

Cada sala midió 6 m x 10 m; en cada sala había 5 cunas, un corral de 6 m x 1 m, un mueble cambiador de pañales, un mueble maletero y juguetero de 5m x 3 m, una barra de apoyo de 5m de largo, móviles, ventiladores y colchonetas; en la guardería había un solo baño con lavamanos y ventanas amplias de 4 m x 6 m con cortinas.

Materiales

Se elaboró un cuestionario con 10 preguntas abiertas dirigido a las oficiales de puericultura, a quiénes se les aplicó antes de trabajar con los lactantes y después cuando terminó el curso; un tríptico con la información básica; se trabajó con sonidos de la naturaleza (agua, pájaros), música de arrullo para bebés, sonidos de flautas de pan y música clásica de Chopin, Mozart y Tchaikosvky.

Diseño

Fue un diseño preexperimental antes y después con un solo grupo.

Validación del instrumento

Se aplicó el cuestionario en otra guardería a 2 oficiales de puericultura en forma oral y a dos por escrito modificándose los reactivos 4 y 5.

Procedimiento

Una vez aplicada la preprueba, se inició la explicación teórica del concepto de musicoterapia, ventajas de la estimulación musical en los lactantes y el objetivo de la musicoterapia, intercambio de experiencias, aplicación de la musicoterapia a los aspectos motrices, cognitivos y afectivos siendo las oficiales quiénes se ocuparon de manejar a los lactantes sobre las colchonetas trabajando con cada grupo por los cuidados que cada grupo demandaba de la estimulación motriz; cuando se trabajó el arrullo se hizo contacto visual, contacto físico a través de caricias, se les sonrió y la música facilitó la relajación y la tranquilidad de los mismos.

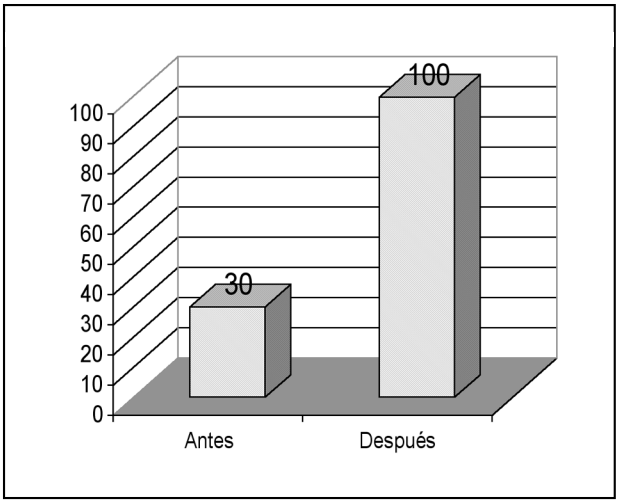

Figura 1. Información de las oficiales de puericultura sobre la musicoterapia.

Cuando se trabajó la estimulación motriz, los lactantes sonreían, pataleaban con alegría realizaban bastante ejercicio sin estresarse ni llorar y no volvieron a llorar al separarse de sus madres, ni cuando se les cambiaba de pañal. Mostraron mayor confianza cuando pasaban de unos brazos a otros, en vez de llorar o asustarse como en un inicio, sonreían y hacían sonidos guturales de agrado; los más grandecitos mostraban atención, más participación motriz y alegría.

Al terminar el curso se dio un condicionamiento: al escuchar la música de sonidos tranquilos, todos se relajaban y dormían. Y con la música alegre, ponían atención y se disponían a jugar y disfrutar. Al terminar la intervención se aplicó la postprueba.

Resultados

Cuatro meses después se hizo un seguimiento sobre los lactantes obteniéndose un índice de confiabilidad del 90% sobre los resultados obtenidos. El sonido y la música actuaron como facilitadotes de bienestar, tranquilidad y permitieron la adaptación al ambiente de la guardería sin llantos, ansiedad, temor o ritmos acelerados de respiración.

En el aspecto educativo aprendieron a tranquilizarse, a sonreír, a emitir sonidos guturales, se socializaron con todas las oficiales a cargo y con cualquier madre de familia que los cargara.

El objetivo general del estudio se logró ya que los 23 lactantes disminuyeron su ansiedad al utilizarse la música en la guardería; respondiéndose la pregunta de investigación al confirmarse que la musicoterapia es efectiva en la disminución de ansiedad en lactantes. Asimismo, se probó la hipótesis de trabajo de que *los lactantes que participaran es el curso de musicoterapia disminuirían su ansiedad en comparación con aquellos lactantes que teniendo las mismas características no participaran*.

La figura 1, muestra la información que poseían las oficiales de puericultura sobre la musicoterapia (30%) al inicio del curso y posteriormente, cuando se terminó el tratamiento a los lactantes, se obtuvo un incremento significativo del 70%.

La figura 2, se refiere a los conocimientos del esquema básico de la musicoterapia en beneficio de los lactantes, en la preprueba las oficiales sabían un 20% al finalizar el curso su conocimiento se incrementó en un 80%.

La figura 3, se refiere a los beneficios obtenidos por los lactantes de acuerdo a lo reportado en forma individual por las 4 oficiales sobre lo observado en cada lactante antes y al terminar el curso; al iniciar el curso los 23 lactantes lloraban al ser dejados en la guardería; 20 mostraban temor cuando se les hablaba o se acercaba la oficial; 16 de ellos mostraban por lo general inquietud y tenían un sueño intranquilo, si se despertaban, lloraban, y de éstos, 14 se alteraban con cualquier ruido o si se les atendía lloraban y eran muy demandantes de ser abrazados y tranquilizados; y en general, los 23 se encontraban ansiosos. Al final los 23 lactantes lograron un decremento de su ansiedad en un 100%.

La figura 4, muestra el incremento significativo de los beneficios logrados a través de la musicoterapia: el 100% de los lactantes al final del curso emitían la

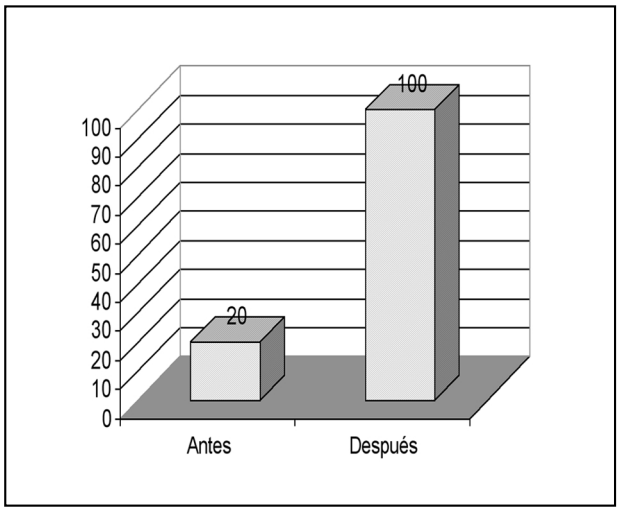

Figura 2. Conocimiento de las oficiales sobre los tres aspectos básicos que contempla la musicoterapia en los lactantes.

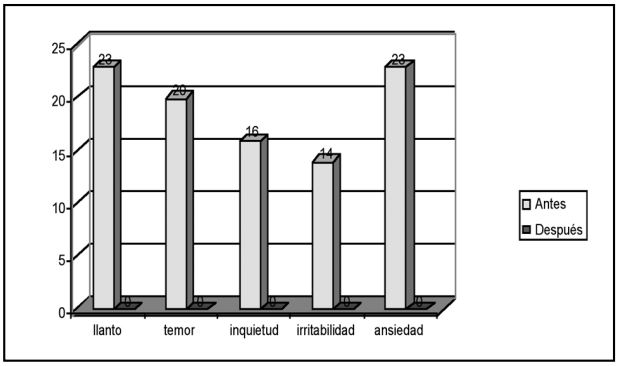

Figura 3. Cambios logrados en los 23 lactantes a través de la musicoterapia.

conducta de sonreír, de atención, la que se incrementó significativamente de un 30% a un 70%; la conducta de la alegría en un 100%; la conducta de jugar incrementó significativamente de un 39% a un 61% y la conducta de dormir se incrementó en un 48% en todos los lactantes, lo que significó que el 100% dormía al trabajarse con el horario de sueño.

Discusión

Se coincidió con los trabajos de investigación de Baker y Tamplin (2006), Baker y Wigram (2005) en los resultados relajantes, de respiración, y de facilitar la comunicación y la integración social de los lactantes, así como el mejoramiento notable del estado de ánimo para tranquilizarse en medio de estados de excitación; con Aldridge (2005), Andsdell y Pavlicevic (2006), Benenzon (2005) y Bowlby (1993), Schneck y Berger (2006), con el apoyo de la música se obtuvo mayor coordinación psicomotriz y mejoraron el funcionamiento físico, psicológico, intelectual y social.

Los resultados coinciden con lo propuesto por Aubsel y Sullivan (1991); Marinovich, (2004); Newman, (1996); y Peña, (2004), por los beneficios obtenidos pudiéndose afirmar que la musicoterapia probó ser efectiva en la disminución de la ansiedad en lactantes; con Benenzon, (2005); Bowlby, (1993); Homán, Banet y Weikart, (1997); Mccloskey y Bulecheck, (2001); y Petrie, (1989), porque la musicoterapia facilitó la madurez del sistema nervioso, el desarrollo de sus capacidades cognitivas como la memoria, la atención y la creatividad; de habilidades sensorio motrices como el movimiento, mayor coordinación motora gruesa, el ritmo y su crecimiento físico; y afectivas como tranquilidad, confianza, sociabilidad, seguridad, autoestima, sensibilidad, alegría; además de facilitar todos los procesos de la adquisición del lenguaje y disposición para el aprendizaje.

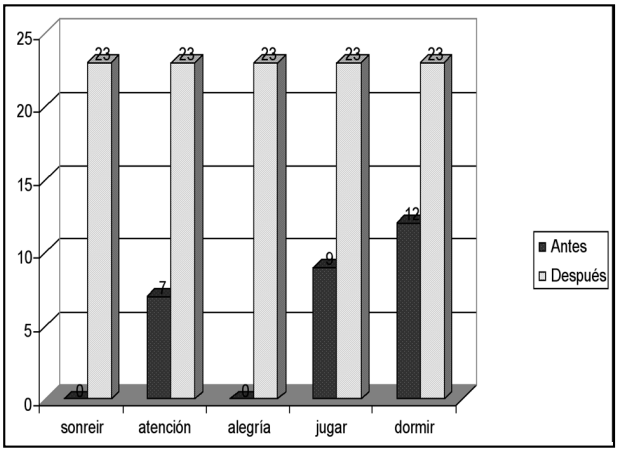

Figura 4. Al final los cambios que se lograron utilizando la estimulación musical.

El objetivo propuesto se logró alcanzar en base a los resultados observables que confirmó cada oficial participante; asimismo, los resultados permiten aceptar la hipótesis de trabajo que se refirió a los lactantes que participaron en el presente estudio de musicoterapia disminuyeron su ansiedad, lo cual contestó la pregunta de investigación.

Entre las limitaciones prácticas que se tuvieron en un principio, estuvieron las resistencias personales de las oficiales participantes desde que contestaron el cuestionario (preprueba) mostrando inquietud al no tener la seguridad en sus respuestas y preguntando quién calificaría sus respuestas; posteriormente su interés fue incrementándose al observar los cambios en los lactantes y con la información teórica que se les proporcionó se observó que poco a poco cooperaban y se entusiasmaron con los resultados obtenidos.

Otra limitante fue que no participaran las madres de familia, aunque se les informó por las oficiales para su consentimiento, todas mencionaron no tener tiempo por sus horarios de trabajo.

Sin embargo, los resultados confirmaron que la música creó un ambiente de apoyo para disminuir la ansiedad de los lactantes y aumentó la empatía de las oficiales hacia los lactantes, la frecuencia respiratoria de ellos fue más tranquila cuando las madres los entregaban en la guardería; los sonidos permitieron la orientación temporo-espacial con mayor facilidad y en todos los lactantes la música tuvo un efecto tranquilizador y armonizante sobre su organismo.

Bibliografía

ALDRIDGE, D. (2005). *Case study designs in Music Therapy*. Jessica Kingsley Publishers.

— (1993a). "The music of the body: Music Therapy in medical settings". *Advances*, 9 (1), 17-35.
— (1993b). "Music therapy research: A review of the medical research literatura within a general context of music therapy research, Special issue: Research in the creative arts therapies". *Arts in psychotherapy*, 20 (1), 11-35.
ANSDELL, G. and PAVLICEVIC, M. (2006). *Beginning Research in the Arts Therapies. A practical guide*. Jessica Kingsley Publishers.
ASOCIACIÓN URUGUAYA DE MUSICOTERAPIA (2005). *¿Qué es la musicoterapia*? II Congreso Latinoamericano de Musicoterapia (ASUM). Montevideo-Uruguay; asum@montevideo.com.uy
AUSUBEL, D. P. y SULLIVAN E.V. (1991). *El desarrollo infantil*. México: Paidós
BAKER, F. and TAMPLIN J. (2006). *Music Therapy. Methods in Neurorehabilitation*. Jessica Kingsley Publishers.
BAKER, F. and WIGRAM, T. (2005). *Songwriting: Methods, techniques and clinical applications for music therapy clinicaisn, educators ans students*. Jessica Kingsley Publishers.
BENENZON, R.O. (2005). *Musicoterapia. De la teoría a la práctica*. México: Paidós.
BETES DE TORO, M. (2000). *Fundamentos de Musicoterapia*. Capítulo 25, Madrid: Morata.
BOWLBY, J. (1993). *El vínculo afectivo*. México: Paidós.
BRUSCIA, K. (2007). *Definiendo la musicoterapia*. Valladolid: Universidad de Valladolid pp. 1-19.
CONGRESO MUNDIAL DE MUSICOTERAPIA (2005). Sitio Web: http://www.thaisyjosef.com/musicoterapia-/musicoterapia.htm
DAVIS, W.B., GFELLER K.E. y THAUT, M.H. (2000). *Introducción a la musicoterapia*. Barcelona: Boileau.
DE CASTRO, R. (2004). *Sonido, música, acción*. Capítulos 1, 4 y 6, Buenos Aires: JB Ediciones.
HOMÁN, M., BANET, J. y WEIKART, D. (1997). *Niños pequeños en acción*. México: Trillas.
MARINOVICH, N.O. (2004). *La musicoterapia suena cada vez más fuerte en los oídos de los pacientes*. Sitio Web: www.musicoterapiaonline.cl
MC CLOSKEY, J.C. y BULECHECK, G.M. (2001). *Clasificación de intervenciones en enfermería* (CIE). 3ª ed. Madrid: Harcourt.
NEWMAN, N. (1996). *Psicología infantil*. México: Limusa.
PELLIZZARI, P.C. y RODRÍGUEZ, R.J. (2005). *Salud, escucha y creatividad*. El Salvador: Ediciones de la Universidad del Salvador.
PEÑA, P.S. (2004). "Musicoterapia: melodías que sanan". *Revista educar.* (79). Santiago de Chile: MTO Noticias.
PETRIE, P. (1989). *Cómo jugar con su bebé*. México: Siglo XXI.
PIAGET, J. (1989). *El desarrollo de la mente infantil*. México: Paidós.
ROBB, S.L. (2000). "The effect of Therapeutic Music interventions on the behavior of Hospitalized children in isolation: Devoloping a contextual support model of Music Therapy". *Journal of Music Therapy*, 2, 118-146.
SCHAPIRA, D. (2002). *Musicoterapia*. Capítulo 1, Río de Janeiro: Elivros.
SCHNECK D.J. and BERGER D.S. (2006). *The music effect*. Music physiology and clinical applications. Jessica Kingsley Publishers.

Los entresijos del saber y el poder: la influencia del contexto sociopolítico en la creación de las maestrías en educación de la SEJ

Luciano Oropeza Sandoval[1]

Resumen

En este trabajo se examina la influencia que tiene el contexto sociopolítico en la creación de los programas de maestría en educación que se crean en el ámbito de la Secretaría de Educación de Jalisco, desde 1989 hasta 1995. Su elaboración se basa en información proveniente de periódicos de circulación local y de entrevistas aplicadas a profesores y dirigentes sindicales del magisterio.

Descriptores: Postgrado, sindicato, políticas educativas.

The intricacies of knowledge and power: the influence of the social and political context in creating the masters in education of SEJ

Abstract

In this paper it is examined the influence that has the sociopolitical context in the creation of the programs of master in education which are created in the Secretary of Education of Jalisco, since 1989 to 1995. Its elaboration is based on information from the local circulation newspapers and from interviews applied to teachers and teaching leaders.

Key words: Post grade, labor union, educative politics.

Artículo recibido el 21/10/2007
Artículo aceptado el 11/12/2007
Conflicto de interés no declarado

1 Profesor investigador de la Universidad de Guadalajara y del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.

Introducción

En este escrito se examina la influencia que tiene el contexto sociopolítico en la creación de los programas de maestría en educación que se establecen en el ámbito de la Secretaría de Educación de Jalisco, desde 1989 hasta 1995. Su elaboración se basa en información proveniente de periódicos de circulación local y de entrevistas aplicadas a profesores y dirigentes sindicales del magisterio.

La exposición inicia con una mención introductoria de las políticas educativas instrumentadas por el gobierno salinista hacia la educación básica y la formación magisterial; enseguida, se describen los conflictos que emergen entre autoridades educativas y grupos sindicales del magisterio durante la gestión gubernamental del gobernador del estado, Guillermo Cosío Vidaurri; después se alude a la propuesta educativa que instrumenta José Manuel Correa Ceseña como Secretario de Educación en Jalisco y a la puesta en marcha del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y su impacto en la oferta de posgrados en educación en la Secretaría de Educación.

Delimitación del problema

Para comprender la institucionalización de las primeras maestrías en educación que se crean en la Secretaría de Educación de Jalisco, es necesario tomar en cuenta las circunstancias que rodean su origen y evolución, ya que este fenómeno suele ser un proceso azaroso donde convergen tanto acciones de política estatal como la participación de grupos interesados en la apertura de esos programas de formación, todo ello dentro de un contexto histórico donde coexisten creencias, valores e intereses de grupo que inciden en la manera como se va aceptando socialmente la existencia de este nivel educativo.

1. La acción del Estado

A finales de los años ochenta, intelectuales y especialistas en el campo de la educación elaboraron un diagnóstico donde la baja calidad de la educación, la desarticulación entre cada uno de los niveles y modalidades educativas, los bajos índices de eficiencia terminal, la ilusoria descentralización del sistema educativo, la falta de vinculación entre el mundo educativo y el mundo del empleo y la disminución relativa del gasto público en educación, entre otros aspectos, esbozaban un estado lamentable de la educación nacional. (Guevara Niebla, 1992). Esta dramático situación, junto con los planteamientos de importantes agencias y organismos internacionales, como la UNESCO y el Banco Mundial, llevaron al gobierno mexicano a emprender una de las reformas educativas más importantes en los últimos veinte años.

Esta reforma tomó cuerpo en la propuesta de modernización educativa que el gobierno de Carlos Salinas de Gortari acometió desde el inicio de su gobierno. Esta propuesta, que adquiere el nombre de Programa Nacional de Modernización Educativa, tendría tres ejes de estructuración fundamental: mejorar la calidad de la educación, ampliar la cobertura educativa, en especial universalizar el acceso a la educación primaria, e impulsar la descentralización del sistema educativo. Estos ejes se traducirían en iniciativas diferenciadas para cada uno de los componentes del sistema educativo nacional. (SEP, 1984)

En el caso de la educación básica, la reforma se enfocaría, "en el terreno administrativo, a la descentralización del sistema, en el terreno legal, a las modificaciones constitucionales en materia educativa y formulación de la Ley General de Educación; por último, en el terreno educativo, al cambio de planes y programas y a la elaboración de nuevos libros de texto gratuitos; con relación al magisterio, a la recuperación de los salarios reales y al establecimiento de la carrera magisterial y, en términos políticos, a acotar los campos de acción del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y a estimular una mayor participación de grupos e instituciones interesadas en este problema." (Chavoya, Reynaga y Hernández, 1997: 35) Esta reforma tomaría cauce a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa en Mayo de 1992.

En el estado de Jalisco, las autoridades educativas tomarían como referente los objetivos especificados en el Programa de Modernización Educativa. Así, en marzo de 1989, José Manuel Correa Ceseña, titular de la Secretaría de Educación y Cultura, declararía que "para modernizar la educación se deben tomar en cuenta tres factores determinantes: el problema económico de los maestros; la capacitación al magisterio y establecer un instituto de investigaciones y bibliográfico que enriquezca al profesorado." (28 de marzo de 1989/*El Occidental*). Sin embargo, la elaboración e instrumentación de una política educativa regional se vería condicionada por el curso de las negociaciones que se establecen a escala nacional entre el gobierno federal y los representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Ello no

implicó que la gestión de Correa se limitase a supervisar el funcionamiento ordinario de la educación básica y normal del sistema estatal y a seguir fielmente las directrices nacionales en materia educativa, ya que en esa misma declaración manifestaría su interés por promover la creación de instituciones orientadas al desarrollo de la investigación educativa y a la capacitación del magisterio.

Este interés tomaría forma en la apertura de dos instituciones que inicialmente desarrollarían actividades de investigación y de capacitación. Así, a funcionarios de la administración educativa, Correa les propone la creación de un organismo dedicado a la investigación. Este organismo recibe el nombre de Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) y empieza a gestarse desde el inicio del gobierno estatal, en marzo de 1989. Por otro lado, a profesores que provienen principalmente del ámbito de la universidad pública, los invita a colaborar en la creación de un instituto que brinde cursos y programas de capacitación para el magisterio. Esta propuesta toma forma a los pocos meses de iniciada la administración: el 12 de junio de 1989 se crea formalmente el Instituto Superior de Capacitación del Magisterio; nombre que sería sustituido en febrero de 1990 por el de Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM). Ambos organismos van a convertirse en las primeras opciones permanentes de estudios de posgrado en educación dentro del magisterio estatal.

Más adelante, en julio de 1994, se crea otro programa de posgrado denominado Maestría en Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE). Esta opción, a diferencia de las anteriores, se deriva del contexto que configura la aplicación de los lineamientos del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En particular, de las repercusiones que trae consigo la participación de los maestros en la fundamentación y operación de cada uno de los objetivos de esa reforma, ya que surge expresamente como una demanda planteada por los representantes sindicales del magisterio para afrontar los nuevos requerimientos formativos que plantea el escenario educativo.

A continuación describiremos el ambiente que abriga el nacimiento de estos programas de maestría.

2. La administración educativa: ruptura de tradiciones y emergencia de conflictos sociales

En algunos estudios sobre el sindicalismo magisterial en Jalisco, se describe cómo las representaciones sindicales, en especial la sección 47 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), erigen formas de vinculación con los espacios educativos que permiten extender su fuerza más allá de la representación de sus agremiados. Esta expansión tiene lugar en los años setenta, cuando los grupos sindicales logran conquistar puestos administrativos de mayor jerarquía dentro de cada uno de los dos sistemas educativos de la entidad. (Chavoya Peña, 1995). Esta incursión hacia el interior de las estructuras y niveles que integran el entonces Departamento de Educación Pública de Jalisco, se fue objetivando como un derecho natural de los grupos de poder sindical. La existencia de este tipo de ligas entre el SNTE y la burocracia política de la entidad en torno a la administración de los procesos educativos, constituye una red de relaciones que ayuda a comprender la irritación social que aparece en los dirigentes sindicales del magisterio estatal, a raíz del arribo de un grupo político que excluye su participación en la organización y funcionamiento del sistema educativo estatal.

Esta fisura al interior de la cúpula de poder regional tiene lugar durante la inconclusa gestión gubernamental de Guillermo Cosío Vidaurri. Este personaje, desde la toma de posesión de la gobernatura de Jalisco, en marzo de 1989, emprende un proyecto político cuyos rasgos revelan la continuidad de formas de gobierno caracterizadas por una fuerte concentración del poder en el ejecutivo estatal y en los grupos más allegados, sobre todo de familiares directos. Es un proyecto en el que una parte de la administración estatal se convierte en patrimonio familiar y donde la gestión busca favorecer principalmente a un grupo minoritario de la élite política y empresarial (Alonso, 1993).

Esta estrategia de gobierno se plasmará también dentro de la administración del sistema educativo, donde Cosío no sólo designará a personal de su confianza, sino además incluirá a familiares dentro de los mandos medios y colocará a gente que pueda hacer contrapeso a los dirigentes sindicales de la Sección 47, órgano que agrupa y representa a los trabajadores de la educación adscritos al sistema estatal.[1]

La nueva Secretaría de Educación y Cultura: continuidad y discontinuidad de las tradiciones

En marzo de 1989, se crea la Secretaría de Educación y Cultura (SEC), organismo que viene a coexistir con las estructuras previas de administración que conforman el Departamento de Educación Pública

(DEP). De este modo, en el equipo administrativo había un Secretario de Educación y Cultura y un Jefe del Departamento de Educación.

Para la dirección de esta nueva dependencia, el mandatario estatal designa a José Manuel Correa Ceseña, persona con una larga trayectoria como funcionario de la Universidad de Guadalajara y figura sobresaliente dentro de los grupos que ejercieron el control de la administración de esa institución durante los años setentas y ochentas. Correa Ceseña va a operar en una institución cuya conformación inicial va a establecer límites a su gestión. Así, por principio de cuentas, la designación de la mayor parte del equipo administrativo no es decidida por su persona, ya que la familia Cosío Vidaurri interviene en la designación de Manuel Bañuelos Montes como Jefe del DEP y de algunos subjefes de los niveles educativos.

> Son personas invitadas en forma concreta y ex profeso por el propio Cosío Vidaurri, como es el caso del profesor Salvador Mora Morán, para que funja como Subjefe de Educación y la propia presencia en esa estructura de la Subjefatura de Educación de la propia hermana del Gobernador en Preescolar, ...en secundarias ubican a alguien que le responde a Correa Ceseña, como es el caso de Rafael González Machuca, y en Normales interviene Doña Idolina Gaona, esposa del Gobernador, para que se designe a Rafael Hernández como director de Educación Normal. (Entrevistado 1)

Manuel Bañuelos Montes había sido secretario general de la Sección 47 del SNTE y era considerado como la cabeza visible de un grupo de poder integrado fundamentalmente por inspectores y por directores de escuelas. Al llegar a esa dependencia como autoridad máxima, integra un equipo con colaboradores afines a su modo de pensar y con quienes tenía relaciones de trabajo y de amistad. A la Dirección de Recursos Humanos, que es donde se resuelven los nombramientos de personal, invita a Fernández de la O y para la presidencia de la Comisión Mixta de Escalafón, a su yerno Francisco Ramírez. De esa manera asegura que la asignación de nuevos nombramientos esté bajo el control de las autoridades educativas, en particular de su persona.

> Todo quedó debidamente conformado, un Secretario de Educación que indudablemente le respondía al Gobernador, que era el Licenciado Correa Ceseña; un Jefe del Departamento que era el propio Manuel Bañuelos Montes; la Dirección de Preescolar encomendada a la hermana del propio Cosío Vidaurri, y la incorporación dentro de las estructuras de gente que le había sido leal en todos los aspectos y en todos los momentos al propio profesor Manuel Bañuelos Montes… Esta red se cierra con la designación de la autoridad máxima de la Comisión Mixta de Escalafón: el presidente árbitro de esta comisión, que se integra por un representante sindical, un representante de las autoridades educativas y por un presidente árbitro, era Francisco Ramírez, yerno de Manuel Bañuelos. (Entrevistado 1)

Con estos colaboradores y la gente fiel a su persona, el Jefe del DEP se va a oponer al grupo sindical dominante dentro del magisterio estatal. Dentro del sindicalismo destaca el profesor Juan Alcalá Espitia, cuyo papel central dentro del magisterio se gesta desde finales de los años setenta y establece su supremacía a lo largo del decenio siguiente. Su predominio se da a costa del desplazamiento de otros grupos sindicales, como es el caso del clan que encabeza Manuel Bañuelos Montes. Este antecedente de disputas por el poder sindical, estará en la base de las fricciones que aparecen durante la gestión inconclusa de Cosío Vidaurri.

Este precedente explica el recelo con que los dirigentes de la sección 47 ven la conformación del equipo de funcionarios que integra el DEP, aunque la ebullición que vivía el magisterio nacional les impide afrontar inmediatamente las implicaciones de esa situación. En ese entonces, el crecimiento de la insurgencia sindical representada por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se había tornado en una fuerza que amenazaba extenderse hacia todas las secciones magisteriales del país. Su expansión en el Distrito Federal y en algunos estados del sureste obliga a los grupos sindicales identificados con el Secretario General del SNTE, Jonguitud Barrios, a tomar medidas preventivas para evitar que la efervescencia sindical creciera dentro de sus jurisdicciones.

En la localidad, los dirigentes de las secciones 16 y 47 vigilan que la disidencia no tenga gran impacto dentro de los trabajadores de la educación. La estrategia principal fue quitarle las banderas a la oposición y encabezar las demandas del magisterio, aunque la influencia de la Coordinadora prácticamente se va a localizar dentro del sistema federal.

Una vez atemperado el conflicto sindical, los diri-

gentes de la sección 47 deciden poner a prueba la actitud de las nuevas autoridades educativas. En el mes de julio presentan un pliego de demandas a la SEC y deciden tomar por asalto una escuela secundaria para pedir la destitución de su directora. Con esta última acción ponen de manifiesto que no van a renunciar a los "derechos obtenidos" en torno a la designación de los directivos de cada escuela y nivel educativo. Sin embargo, la SEC no da marcha atrás en esa medida. El 12 de julio Correa Ceseña contesta que no cederá a las presiones del Sindicato porque las direcciones de los planteles son estricto asunto de escalafón. Asimismo, subraya las atribuciones legales que les competen específicamente a autoridades educativas y a representantes sindicales.

> (...) las autoridades educativas y la representación sindical son entidades distintas; a la primera le corresponde la administración de los espacios educativos, y a la segunda, la representación de los profesores: confundir esto puede propiciar graves problemas, ya que nos moveremos en el marco de la legalidad y defenderemos celosamente nuestras atribuciones. (13 de julio de 1989/*El Occidental*)

Arnoldo Rubio Contreras, secretario general de la Sección 47, responde que el Departamento de Educación Pública es un caos. Correa Ceseña, por su parte, trata de zanjar la disputa con una 'formal respuesta' al pliego de demandas laborales presentadas en junio de 1989 por los dirigentes de la Sección 47. Sin embargo, los representantes sindicales consideran que dicha respuesta es insatisfactoria, por lo que deciden publicar en los diarios locales su inconformidad. El 20 de julio aparece un desplegado firmado por el secretario general de la sección 47, donde se especifica que "el caos administrativo se localiza en el atraso de nombramientos, cambios, compatibilidades, etc., que afectan la situación laboral de los trabajadores", y se reconoce que "a la organización sindical no compete evaluar o corregir el trabajo que realizan los funcionarios de la Secretaría de Educación y Cultura, pero sí exigir que haya eficiencia y denunciar a los funcionarios que no cumplan con su responsabilidad en los asuntos que involucran derechos e intereses de los trabajadores de la educación". (20 de julio de 1989/*El Occidental*)

El elemento central de la disputa se focaliza en el sistema de escalafón. Mientras Correa exige el respeto a esa normatividad, los dirigentes sindicales quieren destituir de inmediato a la directora del plantel mencionado. En dicha normatividad se establece que debe conformarse una comisión mixta integrada por un representante de la Sección Sindical, uno de la autoridad educativa y un representante árbitro. Sin embargo, el funcionamiento del sistema de escalafón se ve influido por la manera como se conforma el equipo administrativo del DEP. Es decir, si anteriormente la comisión mixta era integrada mayoritariamente por gente afín a los grupos sindicales hegemónicos, con la nueva administración se reducen las posibilidades de seguir manejando dicho escalafón de acuerdos a sus intereses.

Como la disputa no muestra visos de solución, su tratamiento es transferido a esferas superiores. En el mes de agosto de 1989, Elba Esther Gordillo arriba a Guadalajara para dialogar con las partes en conflicto. Ella se reúne primero con el gobernador constitucional de la entidad, Guillermo Cosío Vidaurri, después ambos dialogan con el secretario general de la sección 47, Arnoldo Rubio Contreras.

> Elba Esther Gordillo en forma aparente le dio el gane al Gobernador del Estado, o sea, se puso del lado de él, y en una reunión que tuvo con los grupos sindicales, ante la cuestión de la disputa de la directora de la escuela secundaria, puso en claro que no se iba a ir en contra de ella, señaló a quienes eran los actores en ese momento que dejaran en paz ese asunto, que todo mundo se pusiera a trabajar en su ámbito, el laboral en el laboral y el sindical en el sindical y la autoridad en su ámbito de autoridad, o sea, vino como a ... tranquilizar las aguas, pero la verdad es que nunca se tranquilizaron, porque el problema continuó. (Entrevistado 1)

Luego de esa reunión amaina la tormenta y las partes en conflicto se tranquilizan,[2] aunque en el ambiente local queda la sensación de que se trata de una tregua que no resuelve la disputa de fondo: la continuidad de un equipo administrativo que limita y hace contrapeso a los apetitos de poder de los grupos dirigentes de la Sección 47. Una tregua donde los grupos sindicales no estaban dispuestos a renunciar a "su derecho" de incursionar dentro de la administración educativa.

La calma sólo es pasajera

Después de la visita de Elba Esther Gordillo, se suavizan las relaciones entre las autoridades educativas y los grupos sindicales hegemónicos. En la prensa local no aparecen recriminaciones hasta el

mes de junio de 1991, cuando Arnoldo Rubio Contreras declara que la organización sindical "seguirá luchando para que se pague el incremento autorizado para los trabajadores no docentes, que se adeuda desde agosto del año pasado" (3 de junio de 1991/*El Occidental*).

Otra muestra de la reactivación del conflicto tiene lugar a finales de noviembre de 1991. En esas fechas se organiza el II Congreso Seccional de la Sección 47, evento donde se lleva a cabo la renovación del comité sindical encabezado por Arnoldo Rubio Contreras; ahí el dirigente sindical saliente acusa a las autoridades educativas de obstaculizar gestiones en favor de maestros y originar con ello retrasos en el pago de sus salarios.

> (...) han sido funcionarios educativos menores, quienes se han excedido en el burocratismo y demoran los nombramientos de los mentores, así como otros trámites posteriores, lo que va en detrimento de la economía del maestro. (29 de noviembre de 1991/*El Occidental*)

Simultáneamente a la organización de los congresos seccionales, aparece un conflicto más entre las autoridades educativas y el magisterio nacional: en un documento titulado "Apuntes acerca de la federalización del SNTE", se menciona que el SNTE constituye un obstáculo permanente para las reformas descentralizadoras, por lo que se recomienda convertirlo en una federación que agrupe a un sindicato por cada estado de la República, o uno por cada sección. Esto genera nuevos motivos de fricción entre Manuel Bartlet, entonces Secretario de Educación Pública, y el Consejo Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE. En la localidad hay expresiones afines a cada posición: mientras las autoridades educativas locales declaran estar dispuestas a asumir la responsabilidad de la incorporación de los planteles educativos de la SEP, Sergio Silva, secretario de la Sección XVI, señala que las autoridades administrativas son las responsables del atraso en el proyecto de modernización. Para suavizar esta controversia ocasionada por la publicación del documento mencionado, intervienen algunos académicos connotados, como Olac Fuentes, quien opina que la reforma educativa no puede desarrollarse sin la participación del SNTE. Al parecer, las relaciones entre las autoridades educativas y los dirigentes nacionales del magisterio habían llegado a una situación de mutuo hostigamiento y desconfianza que impedía llevar adelante los proyectos relacionados con el programa de modernización educativa. Es decir, ante los obstáculos conformados por el clima de desconfianza y hostilidad entre ambas partes, el gobierno federal decide remover a Bartlett Díaz de la SEP, asunto que sucede en la primera semana de enero de 1992.

Los agravios acumulados al magisterio, el desgaste social del grupo gobernante y la manera como Ernesto Zedillo, sucesor de Bartlet, afronta la relación con el SNTE al arribar a la SEP, van a crear una coyuntura que los grupos sindicales del magisterio consideraran como favorable para plantear con mayor vigor sus demandas a las autoridades políticas de la entidad.

Las explosiones del drenaje en Guadalajara y la crisis del aparato administrativo estatal

A principios de 1992, sobrevienen circunstancias locales y nacionales que configuran un escenario que va a estimular las demandas enarboladas por los dirigentes sindicales del magisterio estatal. Mientras en el escenario sociopolítico local se observa una fuerte acumulación de descrédito hacia el gobierno de Cosío Vidaurri,[3] a escala nacional se observa un desplazamiento de la política de confrontación entre las autoridades de la SEP y el SNTE, por una política de concertación[4] que no sólo va a limar asperezas, sino también a despejar el camino para la aplicación de los objetivos centrales del Programa para la Modernización Educativa.

El grupo dirigente de la sección 47 juzga que la situación del gobierno local y la actitud inicial que asume Ernesto Zedillo como Secretario de Educación, conforman una coyuntura que les puede permitir lograr mejores condiciones de negociación.

> (...) la dirigencia sindical considera que la situación había cambiado con el arribo de Ernesto Zedillo a la SEP, por lo que consideraron pertinente arreciar su presión hacia el gobierno de la entidad. (Entrevistado 1)

Esta apreciación del contexto los anima a redoblar sus protestas, comenzando sus reclamos con un tono suave al gobierno de la entidad. Como Cosío Vidaurrí les responde que no entregará ningún aumento, deciden pedir apoyo a las demás secciones sindicales. A las pocas semanas, la mayoría de las secciones del SNTE se comunican con el mandatario estatal para solicitarle su comprensión y apoyo para la resolución de las demandas de los trabajadores no docentes del sistema estatal de Jalisco. Simultáneamente los dirigentes sindicales declaran que está a

punto de darse un divorcio entre el sindicato y el Departamento de Educación Pública. Este hecho propicia una actitud de extrañamiento por parte del sindicalismo oficial hacia los representantes magisteriales por no confiar en la solidaridad priísta y en el Secretario de Educación, Salvador Cárdenas Navarro, quien declara que no siente una separación entre ambas instancias, ya que las autoridades educativas han mantenido una comunicación abierta con los representantes sindicales.

La algidez del conflicto permite que se transparenten con mayor claridad las posiciones de los diversos actores. Aparecen desplegados públicos donde funcionarios educativos, sobre todo inspectores y supervisores escolares, apoyan la gestión desarrollada por Manuel Bañuelos Montes en la jefatura del Departamento de Educación Pública. En cambio, en el medio sindical aparece una creciente unidad entre las direcciones sindicales de las secciones 16 y 47.

Para ejercer mayor presión, los dirigentes del magisterio estatal deciden movilizar a los mentores; en la primera semana de abril organizan una magna manifestación de protesta donde se exige a las autoridades estatales la satisfacción de sus demandas. Atrás de estas demandas está el afán de recuperar las posiciones dentro de la administración educativa,[5] asunto que el gobierno estatal no estaba dispuesto a conceder.

Pero los días siguientes darían abrigo a un suceso que modificaría el cauce de sus demandas. El 22 de abril de 1992 sucede una tragedia urbana que afecta sensiblemente el panorama político local: las explosiones que tienen lugar en el sector reforma de la ciudad de Guadalajara no sólo generan drama y destrucción, sino también el colapso del grupo gobernante. A los pocos días del siniestro, ante la presión de los damnificados y de grupos solidarios, Guillermo Cosío Vidaurri se ve obligado a dejar la gobernatura de la entidad. El 30 de abril solicita al Congreso del Estado permiso para dejar el gobierno del estado. Este hecho, junto con la fuerte repulsa social que se genera hacia el grupo político gobernante, propicia un vacío de poder que permite a los grupos organizados de la entidad negociar en mejores condiciones sus demandas.

Ante la necesidad de rehacer el ambiente de gobernabilidad en la entidad, el gobierno sustituto de Carlos Rivera Aceves incorpora en la nueva estructura de gobierno a todos los opositores internos excluidos durante el cosiato (Alonso, 1993). En estas circunstancias, los dirigentes sindicales de la Sección 47 van a conseguir resultados favorables: a cambio de no generar conflictos abiertos en un momento de inestabilidad política, logran que la conformación del equipo administrativo del DEP sea completamente renovado y que en ese equipo se integren personas afines a los intereses de los grupos sindicales.

3. La propuesta educativa de Correa Ceseña como Secretario de Educación

En ese contexto de fricciones y enfrentamientos entre las autoridades educativas y representantes sindicales, pocas iniciativas educativas prosperan como parte de un programa acordado por ambas partes. De hecho, a lo largo del breve tiempo en que permanece Correa Ceseña en la titularidad de la SEC no existe un programa regional que oriente las propuestas educativas hacia la entidad. Sin embargo, aunque sus declaraciones se limitan básicamente a reiterar los propósitos enunciados dentro del Programa para la Modernización Educativa, alienta la creación de instituciones orientadas al desarrollo de la investigación educativa y de programas de capacitación para el magisterio. Así, en un ambiente donde el equipo administrativo del DEP no responde a su persona y donde la representación sindical mira con recelo cualquier acción que emprende una autoridad ajena al mundo magisterial, Correa Ceseña decide recurrir a personas más interesadas por el desarrollo de actividades académicas que por tener posiciones al interior de la administración educativa, para promover lo que será el Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) y el Instituto de Capacitación para el Magisterio (ICM).[6]

> (...) pudiera interpretarse que había dos grupos al interior de la Secretaría. De ahí la conveniencia, para que el Secretario de Educación y Cultura, tomara la decisión de iniciar nuevo proyectos con equipos de trabajo más orientados hacia las actividades académicas; considero que esta es una de las razones que permitió la formación de esos proyectos innovadores. (Entrevistado 2)

Con estos organismos se buscaba originalmente desarrollar funciones complementarias. El Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) se dedicaría principalmente a la actividad de investigación y el Instituto de Capacitación para el Magisterio, a desarrollar programas de actualización y capacitación para el magisterio. Ambos organismos constituían la solución que el secretario pretendía ofrecer a las ne-

cesidades de capacitación y de investigación que requería el sistema educativo estatal. Sin embargo, mas adelante, la segunda institución lograría incluir dentro de sus atribuciones la creación de programas de posgrado y de actividades de investigación (Oropeza, 1999). Así, el propósito inicial se vería modificado por la existencia de dos instituciones que desarrollarían actividades parecidas, pero desde tradiciones académicas y formas de organización y funcionamiento diferente.

> El grupo de compañeros a quienes les encargó el proyecto de lo que hoy es el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, originalmente se orientaba más a las áreas de capacitación y actualización; recuerdo que no incluía la formación en investigación… Incluso creo que cambia de nombre el proyecto original y queda tal como hoy se conoce este instituto. Por otra parte, estimo que más que apostarle a dos proyectos iguales, el Secretario de Educación decide impulsar dos proyectos que resultaban complementarios. (Entrevistado 2)

Ambas instituciones se desarrollan a la par del sistema de educación básica y normal, sin experimentar cambios derivados de la aplicación de políticas educativas regionales. De hecho, Correa Ceseña sólo reitera los objetivos del Programa para la Modernización Educativa: para elevar la calidad de la educación se requiere mejorar las condiciones de trabajo del magisterio y crear condiciones óptimas para el desarrollo de la acción educativa, como equipar a las escuelas de espacios físicos adecuados y de instrumentos didácticos. (*El Occidental*, 5 de mayo de 1990) Así, hasta su renuncia como Secretario de Educación, en mayo de 1991, no hubo una propuesta clara en torno al mejoramiento de la calidad de la educación ni sobre la descentralización del sistema educativo, iniciativas que por lo demás dependían de las negociaciones que desarrollaban, en ese entonces, el gobierno federal y los representantes nacionales del SNTE.

Con el arribo de Salvador Cárdenas Navarro a la titularidad de la SEC, no se modifican las relaciones que existían previamente entre las autoridades educativas y los representantes sindicales, ya que ello no implicó una renovación del equipo de funcionarios inmediatos a su jerarquía. Esta invariabilidad del ambiente educativo local junto con la continuidad de un escenario de desavenencias entre las autoridades federales y el SNTE en torno a la aplicación del Programa de Modernización Educativa, van a permitir que, en lo que resta de 1991 y parte de 1992, no se implementen acciones que alteren la estructura de los niveles de educación básica y normal. En ese lapso, como vimos párrafos atrás, los cambios dentro del sistema educativo estatal no vendrían por conducto de la aplicación de reformas educativas, sino por la vía de los conflictos sociales.

4. La firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica

El inicio verdadero de la reforma educativa sobrevendría con la modificación de los escenarios que impedían su aplicación, hecho que tendría lugar en los primeros meses de 1992. En particular, la actividad de concertación que desarrolla Zedillo con los representantes del SNTE y, en la localidad, la renovación de las autoridades políticas y del equipo administrativo del DEP, despejarían el camino para la puesta en marcha de los propósitos del Programa de Modernización Educativa.

El 18 de mayo de 1992, las autoridades educativas, el CEN del SNTE y los gobernadores de los estados, teniendo como testigo de honor al Presidente de México, firman el Acuerdo Nacional de la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). El ANMEB tiene tres objetivos generales: la reorganización del sistema educativo mediante la consolidación de un auténtico federalismo educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos mediante la aplicación de nuevos planes y programas de estudio, y la revaloración de la función magisterial, mediante el reconocimiento del papel del docente como protagonista de la transformación educativa y el mejoramiento de sus condiciones de vida y de trabajo.

Inmediatamente después de la firma del ANMEB, los dirigentes sindicales del magisterio local exigen a las autoridades de la entidad que la integración de los dos sistemas se realice sobre la base de la persistencia de las dos representaciones sindicales: de la sección 16 y de la sección 47. Al respecto, Jorge Hernández Castillón, Secretario General de la Sección 47 dice que "quien encabece el sector educativo seguramente tendrá que ser nombrado por el ejecutivo estatal… Un proceso en el que permanentemente está incluida nuestra participación." (*El Occidental* 19 de mayo de 1992). A los pocos días de estas declaraciones, el 21 de mayo de 1992, profesores reconocidos por su trayectoria en la gestión de espacios educativos y por su cercanía a los grupos sindicales hegemónicos de la Sección 47, ocupan puestos de dirección al interior del DEP.

> (...) se inicia un nuevo proceso que sobresale por el cese del hostigamiento hacia la Sección 47 y por la disposición de las nuevas autoridades educativas hacia los grupos sindicales. La actitud conciliadora de Ruiz Orozco se nota inmediatamente en la integración de su equipo administrativo: "la conformación del equipo administrativo empieza a ser mixta, o sea, se empiezan a nombrar gentes que propone la Sección 16 para lo que era el OSEJ, y personal que propone la Sección 47, para lo que es la estructura de la Secretaría de Educación, además de que también el propio Eugenio Ruiz Orozco va a traer personal que él considera idóneo para la cuestión del desarrollo del trabajo, así de repente vemos aparecer en la dirección de Educación Normal, a un ex-rector de la Universidad de Guadalajara traído indudablemente para que manejara la situación de la educación superior, vemos a Héctor Ruiz Ruvalcaba, familiar directo de Eugenio Ruiz, en la Dirección de Secundarias, al profesor Felipe Plascencia como Subjefe de Educación Básica, que sustituye a Salvador Mora Morán, que había estado en el equipo anterior, y así se empiezan a ver más compartidos los cargos con las dos dirigencias seccionales. (Entrevistado 1)

Esta actitud condescendiente no sólo va a despertar la confianza hacia las nuevas autoridades educativas, sino también va a alentar la participación abierta de los dirigentes sindicales en el diseño e instrumentación de los objetivos planteados en el Acuerdo Nacional. Así, desde el mismo mes de mayo de 1992, los secretarios generales de las secciones 16 y 47 del SNTE, declaran su conformidad con uno de esos objetivos: con el proceso descentralizador denominado "federalización". Inclusive, ellos mismos emiten declaraciones optimistas en torno a la integración de los dos sistemas: que la USED será absorbida en no más de 6 meses al fundirse ambos sistemas en uno sólo. A partir de ese momento, los dirigentes de ambas secciones empiezan a participar juntos en torno a las acciones que ponen en marcha cada uno de los objetivos del Acuerdo Nacional.

A la par del entusiasmo con que los dirigentes sindicales prevén el curso de la descentralización educativa en Jalisco, Elba Esther Gordillo y todos los secretarios generales de las secciones sindicales que integran al SNTE, suscriben un pacto de unidad sindical y de defensa de la educación pública sobre 15 compromisos, destacando la disposición de participar en el proceso de modernización educativa, el interés por promover la creación de equipos especializados que ofrezcan asesoría a los comités ejecutivos seccionales y al CEN en los temas que por efecto del Acuerdo se requieran, e iniciar de inmediato la actualización de los cuadros sindicales del SNTE. (*El Occidental*, 1o. de junio de 1992). Estos compromisos muestran que los grupos sindicales no permanecen impasibles ante los retos que entraña la modernización educativa, sobre todo en aquellos aspectos que se relacionan con la capacidad que tienen sus cuadros para afrontar la discusión y fundamentación de los programas que van a plasmar los objetivos del ANMEB.

Esta necesidad de equipar a los cuadros sindicales con nuevas habilidades cognoscitivas que coadyuven a mejorar cualitativamente su participación en los escenarios creados para la aplicación del programa de modernización educativa, reactiva el interés de los grupos sindicales locales por los estudios de posgrado impartidos en la Secretaría de Educación. En ese entonces, en 1993, la oferta de posgrado se integraba por las maestrías que ofrecían el CIPS y el ISIDM, programas que no constituían una opción para la formación de cuadros sindicales. La Maestría en Investigación Educativa (CIPS) era considerada como muy selectiva y la Maestría en Ciencias de la Educación era concebida como un programa ajeno a los intereses magisteriales, debido a que la mayoría de los profesores y los directivos provenían de la Universidad de Guadalajara.

En estas circunstancias, los dirigentes sindicales de la sección 47 van a emprender acciones que les permitan allegarse de espacios de formación accesibles para sus cuadros sindicales. Esta estrategia se va plasmar en un cuerpo de acciones encaminadas a 'recuperar' los posgrados existentes para el magisterio y en la demanda de nuevos estudios de posgrado. La incursión directa de los cuadros sindicales en los programas que no son afines a las 'tradiciones magisteriales', como será el caso del ISIDM, se da a partir del arribo del profesor Jorge Humberto Hernández Castillón a la secretaría general de la Sección 47, en diciembre de 1991.

> (...) a nosotros se nos encomienda la tarea de rescatar ...al ISIDM que en su origen y en su formación había quedado enclavado en el ámbito estatal y que por azares del destino se cargó, al principio, a favorecer a grupos universitarios. (Entrevistado 1)

La coincidencia de esta estrategia con la renovación de mandos medios en el sistema estatal, permite el desplazamiento de las primeras autoridades del ISIDM. Así, en junio de 1993, la directora de esa institución, Otilia Romero, es sustituida por Juan José Pérez Perusquía.[7] Esta decisión se toma en una reunión presidida por el Secretario de Educación, donde se crean nuevas áreas administrativas y se designan funcionarios para esos espacios.

Alumnos de la Maestría en Ciencias de la Educación del ISIDM y dirigentes sindicales de ese entonces, refieren que este funcionario, quien era director del área de investigación y posgrado en el sistema federal, empezó a crear en el ambiente cierta predisposición hacia el cambio de autoridades en el ISIDM. Independientemente de que esto haya sido así o no, lo cierto es que los dirigentes sindicales de la Sección 16 se colocaron en mejor posición con el arribo de Pérez Perusquía a la dirección de esa institución. Esta acción es vista con cierto beneplácito por los dirigentes sindicales de la Sección 47, ya que aunque ello no representaba la asignación de una autoridad de su plena confianza, si ofrecía una situación más abierta para los intereses del magisterio estatal.

A los pocos meses, en octubre de 1993, maestros y dirigentes sindicales van a solicitar a las autoridades educativas la creación de programas de maestría en las escuelas normales y en las unidades de la UPN. La expresión más evidente se da durante los festejos del vigésimo aniversario de la Escuela Normal Superior de Jalisco, donde Jorge Hernández Castillón, secretario general de la sección 47, solicita la apertura de una maestría en educación en las instalaciones de dicha normal.

Esta petición es retomada por Eugenio Ruiz Orozco, quien remite a su personal la encomienda de elaborar una propuesta de posgrado para los maestros. Así, desde los últimos meses de 1993 empieza a elaborarse la fundamentación de lo que sería la Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa (MEIPE). Esta iniciativa va a formar parte de un ambicioso proyecto de superación magisterial que autoridades educativas y dirigentes sindicales elaboran a lo largo de los primeros meses de 1994. Este proyecto recibe el nombre de Sistema de Superación Magisterial (SISUMA) y se presenta oficialmente en el mes de mayo. El SISUMA se integra por tres programas: el de actualización, el de desarrollo de recursos humanos y tecnológicos y el de formación de docentes y posgrado.

5. Los apetitos del poder en el origen y desarrollo de las maestrías en educación

La información vertida a lo largo de los párrafos anteriores muestra que, si bien la creación de los primeros programas de posgrado dentro de la Secretaría de Educación obedece a las inquietudes de las autoridades y de grupos interesados por promover actividades académicas, existen tradiciones sedimentadas que inciden en su origen y desarrollo. En particular, la objetivación de ciertos derechos de posesión sobre los espacios educativos va a generar relaciones ásperas, sobre todo en aquellos casos donde los programas son desarrollados por personas consideradas ajenas al magisterio.

El apetito de los grupos sindicales hegemónicos se ve contenido por las diferencias que afrontan con el gobierno inconcluso de Guillermo Cosió Vidaurri, y en especial con el equipo que integra la administración del Departamento de Educación Pública. Esta confrontación desplaza el malestar que ocasiona la apertura de programas de posgrado por gente extraña al magisterio y pospone la "recuperación del ISIDM" para otro momento.

La disputa entre las autoridades educativas y los dirigentes sindicales, si bien permite que las nuevas instituciones de posgrado se desarrollen sin la amenaza de la intervención de los grupos de poder, colateralmente impide la articulación de propuestas de formación más vastas y diversas para los trabajadores de la educación. Sin embargo, con la caída del gobierno de Cosío Vidaurri y la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se crea un escenario donde las nuevas autoridades de la entidad y los grupos sindicales negocian sus diferencias y establecen su disposición para trabajar conjuntamente en torno a los objetivos de la reforma educativa. Esta situación va permitir que las demandas y las inquietudes de los grupos sindicales se trasladen y se resuelvan dentro de los límites y posibilidades que provee el Acuerdo Nacional.

Los objetivos del ANMEB conforman el entramado institucional que va acrecentar la importancia de los estudios de posgrado entre los trabajadores de la educación: tanto por la creciente necesidad de participar en las reformas educativas con un conocimiento apropiado, como por las posibilidades de movilidad laboral y prestigio social que entrañan estos estudios. Así, dentro de los grupos sindicales hegemónicos se revaloriza la importancia de los estudios de posgrado para reciclar la formación de sus cuadros sindicales; este mayor interés se va a manifestar prin-

cipalmente de dos maneras: a través del desplazamiento del grupo fundador del ISIDM y por medio de la creación de nuevas opciones de posgrado, como será el caso de la MEIPE.

Todo esto muestra que la creación y desarrollo de los estudios de posgrado, no puede verse al margen de la cultura patrimonialista y de las disputas que los grupos sindicales y la burocracia educativa establecen en torno a las propuestas de formación del magisterio.

Bibliografía

ALONSO, Jorge. (1993). "Las contradicciones gobierno-sociedad en la coyuntura de las explosiones del 22 de abril". En Macias, Jesús Manuel y Cristina Padilla (Coords) (1993). *Analizando el desastre de Guadalajara*. México: CIESAS.

ARNAUT, Alberto (1996). *Historia de una profesión*. *Los maestros de educación primaria en México*: 1887-1994**.** México: CIDE.

ARREDONDO, Martiniano (1986). "Programa integral de desarrollo de la educación superior: los estudios de posgrado". *Foro Universitario*, núm. 66, 31-38.

BALL, Stephen J.(1989). *La micropolítica de la Escuela*. *Hacia una teoría de la organización escolar***.** Barcelona: Paidós.

— (1993) *Foucault y la educación*. *Disciplinas y saber*. Madrid: Morata

BERGER, Peter L. y Thomas LUCKMANN (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

CASILLAS GARCÍA DE LEÓN, Juan y Jorge HANEL DEL VALLE (1975). "La creación de estudios de posgrado", en: *Revista de la Educación Superior*, Vol. IV, núm. 2, 20-39.

CHAVOYA PEÑA, María Luisa (1995). *Poder sindical en Jalisco: la sección 47 del* SNTE. México: Universidad de Guadalajara.

CHAVOYA PEÑA, María Luisa, REYNAGA OBREGÓN, Sonia y Lorena HERNÁNDEZ YÁÑEZ (1997). *Perfil educativo en Jalisco*. México: Universidad de Guadalajara.

CIPS (1990). "Creación del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, un proyecto para elevar la calidad de la educación." CIPS, número 1, 5-9.

EZPELETA, Justa (1982). *En busca de la realidad educativa: maestrías en educación en México*. México: DIE/CINVESTAV/IPN.

GARAY, Lucía. (1996). "La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones." En Ida Butelman (1996). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Argentina: Paidós. Pp. 126-158.

GUEVARA NIEBLA, Gilberto (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.

HAMMERSLEY, Martyn y Paul ATKINSON (1994). *Etnografía*. *Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

LOYO BRAMBILA, Aurora. (1997) "Las ironías de la modernización: el caso del SNTE." En Loyo, Aurora (1997). *Los actores sociales y la educación*. México: UNAM-/Plaza Valdés Editores. Pp. 23-62.

OROPEZA SANDOVAL, Luciano (1999). "La oferta de posgrados en educación en Jalisco" *Educar*, núm. 11, 71-82.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1984). *Programa para la Modernización Educativa*. 1989-1994. México: SEP.

PARSONS, Talcott (1984). *El sistema social*. Madrid: Alianza editorial.

ROCKWELL, Elsie. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico* (1982-1985). México: Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV del IPN.

TAYLOR, S. J. y R. BOGDAN (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

ZORRILLA ALCALÁ, Juan Fidel (1996). *Políticas de educación superior en México*. México: UNAM.

Notas

[1] Chavoya, Hernández y Reynaga describen de la manera siguiente el origen y evolución de los sistemas federal y estatal en el estado de Jalisco: "La administración estatal se consolidó en 1959 con la creación del Departamento de Educación Pública (DEP), cuya vida duraría treinta años. En 1989 el Departamento de Educación Pública se integró a la Secretaría de Educación y Cultura y desapareció como instancia formal en 1992. Esta última dependencia emerge con dos estructuras paralelas, con la estructura representada por el aparato administrativo del DEP y con las estructuras que promueve Correa Ceseña para desarrollar sus iniciativas y para coordinar las actividades culturales de la entidad.

"El sistema federal tiene una historia diferente. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública se inicia la expansión de la educación pública básica en el país. Jalisco no queda al margen de este proceso. Muchas escuelas públicas federales, sobre todo rurales, se edifican y ponen a funcionar en la entidad. Estas escuelas dependen de las instancias centrales de la Secretaría de Educación Pública. Los delegados son nombrados desde ésta y los gobiernos estatales poco influyen en el funcionamiento de estas delegaciones. En el periodo presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado, se empiezan a establecer algunos comités consultivos para la descentralización y se firman Convenios Únicos de Desarrollo. Las delegaciones de servicios educativos se transforman en Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar, a cargo de delegados nombrados aún por las instancias centrales de la Secretaría de Educación Pública. En 1992, con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, la Unidad de Servicios Educativos a Descentralizar de Jalisco se transforma en el Organismo para la integración administrativa y operativa de los servicios de Educación básica y normal del estado de Jalisco." (Chavoya, Hernández y Reynaga/1997/ Pp. 38-39)

[2] La prueba de ello aparece en la declaración que emite

Arnoldo Rubio Contreras el 15 de septiembre de 1989: "en lo que corresponde al sistema estatal, están prácticamente solucionados los conflictos con la Secretaría de Educación y Cultura y fueron establecidas varias comisiones mixtas, entre otras la de titulación expedita, la de cambios y permutas, la de bolsa de trabajo y la de simplificación administrativa." (16 de septiembre de 1989/*El Occidental*)

[3] Algunos investigadores consideran, al término de los tres primeros años, que la pérdida de legitimidad se relaciona con el descontento por la concentración de los beneficios de la administración, el desgaste de los vínculos con los opositores internos del PRI, como sería el caso de las relaciones con los dirigentes magisteriales, el repudio a la falta de seguridad pública y un extendido reclamo en contra del fraude electoral. (Alonso, *op. cit.*)

[4] Una muestra del avenimiento que se genera entre las autoridades federales y los representantes nacionales del SNTE, se observa en las declaraciones que aparecen en los primeros meses de 1992. En la segunda quincena de enero de 1992, Elba Esther Gordillo declara que el SNTE no será obstáculo para la modernización educativa, pero reivindica el derecho de ser protagonista de primer orden en materia de educación". A los pocos días, Zedillo contesta que "la descentralización educativa preservará el carácter nacional del sistema y no afectará los intereses de los trabajadores ni pondrá en riesgo la integración del sindicato del magisterio." Para el 13 de febrero Gordillo le contestó que "esperan respuestas concretas de acuerdo a la carrera magisterial que habla de un escalafón horizontal de estímulos y recompensas a mayor preparación, participación y antigüedad de los maestros." (14 de febrero de 1992/*El Occidental*)

[5] Un año más tarde, el profesor Juan Alcalá declararía que las fricciones con el Jefe del DEP, profesor Manuel Bañuelos Montes, se debieron a que él fungió como 'juez y parte' dentro de la administración educativa. (19 de mayo de 1993)

[6] Esta iniciativa toma nombre a finales del mes de junio, cuando Correa Ceseña declara que "se está dando atención a la preparación de los profesores, para lo cual se encuentran en proceso dos proyectos tendientes a mejorar la educación en este aspecto: el Instituto de Capacitación para el Magisterio y el Centro de Investigaciones Educativas." (29 de junio de 1989/*El Informador*)

[7] Algunos profesores consideran que el cambio de funcionarios pudo deberse a "las negociaciones de las secciones 16 y 47 del SNTE, a quienes el Secretario de Educación les cedió el control del ISIDM para mantenerse apoyado en sus aspiraciones políticas." (Entrevistado 2).

Producción de conocimientos y productividad académica

Dora Inés Munévar Munévar,[1] Marta Leticia Villaseñor García[2]

Resumen

La universidad como organización académica de saberes está llamada a articular los esfuerzos del trabajo académico docente con las actividades de difusión y extensión. El presente artículo, en el marco de realidades institucionales semejantes por los orígenes de las instituciones de educación superior latinoamericanas, propone pensar acerca de la producción de conocimiento en la educación de posgrado y los alcances de la productividad académica del profesorado. La primera exige e implica el desarrollo conjunto de funciones de investigación, mientras la segunda demanda el registro de los aportes del personal académico a los debates de sus propias comunidades y al enriquecimiento de su trabajo cotidiano.

Descriptores: Trabajo académico, producción, productividad, institución, educación superior.

Production of knowledge and academic productivity

Abstract

The main goal of every University as an academic institution, is the articulation betwen academic efforts from teachers, with the extension and diffusion activities. The present paper is based on the origins and realities of the Latin American Universities, in regards to knowledge production at the graduate level and the scope of their academic productivity. The first task implies and demands the development of research functions, while the second demands the record of all input from the academic staff, related to their communities and their daily work enrichment.

Key words: Academic work, production, productivity, university, high education.

Artículo recibido el 8/11/2007
Artículo aceptado el 16/01/2008
Conflicto de interés no declarado

1 Profesora investigadora de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.
2 Profesora investigadora del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. Secretaría de Educación Jalisco. Guadalajara, México. *mlvg_isidm@yahoo.com*

Introducción

En general, las universidades, como instituciones de educación superior, disponen de fines y proponen el cumplimiento de funciones sustantivas de acuerdo con una misión determinada y una amplia oferta de programas educativos en los niveles de licenciatura y de posgrado. En cualquiera de ellos, la universidad procura generar conocimientos; preservar, compartir y difundir el conocimiento; divulgar la cultura; contribuir al logro y consolidación de una sociedad democrática, justa y libre; conservar, crear y transmitir la cultura en beneficio de la sociedad, con el más alto nivel de calidad académica; formar recursos humanos integrales y de alto nivel, y realizar investigación para buscar permanentemente la verdad.

En particular, las instituciones de educación superior tienen que asegurar una doble meta: la producción de conocimientos y la productividad académica. La primera es una de las misiones básicas de investigadores e investigadoras que suele cumplirse mediante la formación de sus integrantes, la labor de auxiliares o ayudantes de investigación, la vinculación con las nuevas generaciones del profesorado y, en particular, los compromisos de educación posgraduada de maestría y doctorado. Con la segunda, se acumulan y evalúan los resultados de la investigación registrada por el personal académico de cada institución y, también, acompañan mejoras salariales, sin desconocer que el conocimiento es un producto social en la perspectiva de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología y que, como tal producto, depende de la interacción dentro de una comunidad científica donde la comunicación es el vehículo que lo crea y lo recrea.

En este contexto, se consolidan dos preguntas: ¿cuáles son las características de la producción de conocimiento en la educación posgraduada? Y, ¿Cuáles son los alcances de la productividad académica del profesorado? Las respuestas a estas interrogantes, junto con sus interacciones, van a ser repensadas en entornos siempre cambiantes, que abierta o encubiertamente, articulan distintas dimensiones dentro de la organización académica de saberes.[1]

Características de la producción de conocimiento en posgrado

Las Instituciones de Educación Superior son instituciones productoras de conocimiento que utiliza como factor básico de su proceso productivo el propio conocimiento. Sus fines son la creación o generación de conocimiento humano y tecnológico, mediante actividades docentes y formativas de grado y posgrado, así como las de extensión, interacción social o difusión de la cultura a la sociedad.

Producir conocimiento en todas y cada una de las áreas de conocimiento socialmente reconocidas, es tan vital como aceptar los conocimientos aportados por las áreas de conocimiento que buscan un lugar propio en la organización académica de saberes. En otras palabras, toda universidad despliega acciones orientadas a la producción de conocimientos pero lo hace en un entorno competitivo pautado por discursos de calidad, medidos por criterios de excelencia, y recompensados individualmente. Todo ello porque "el conocimiento científico, como el lenguaje, es intrínsicamente la propiedad común de un grupo o no es nada. Para comprenderlo debemos conocer las características especiales de los grupos que lo crean y lo usan." (Kuhn, 1979: 209-210. Citado por Ramírez, en: AA.VV: 2004, p. 49).

Los sondeos acerca de la producción de conocimientos permiten ver las cualidades de los diferentes productos, los orígenes ideológicos de los discursos subyacentes y los procesos sociales que participan en su configuración. Además, este enfoque se puede perfilar como el análisis de la producción documental de una comunidad cultural específica, es decir, la interpretación de los escritos y testimonios generados en el ejercicio de sus prácticas, por parte de los miembros de la academia. Sus rasgos definitorios proceden de criterios aceptados colectivamente y utilizados para juzgar resultados académicos en términos de calidad o productividad,[2] y encuentran mayor apoyo en:

> (…) la creación de publicaciones especializadas [que] está relacionada con la estructura y el desarrollo de un campo científico, hasta el punto que las revistas científicas han sido identificadas por los estudios sociales de la ciencia como los indicadores más obvios de lo que constituye el contenido, las fronteras y los retos de un campo. De ahí que su análisis haya sido considerado como un aspecto central para comprender la organización social de la ciencia. (Ramírez, en AA.VV: 2004, p. 49).

Dentro de la educación posgraduada la producción de conocimientos, resultante o vinculada a la investigación que se realiza en esos programas académicos es un asunto vital. Los componentes de la

investigación en posgrado incluyen el producto y el proceso: el primero se expresa a través de los resultados, denominados trabajos de grado o tesis, mientras el segundo incluye las pautas generales de la universidad y las específicas de cada programa.

Es en ese sentido que los procesos de producción de conocimientos mediados por las investigaciones se convierten en objeto de análisis en el marco de la educación posgraduada; y lo son por su carácter altamente visible que recibe una amplia atención tanto de la administración de las universidades como de los medios de comunicación, lo mismo que de sus practicantes y de quienes hacen estudios de posgrado, en la medida en que estos espacios educativos, además de ser privilegiados, contribuyen a articular "… las funciones sociales sustantivas de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión, con los imperativos funcionales de reforzar la profesionalización pero también la crítica en todos los campos del saber y en todos los niveles." (Fuentes Navarro, citado por De la Torre en AA. VV.: 2004, p. 86).

Elizabeth Valarino (1997, 2000) propuso evaluar la investigación realizada en los posgrados teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales: el producto de las investigaciones y el proceso para elaborarlas y publicarlas, considerando el conjunto de trabajos finales concluidos en términos de tesis, trabajos de grado y publicaciones. El producto se evalúa de acuerdo con la cantidad y la calidad; la primera se aborda a través del número de tesis terminadas con sus relaciones entre cohortes, programas, áreas y universidades; la segunda registra el tiempo tomado para realizar la investigación. Todo proceso que, en principio, es longitudinal, está compuesto por dos subprocesos: el de elaboración de los trabajos y el de la formación y enseñanza para la investigación. Uno abarca la generación del tópico, el diseño y aprobación del proyecto, el desarrollo y escritura del trabajo, la evaluación o defensa y la publicación; otro se refiere a la formación de personas tutoradas y de estudiantes de posgrado.

Sin duda, toda institución de educación superior, también gestiona y administra conocimientos visibles y medibles. La visibilidad hace referencia a la creación de conocimientos científicos, tecnológicos y técnicos abarcando en los campos de humanidades, artes, ciencias sociales, ciencias matemáticas, físicas y biológicas o profesiones tales como medicina, derecho y administración. Lo medible se orienta a clasificar a las instituciones en una escala que habla de su calidad y su productividad, señalando, con Teresa Pacheco, que:

> (…) el papel y la función científico-social del conocimiento plantea una problemática de naturaleza epistemológica que se abre en tres direcciones: sobre los procesos de constitución y desarrollo del campo (…), sobre la trayectoria de institucionalización de la actividad de investigación y por último, sobre las formas bajo las cuales un determinado producto de investigación puede ser valorado en cuanto a su aporte y/o innovación e impacto" (1997, p.11).

Igualmente, la producción de conocimientos incorpora capitales culturales y simbólicos para ponerlos en circulación por entre distintos espacios de los ámbitos académicos. Dichos capitales constituyen nuevas concepciones sobre la realidad social o natural a partir de prácticas intelectuales comprometidas con el cambio; y se convierte en la base para la consolidación de comunidades académicas y grupos de investigación que sostienen programas, líneas y proyectos. Y todos ellos se hallan sometidos a indicadores:

> Los indicadores más comúnmente utilizados y reportados en los informes estadísticos y de gestión universitaria para medir la producción de conocimientos en los posgrados exponen número de personas egresadas por año en cada programa de estudios, o en la totalidad de los mismos, sin relacionarlos con otras variables relevantes. Pero la productividad y eficiencia que se le exige a las universidades no sólo tiene una dimensión económica, la Universidad actúa como un servicio público y por ende, no sólo es regulada por el mercado o los precios, sino que se enfrenta el desafío de la "eficiencia social", entendiendo por tal la capacidad de satisfacer, sin limitaciones ni discriminaciones de tipo alguno, la creciente demanda con una educación masiva de calidad, altamente pertinente ante los requerimientos de la sociedad, así como también consciente de las carencias e inequidades que en esa sociedad se verifica. (UNESCO: 1998).

¿Qué tipo de conocimiento se ha de producir para que la academia contribuya a las transformaciones sociales y no se limite solamente a un conjunto de indicadores las más de las veces ambiguos a primera vista? La idea de productividad ha de ser reconocida en toda su amplitud ideológica para advertir que toda política académica está surcada por sus conexio-

nes con otros campos de la actividad social, a su vez, compuesta por distintos niveles que, en todo caso, se convierten en objeto de medición:

> (…) los estudios sociales de la ciencia han establecido alianzas con los estudios métricos (…) para medir el desarrollo del conocimiento, la producción de los investigadores y las relaciones entre áreas de investigación y disciplinas, y para trazar el impacto de una idea. Todo ello a partir del análisis matemático y estadístico de las publicaciones y las conferencias publicadas, así como de otros canales informales de intercambio, como las discusiones, el correo electrónico, las conversaciones, etc. (Ramírez, en AA. VV., 2004: pp. 49-50).

Los alcances de la productividad académica

La productividad en términos académicos da a conocer la relación que existe entre los insumos empleados en docencia, investigación y extensión y los resultados o productos obtenidos en cada una de estas actividades.[3] Aparece entonces como la variable principal de los procesos de evaluación de las funciones desarrolladas por el personal académico, desde el lugar y la posición que ocupa cada persona según la organización de saberes; pasa a ser un ingrediente vital para el éxito académico, caracterizado por un clima altamente competitivo; y, por supuesto, suele definirse como la difusión de información académica con artículos publicados en revistas arbitradas o con ponencias presentadas en eventos especializados.[4]

En el medio universitario "el trabajo académico se configura con actividades propias que determinan su delimitación, utilidad y posicionamiento" (Munévar, *et. al.*, 2001, pp. 33-34); es así como las funciones académicas son prescritas y enmarcadas en los fines mismos del deber ser de la universidad como institución -docencia, investigación y extensión-. Sin embargo en la práctica los académicos y las académicas no sólo cumplen estas funciones, sino que también desarrollan diversidad de acciones que aparentemente traspasan los límites de la actividad académica normatizada pero que culminan haciendo parte de su producción intelectual usando estrategias de comunicación académica, entendida como "…el estudio de cómo los académicos en cualquier campo usan y diseminan información a través de canales formales e informales, mientras que la bibliometría es la aplicación de métodos matemáticos y estadísticos a libros y a otros medios de comunicación. (Ramírez, en AA. VV, 2004: p. 51).

Pese a que la academia ha acentuado el papel de la productividad del profesorado en términos de publicaciones en revistas arbitradas, pocas veces se ha tenido en cuenta que los departamentos, centros e institutos son diferentes en cuanto a la composición de la comunidad académica constituida por mujeres y hombres con trayectorias, edades o estado civil diferentes; el tamaño de la institución de educación superior con su complejidad, recursos o modelo organizacional; la capacidad de la investigación que sustenta la formación posgraduada y los proyectos desarrollados; y la planta física e infraestructura disponible con sus recursos tecnológicos.

Cuando se conocen estas realidades, cada dependencia académica analiza y comprende los factores que están ejerciendo alguna influencia, positiva o negativa, sobre la meta institucional que puede definirse como la publicación de artículos, libros, capítulos de libros y monográficos, sometidos a la revisión de pares en medios arbitrados o certificados oficialmente. Se ha de tener en cuenta algo que pocas veces se hace, que la amplitud y diversidad de áreas de conocimiento influyen en lo que se espera en un terreno concreto.

Desde los intereses de la sociología del trabajo, la productividad académica se configura en un terreno poblado de problemáticas propias de las estructuras y procesos productivos, las formas de organización y división del trabajo y la dinámica de mercados laborales, entre otros. En ella, se recrean procesos de construcción de identidades y significados culturales, relaciones de trabajo por parte de los actores y otros aspectos como categorías profesionales, trayectorias ocupacionales y formas de gestión.[5] La *productividad académica*, en esta perspectiva, representa los resultados evaluables de las actividades laborales de los grupos de mujeres y hombres que hacen trabajo académico. Este es un conjunto de actividades medibles utilizando sistemas definidos por las políticas públicas de educación superior; y un conjunto de actividades sujetas a los intereses del mercado, que, en todo caso, exigen dar cuenta de beneficios o impactos causados por un producto, de la calidad de las revistas y del contenido de las evaluaciones arbitradas, donde se discriminen aspectos relevantes como tipo de investigación, rigurosidad, originalidad, relevancia, financiamiento y apoyo institucional conseguido, premios y reconocimientos otorgados.

Son temas reiterativos en la investigación que generan y mantienen diferencias internas. Un ejemplo: en el campo de las ciencias del movimiento se regis-

tran importantes diferencias entre los aportes provenientes de la fisiología, la biomecánica, la epidemiología, frente a los de la psicología, la sociología, la historia o la pedagogía; diferencias que se traducen en mayor y menor reconocimiento social. Otro ejemplo: los análisis de las expectativas de mujeres y hombres en la academia, indican que varían según el tipo de publicaciones, el orden de autoría, el número de personas que figuran como autoras en un producto; son relaciones que desencadenan variaciones en los juicios individuales respecto de un mismo producto. También los atributos personales relativos a la productividad que incluyen la dedicación en términos del tiempo y la disciplina requerida para el estudio sistemático de un tema, y los factores situacionales y sociológicos comunes a todas las áreas de conocimiento, cobran importancia en la formación de pares que investiguen en su propio terreno.

En definitiva, toda clase de expectativas individuales termina dependiendo de la cultura organizacional en la que se despliegan las funciones universitarias de docencia, investigación y extensión,[6] como se explica a continuación.

L*a actividad de docencia* se puede evaluar tanto en los programas de grado como de posgrado usando el promedio de horas dedicadas a realizar actividades de clase durante una semana, la carga de trabajo con número de cursos y cantidad de alumnado, el tipo/nivel de clases impartidas y el número de estudiantes que se acompaña en las tutorías:

> [En México] dentro del marco de las nuevas políticas para el mejoramiento de la calidad académica, la figura del profesor de tiempo completo con estudios de posgrado pasó a ocupar, en los últimos diez años, un lugar central en el escenario universitario, como actor fundamental encargado de las principales tareas de la universidad. (AA. VV., 2005: p. 21).

L*a actividad investigativa*, la de mayor peso en la productividad académica por ser determinante de la permanencia en la carrera académica y del pronto ascenso, incluye desde los libros publicados en editoriales reconocidas, artículos publicados en revistas arbitradas, ponencias, premios, patentes o derechos de autoría. Suele recurrirse al promedio de número y tipo de publicaciones, horas por semana dedicadas a actividades de investigación, número y valor de premios, número de estudiantes que se gradúan en maestrías y doctorados con tesis bajo su orientación y promedio de horas semanales dedicadas a consultoría especializada. Los descubrimientos y aportes originales se registran en el ámbito tecnológico.

> [En México] uno de los efectos de la política de formación de profesores derivado de programas como el PROMEP, el SUPERA y el de becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), ha sido el incremento del número de profesores investigadores en el sistema de educación superior con estudios de posgrado, lo cual, a su vez, se ha convertido en un detonador de la investigación de calidad en las universidades públicas. (AA. VV., 2005: p. 53).

L*a actividad de extensión de la cultura y los servicios* ha sido medida utilizando el número y el tipo de compromisos desarrollados desde la academia con beneficios directos sobre la comunidad. Abarca los programas de educación continua o el número de horas semanales comprometidas con organizaciones públicas según los compromisos institucionales, las relaciones académicas establecidas y las clases de actividad a las que se comprometen fuera de sus instituciones:

> [En México] las universidades públicas e instituciones afines han realizado esfuerzos destacados a lo largo de la última década, para ampliar, fortalecer y mejorar la calidad de los programas de extensión de la cultura y los servicios que ofrecen. A partir de políticas generadas por las propias instituciones, la función ha evolucionado en cuanto a las formas y estructuras de sus programas, lo que permite incidir con pertinencia en la formación integral de los alumnos y la participación de profesores en la operación de los mismos; se propicia un mayor equilibrio de la cobertura de sus beneficios hacia la comunidad universitaria y hacia la sociedad de su entorno. (AA. VV. 2005: p. 43).

Como consecuencia, la productividad de académicos y académicas está mediada por un juego de relaciones con los parámetros institucionales; también con el carácter del conocimiento que se intenta producir, caracterizado por los métodos y paradigmas propios. Y estas mediaciones además de definir los alcances de esta clase de prácticas, procuran herramientas para visualizar los contextos que enmarcan su estudio, y ofrecen una nueva mirada centrada en sus componentes de tiempo, lugar, sujetos y objetos, es decir: 1) el momento en el cual se produce con la periodización y los procesos temporales; 2) el sitio donde se produce con sus ámbitos de producción; 3) la

autoría o las personas que producen con los medios de publicación/edición; y, 4) lo que se produce con sus contenidos, temas, teorías o elementos visibles.

Interacciones entre producción y productividad

La productividad académica evoca una idea potencial de producción pero también significa el resultado objetivado del trabajo en la academia que se materializan en textos, estrategias de enseñanza, obras artísticas o tecnologías, por ejemplo. Estos bienes culturales varían según los campos de conocimiento, la institucionalización y profesionalización de la disciplina o área de conocimiento, su función o aplicación social y el reconocimiento de su utilidad. También está influida por condiciones individuales vinculadas a la autoría, tales como motivaciones, formación, experiencia/experticia, edad, género, grado de especialización, perfil profesional o intereses académicos.

Y, sobre todo, por el peso discursivo de la investigación como principal indicador de productividad y su realidad controvertida en la práctica cotidiana por el valor mercantil de sus productos. En su interés individual de publicar y conseguir fondos para investigar, el trabajo de académicas y académicos se ha convertido en fuente de competencias y conflictos reforzada por los esquemas de promoción y la exacerbación del individualismo centrado en prácticas universitarias o científicas que se limitan a expresar sus visiones sobre los objetos de estudio escogidos, las preguntas planteadas, las respuestas formuladas, en fin, los intereses de sujetos cognoscentes que pueden pertenecer o no a grupos con actividades comunes.[7] En un contexto así, la producción de conocimientos se queda en mera productividad.[8]

Esta superposición de funciones controvertida en los mismos escenarios universitarios, ha ido configurando una paradoja[9] que conecta dos posiciones incompatibles, casi irresolubles, en medio de un conjunto de actividades propias de una red interdependiente en la cual se jerarquizan relaciones entre individuos y grupos. La primera posición, da cuenta de los alcances de la función investigativa propia de las líneas establecidas colectivamente para la educación posgraduada, mientras la segunda señala la acreditación individual como requisito de permanencia o de ascenso en la carrera académica, junto con el reconocimiento o la reputación social. Ambas se conectan no solamente para mostrar resultados, también para sumar esfuerzos en torno a la formación de profesionales o a la investigación sistemática.

Una dinámica de esta índole ha transformado la concepción de producción de conocimientos que ahora se mide a través de las ideas de eficacia y eficiencia,[10] es decir, con indicadores de productividad en el marco de una responsabilidad social que se guía por tres ejes. Un eje epistemológico-metodológico, para abordar concepciones, mediaciones, potencialidades y obstáculos para la obtención, interpretación y aplicación de información investigativa; otro eje contextual y político, para orientar la generación de conocimientos que permitan comprender la realidad y construir políticas que faciliten la superación de condiciones de exclusión según los procesos de globalización y de cambio que caracterizan la sociedad contemporánea; y, otro eje más, que establece interacciones entre conocimiento, comunicación y cultura, organizadas en función de líneas, programas o proyectos de investigación.

Sin duda, se trata de una responsabilidad social interrogada porque le exige a las universidades traspasar la dimensión económica para desplegar sus acciones de servicio público. Para ello, ha de mostrar su eficiencia social o capacidad de satisfacer, sin limitaciones ni discriminaciones de tipo alguno, la creciente demanda con una educación masiva de calidad, altamente pertinente ante los requerimientos de la sociedad como así también consciente de las carencias e inequidades que en esa sociedad se verifican (UNESCO, 1998).

Bibliografía

MATO, Daniel (2002). "Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder". En: MATO, Daniel (coord.). *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y CEAP, FACES, Universidad Central de Venezuela.

MUNÉVAR, Dora Inés; ARANA, Imelda y AGUDELO, Catherín. (2006) *Productividad académica en la Universidad Nacional. Una aproximación crítica*. Bogotá: Unibiblos.

MUNÉVAR, Dora Inés; DÍAZ C., Nohra Stella; MORALES, Myriam y HERNÁDEZ, Irma. (2001). *Excelencia en el trabajo académico*. Unos juegos coreguajes. Unibiblos. Bogotá. 2001.

REYES GARMENDIA, Ernesto (1997). "La productividad, ¿nuevo paradigma del salario universitario? El caso de la UAM. En: *Política y Cultura*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Invierno, número 9.

PACHECO MÉNDEZ, Teresa (1997). *La investigación universitaria en ciencias sociales. Su promoción y evaluación*. México: Miguel Ángel Porrúa/CESU-UNAM.

SOUZA LOBO, Elizabeth (1993). "El trabajo como lenguaje: el Género en el Trabajo". En: *Mujeres y trabajo en América Latina*. Colección mujeres en el tercer mundo, 4. Madrid: IEPALA Editorial.

UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo* XXI: *Visión y acción*. Santo Domingo: Editora Universitaria UASD.
VALARINO, Elizabeth (2000). *Tesis a tiempo*. Barcelona: Grupo Editorial Carnero.
AA. VV. (2005). *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas* 1994-2003. México: ANUIES.
AA. VV. (2004). *Producción, circulación y reproducción académicas en el campo de la comunicación en México*. Guadalajara: ITESO.

Notas

[1] Las Instituciones de Educación Superior están insertas en un contexto político, económico y social, tanto en el ámbito de cada país como en el ámbito internacional, que determinan modificaciones en su estructura general de gobierno, gestión y acción.

[2] Cada comunidad se limita a aplicar criterios establecidos; no obstante, existen diferencias en la apreciación material de los distintos productos académicos. Por ejemplo, una universidad de investigación menos poderosa podría aceptar como una prueba de calidad adecuada un buen artículo aparecido en una publicación prestigiosa, mientras en una universidad de investigación más poderosa, como prueba de la calidad adecuada, requeriría un libro bien acogido por la crítica y publicado por una acreditada editorial académica.

[3] Las diferencias en la productividad académica según áreas de conocimiento, carreras académicas, responsabilidades familiares, tamaño y tipo de de institución universitaria, ejercicio de la autoridad según el género han sido descifradas por Hicks, 1995; Jones, Jones & Preusz, 1991; Ostmoe, 1986; Carr, Ash, Friedman, Scaramucci, Barnett, Szalacha, Palepu & Moskowitz, 1998; Blau, 1973; Blackburn, Behymer, & Hall, 1978; Kovar & Overdorf, 1995; Safrit, 1979, 1984; Schuitman & Knoppers, 1987; Widom and Burke, 1978 (citas en Munévar, et al., 2006).

[4] Con frecuencia este tipo de indicadores de la productividad terminan siendo parte de datos cuantitativos dejando de lado los contenidos y el debate sobre sus aportes académicos, políticos o sociales.

[5] Souza Lobo, Elizabeth. "El trabajo como lenguaje: el Género en el Trabajo". En: Mujeres *y trabajo en América Latina*. Colección mujeres en el tercer mundo, 4. Madrid: IEPALA Editorial, 1993, p. 13-26.

[6] En México, las funciones sustantivas de la universidad pública han estado sometidas en los últimos años a presiones que han provocado cambios importantes que llevaron a casi todas las universidades a diseñar programas de desarrollo de corto, mediano y largo plazos ubicados en el contexto de los procesos nacionales e internacionales de cambio y transformación que afectan a las sociedades y a las instituciones en el mundo.

[7] Estos indicadores han sido propuestos como criterios de calidad referidos a los trabajos de las y los investigadores. Sin embargo, han sido criticados por considerar que se ajustan más a la cantidad que a la calidad de las investigaciones realizadas, por lo que la evaluación es incompleta.

[8] Reyes Garmendia, Ernesto. "La productividad, ¿nuevo paradigma del salario universitario? El caso de la UAM. En: *Política y Cultura*. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Invierno 97, No. 9, pp. 149-175.

[9] Del griego *doxa*, que significa "opinión". Siguiendo a María Moliner, sería una expresión en la que hay una incompatibilidad aparente que está resuelta en un pensamiento más profundo del enunciado.

[10] Sin embargo, la productividad no sólo debe referirse a la cantidad de lo que se produce sino que debe incorporar además la calidad del producto, de manera que es posible redefinir dicho concepto para que incorpore elementos como la calidad y la satisfacción del cliente, en dicho caso la *productividad* sería la relación entre eficacia y eficiencia, donde la eficacia es hacer lo correcto y eficiencia es hacer las cosas correctamente (Chase y Aquilano, 1995).

Modelo de indicadores para implementar programas educativos de educación superior a distancia

Nadia Natasha Reus González[1]

Resumen

La presente investigación analiza ciertas características de la educación moderna, y propone un modelo de indicadores a efecto de determinar la viabilidad para la implementación de programas educativos en la modalidad abierta y a distancia dentro de la educación superior, a través de los requerimientos institucionales, humanos y tecnológicos que cubran las necesidades andragógicas para lograr los objetivos de aprendizaje con calidad y poder determinar hasta dónde un programa educativo es susceptible o no es susceptible de ser implementado en una modalidad virtual.

Descriptores: Modelo indicador, AVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje), programa educativo (PE), Educación Superior, modalidad virtual, Educación abierta y a distancia.

Model of indicators to implement programs for higher education at distance

Abstract

The present research analyzes certain characteristics of modern education, and a model of indicators that proposes to effect of determining the viability for the implementation of educational programs in the open and distance modalities in higher education, through the institutional, human, and technological requirements that cover andragogyc needs to achieve the aims of learning with quality and to be able to determine from where an educational program is suceptible or not of being implemented in a virtual modality.

Keywords: Warning model, VEL (Virtual Environment of Learning), educational program (PE), Higher Education, virtual modality, opened education and distance.

Artículo recibido el 20/02/2008
Artículo aceptado el 22/03/2008
Conflicto de interés no declarado

1 Profesora del Departamento de Estudios Organizacionales en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara. *nreus@cualtos.udg.mx*, *nreus@hotmail.com*

Introducción

El propósito de este artículo es dar a conocer los resultados que se obtuvieron en el desarrollo del modelo indicador propuesto, para determinar bajo qué condiciones un programa educativo de nivel superior puede impartirse en la modalidad abierta y a distancia.

Las necesidades de la sociedad y de la población estudiantil, en todos los niveles, se han visto favorecidas con la presencia de las nuevas tecnologías y redes de comunicación, que se han convertido en un medio idóneo para el acceso de los estudiantes al conocimiento. Gracias a su utilización sistemática, una gran cantidad de estudiantes en todo el mundo ha podido continuar y concluir sus estudios profesionales. La educación presencial en ocasiones se ha constituido en limitante para algunos alumnos que combinan el trabajo y el estudio. Es un hecho que factores como la disciplina, el tiempo de trabajo, los espacios y los métodos de aprendizaje significan una fortaleza dentro de todas las modalidades educativas; empero, en la modalidad a distancia son, sin duda, imprescindibles.

En la optimización del aprendizaje es necesario tener una planeación adecuada de la enseñanza, así como una administración correcta del curso en línea, basada en su diseño. Para que esto suceda, se deben aprovechar los recursos que ofrece una plataforma de trabajo y personal especializado.

La administración de un curso en línea consiste en utilizar los diferentes recursos que proporciona la plataforma, ya que las actividades programadas son componentes de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea, factor determinante para el aprovechamiento académico del alumno, utilizando las nuevas tecnologías.

Existe una variedad en cuanto a plataformas de trabajo, tales como Web CT, Blackboard, AVA, Moodle, entre otras, en las que se han desarrollado cursos virtuales por distintas universidades que se dedican al desarrollo de cursos con esta modalidad y a fomentar el aprendizaje virtual.

La Universidad de Guadalajara, a través del Sistema de Universidad Virtual (SUV), aumentó la oferta educativa durante el año de 2007, incorporando las licenciaturas en Bibliotecología, Tecnologías e Información, Gestión Cultural y Administración de Organizaciones. Además, se logró en la Licenciatura en Educación la evaluación por parte de los CIEES (Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior), convirtiéndose en el primer programa educativo en llegar al nivel 1 en la modalidad virtual (Universidad de Guadalajara, 2007).

Lo anterior indica que no sólo se puede incrementar el número de carreras mediante la versión virtual, sino que además se puede acceder a los mismos estándares de calidad considerados para la presencial. Este cuestionamiento lleva a la pregunta de ¿por qué no se han ofertado otras licenciaturas?

Educación a distancia

Tal modalidad supone la no presencia física del educando en el aula o en algún espacio determinado por la institución; regularmente el estudiante recibe por vía electrónica los materiales que le servirán para su trabajo y reenvía los ejercicios ya concluidos (INFOMED, 2007).

Con el objetivo de hacer llegar la educación a todo aquel que la necesita, se diseñaron las prácticas de educación virtual. Estas prácticas han exigido siempre la existencia de un elemento mediador, la tecnología, entre el docente y el alumno (Universitat de Les Illes Balears, 2007).

Cuando en la Universidad de Guadalajara se iniciaron las actividades para incluir la educación abierta y a distancia, otras instituciones públicas de educación superior ya tenían camino recorrido en este campo, desde luego con visiones diferentes, entre ellas la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Veracruzana, la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional, mismas que abrieron pautas en este ámbito (UDG VIRTUAL, 2007). La Universidad de Guadalajara, aunque analizó estos trabajos, no trató de copiar los modelos existentes y se decidió por la construcción de uno propio.

La evolución dl trabajo en el diseño de la educación ha distancia en la Universidad de Guadalajara ha pasado por distintas dependencias. Actualmente, el Sistema de Universidad Virtual es el órgano desconcentrado que administra y desarrolla programas académicos en los niveles medio superior y superior, con facultades y atribuciones para ofrecer y certificar estudios, en áreas referidas a la gestión del conocimiento, la tecnología educativa y los procesos de aprendizaje en ambientes virtuales con apoyo en las tecnologías de la información y de la comunicación; para la comunidad universitaria, y la sociedad en general (UDG VIRTUAL, 2007).

La Universidad de Guadalajara en el 2002 creó su

propia plataforma de trabajo, denominada Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA), como sistema de gestión de cursos. Los costos de operación son muy bajos, puesto que la mayoría del software es libre (UDG VIRTUAL, 2005).

Toda institución educativa puede alcanzar sus objetivos, si cuenta con los medios necesarios e indispensables; estos medios o elementos tecnológicos son: el aula virtual, la biblioteca virtual, educación a distancia y el respaldo tecnológico (BEGAZO, 2007). El concepto central en este esfuerzo es de virtualidad, entendido como la simulación interactiva de una situación que es generada por los seres humanos a través de la tecnología.

Debemos considerar que la calidad de la educación no está basada en sus modalidades, llámense abierta o a distancia, escolarizada o semiescolarizada, presencial o no presencial, sino por la calidad que brindan las instituciones ofertantes, ya que la calidad de la educación depende de las personas que interactúan, de manera particular los responsables de la enseñanza-aprendizaje (Pérez Fregoso, 2005).

Para la Universidad de Guadalajara, el Modelo Educativo en el Sistema de Universidad Virtual tiene una infraestructura tecnológica apropiada, programas académicos flexibles y compartibles. Está integrado por dos modelos convergentes, el *modelo de aprendizaje* y el *académico*. El aprendizaje está centrado en el estudiante y acompañado de atención personal, soporte tecnológico, servicios académicos y de apoyo administrativo.

En el *modelo de aprendizaje*, las comunidades donde se desarrollan los estudiantes, así como el contenido, dependen de las necesidades que tenga el individuo por aprender porque el ritmo de trabajo es muy diverso entre los participantes; el espacio físico no es impedimento para el estudio, apoyados en una interacción asincrónica (UDG VIRTUAL, 2007).

El *modelo académico* se sustenta en la institucionalización de los procesos y conceptos del modelo educativo, el proceso se orienta a formar sujetos que actúan en el entorno con propósitos acordes con su contexto y competencias; el rol de la enseñanza es parte importante, a efecto de crear los ambientes propicios para el aprendizaje autogestivo y evitar el aprendizaje memorístico (UDG VIRTUAL, 2007).

El profesor, en la modalidad abierta y a distancia, es un facilitador del proceso y debe ubicarse en facetas diversas como la de que él mismo viva la experiencia de aprendizaje dentro del proceso; idea similar a la del Dr. Alfonso Reynoso quién hace énfasis en el concepto de *comunidades de aprendizaje* y del papel relevante que debe asumir el profesor a cargo:

> "En el concepto de comunidades de aprendizaje en línea se ubica el hecho de que el instructor comparta la responsabilidad con el estudiante para promover la forma de aprender de manera interactiva. El instructor puede crear un ambiente que facilite una alta interacción y aprendizaje autónomo, y dar asistencia y práctica a los estudiantes para incrementar el éxito" (Reynoso Rábago, 2004).

La influencia de la psicología en la didáctica se ve positivamente reflejada en el aprendizaje del alumno, como lo menciona Guadalupe Vadillo, al decir que… "los procesos psicológicos permiten el aprendizaje"; por ende, los docentes deben tomar en cuenta tanto las etapas de desarrollo de sus alumnos, como el modo de mejor estimular en ellos el aprendizaje (Vadillo, 2004).

Por último, es interés institucional que sus estudiantes puedan competir dentro de un entorno globalizado, en el que el avance científico-tecnológico es de importancia suma para estar a la par con países más desarrollados. Actualmente, en el posgrado de la Red Universitaria, la M*aestría en Tecnologías para el* A*prendizaje*, se contempla facilitar a los estudiantes el acceso a un componente de internacionalización, que consiste en poder compartir conocimiento con sus pares de otras latitudes.

Metodología

Se realizó un trabajo de análisis documental y bibliográfico sobre modelos educativos de instituciones que trabajan con la modalidad abierta y a distancia. El eje central del análisis fue la conformación de los indicadores del modelo que pueden ser aplicados en forma repetida para verificar y determinar la viabilidad de implementar programas educativos en dicha modalidad en el nivel de educación superior.

Se revisaron modelos educativos de diversas instituciones que ofertan programas educativos en su modalidad abierta y a distancia de nivel superior para determinar las semejanzas y diferencias. Teniendo estas bases, se trata de diseñar un nuevo modelo que permita determinar la implementación de un programa educativo de origen presencial a uno de destino de nueva creación en modalidad virtual. Por otra parte, se revisó el plan de estudios de las catorce carreras que oferta el Centro Universitario de los Altos (CUAltos), que es nuestra institución de referencia,

para buscar indicadores basados en la modalidad presencial. Ya determinado el modelo de indicadores, lo siguiente será aplicarlo en una de las carreras que oferta el CUAltos y determinar su viabilidad.

La selección fue aplicando una técnica de muestreo al azar simple.

El objetivo del estudio es impulsar a este Centro Universitario en estas modalidades y motivar a los docentes sobre la trascendencia educativa y tecnológica de participar para incrementar el número de programas educativos ofertados bajo la modalidad virtual.

Aspectos a considerar

En todo programa educativo debe existir un perfil de ingreso, de egreso, objetivos, así como un análisis exhaustivo del plan de estudios y las perspectivas de la población demandante. Estos puntos son algunas de las características que formarán los indicadores en el modelo, en los que se analizan los requisitos que deben cubrir.

Se revisaron los programas educativos que oferta el Centro Universitario de Los Altos, se encontraron en la clasificación del *Tipo de Curso*, otros conceptos como el Taller, el Curso-Taller, las Clínicas, las Prácticas, Curso-Laboratorio, y Curso-Clínicas. Aunque se encontró que están registradas otras simbologías, tienen el mismo significado.

En los modelos educativos que se han revisado, en la gran mayoría, a la educación a distancia la clasifican en criterios o indicadores contenidos en tres grupos: lo académico, lo tecnológico y la administrativo (Chávez Maciel, 2006).

Dentro de las etapas en la elaboración de programas, se debe definir el tipo de *Unidad Didáctica*; para ésta, se establece el más conveniente de acuerdo a la estrategia didáctica que contemple el plan de estudios.

En esta investigación, para el modelo, se hace una descripción de las características que deberán seguir los indicadores.

Marco conceptual

Modelo: representación esquemática o conceptual de un fenómeno, que representa una teoría o hipótesis de cómo dicho fenómeno funciona. Los modelos normalmente describen, explican y predicen el comportamiento de un fenómeno natural o componentes del mismo (ILCE, 2007).

Indicadores: expresión de dos o más índices o valores acerca de las propiedades de un fenómeno o situación; el cual constituye un insumo para la toma de decisiones, permite evaluar y comparar (SEP, 2007).

Modelo indicador: representación esquemática de un fenómeno, que predice el comportamiento del mismo, que permite evaluar y comparar las propiedades de dos o más índices.

Programa educativo: Instrumento curricular donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje, que permite orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las conductas que deben manifestar los alumnos, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin (*Psicopedagogía*, 2007).

Currículo: Se entiende como el listado de contenidos, fines, objetivos y actividades que se desarrollan en la institución escolar (Universidad Veracruzana Virtual, 2007).

Curso: constituye una experiencia educativa, que puede ser considerada como la unidad básica de planificación, estructuración y realización del trabajo escolar. Se le define como el trabajo docente realizado durante el periodo escolar.

Dentro del programa de estudios hay un apartado sobre la definición del tipo de unidad didáctica o tipo de curso, que se define de acuerdo con la estrategia didáctica general considerada en el plan de estudios, como se dijo antes los tres géneros encontrados fueron:

a) Curso. Se utiliza cuando en la unidad didáctica marca énfasis en la comprensión de aspectos teóricos de una determinada área del conocimiento.
b) Seminario. Centra la acción de enseñanza-aprendizaje en la investigación como recurso didáctico.
c) Laboratorio. Forma de trabajo que permite profundizar en la reflexión sobre las actitudes individuales y grupales, con relación a las habilidades necesarias para el desempeño de una actividad, a partir de la ejecución práctica de las mismas. Dentro de tal concepto existe otro significado, en donde es considerado como lugar de experimentación para la confirmación o descubrimiento de teorías, y en otros casos se deberá contar con las instalaciones y materiales necesarios para que el alumno pueda llevar a cabo los experimentos que la indagación amerite (Pansza, 1996:16).

Oferta educativa del Centro Universitario de Los Altos

Actualmente se ofertan catorce programas educativos que se mencionan a continuación (CUAltos, 2007): Licenciatura en Administración; Licenciatura

en Computación; Licenciatura en Contaduría Pública; Licenciatura en Cirujano Dentista; Licenciatura en Derecho; Licenciatura en Derecho Semiescolarizado; Licenciatura en Enfermería; Licenciatura en Ingeniería en Agroindustrias; Licenciatura en Ingeniería en Sistemas Pecuarios; Licenciatura en Médico Cirujano y Partero; Licenciatura en Médico Veterinario y Zootecnista; Licenciatura en Negocios Internacionales; Licenciatura en Nutrición y Licenciatura en Psicología.

Las distintas carreras que ofrece el CUAltos, tienen en su plan de estudios las unidades didácticas que se muestran en la tabla 1, punto importante para la conformación de indicadores del modelo:

Resultados

Una vez realizado el análisis documental, se encontraron modelos académicos similares en las universidades que trabajan con la modalidad abierta y a distancia, y engloban los criterios en grupos similares entre sí de clasificación; ninguna de las instituciones hizo referencia a diversos criterios o indicadores considerados para diferenciar entre programas educativos en la modalidad presencial que pudieran ser candidatos a operarse como viables dentro de la modalidad virtual.

Para considerar a un programa educativo en el nivel educación superior como viable para implementarlo bajo una modalidad virtual, se propone el modelo indicador que básicamente consta de cuatro factores:

U*niversidad*: Institución educativa que ofrezca a tenor de su infraestructura y recursos, carreras con planta profesoral altamente capacitada en el desempeño de la modalidad virtual; para ello las instituciones deberán contar con los recursos humanos, tecnológicos, económicos y administrativos de calidad que garanticen un nivel equivalente a la de procesos presenciales.

T*ipo de curso*: Es frecuente encontrar en los ambientes académicos opiniones diversas y contextos en los que se suele decir que ciertas materias no debieran o pueden ser expresadas en versión virtual; los hallazgos de esta pesquisa indicarían, por el contrario, que hay una serie de recursos tecnológico-didácticos y conceptuales que permitirían prácticamente que todas las carreras pudieran ser parcial o totalmente operadas en la modalidad bajo estudio.

A *quién va dirigido y qué requisitos debe cubrir*: Aquí se considera la parte demandante, los alumnos interesados en cursar una licenciatura en esta modalidad. Los aspirantes deberán tener conocimientos básicos de navegación en Internet y tener fácil acceso a una computadora con dicho servicio, ya que el aprendizaje está centrado en el educando y debe ser autogestivo. Ello permite al sujeto dedicar su tiempo disponible, puesto que no necesita requiere presentarse en las instalaciones, aprovechando los tiempos y espacios.

T*ecnología para el aprendizaje* (T*ecnologías de la* I*nformación y de la* C*omunicación*): Plataformas de trabajo competentes con las que debe contar la institución, personal capacitado tanto en áreas disciplinares como para el diseño, desarrollo y administración de cursos. El uso de tecnología que considere las necesidades reales del contexto para un mejor empleo de la inversión, tomando en cuenta también la capacitación, para su manejo, mantenimiento y

Tabla 1. Listado de T*ipo de* C*urso* por Carrera

Carrera	Unidad didáctica o Tipo de Curso
1. Licenciatura en Administración	CT, C, L, S
2. Licenciatura en Computación	C, T, CT, L
3. Licenciatura en Contaduría Pública	CT, C, L
4. Licenciatura en Cirujano Dentista	CL, C, L
5. Licenciatura en Derecho	CT, C, T, P, S
6. Licenciatura en Derecho Semiescolarizado	CT, C, T, P, S
7. Licenciatura en Enfermería	CL, C, CT, N
8. Licenciatura en Ingeniería en Agroindustrias	CL, C, S
9. Licenciatura en Ingeniería en Sistemas Pecuarios	CL, C, S
10. Licenciatura en Médico Cirujano y Partero	CL, CT, C, CN, T, L
11. Licenciatura en Médico Veterinario y Zootecnista	CT, T, N, CN
12. Licenciatura en Negocios Internacionales	CT, C, L, S
13. Licenciatura en Nutrición	CL, C, CT,
14. Licenciatura en Psicología	C, CT, S, T, CN,

CT = Curso-Taller; C = Curso; T = Taller; P = Práctica; S = Seminario; CN = Curso Clínica

Tabla 2. Modelo Indicador

Factor	Concepto	Indicador
Factor 1.	Universidad	• Institución que oferte programas educativos de Nivel Superior. • Planta docente altamente capacitada en áreas disciplinares. • Recursos humanos para el diseño y la administración de los cursos en línea (facilitadores del aprendizaje).
Factor 2.	Tipo de Curso o Unidad Didáctica	• Revisión del Plan de Estudios de su modalidad presencial, y analizar los diferentes tipos de U*nidad* D*idáctica* y hacer un extracto de los que serán utilizados. • Los clasificados como C, T, CT, S considerados totalmente viables a la codificación para convertirlo a modalidad virtual. • Los clasificados como L, P, N, CN, y CL requiere de la revisión del programa para cada una de las materias y valorar si se cuenta con la tecnología para la utilización de área de multimedia y aulas virtuales necesarias para simuladores asistidos por computadora, videoconferencias, clases pregrabadas que sirven como apoyo para dar seguimiento.
Factor 3.	A quién va dirigido y qué requisitos debe cubrir	• Revisar dentro de la estructura currícular, de los programas de estudio en la modalidad presencial, el perfil de ingreso y verificar si en la modalidad virtual lo pude cubrir. • Deberá tener conocimientos básicos de navegación en Internet y tener fácil acceso a una computadora con este servicio.
Factor 4.	Tecnología para el aprendizaje	• La Institución deberá contar con plataforma de trabajo competentes para la modalidad virtual (Propias o software libre). • Tener personal capacitado para el manejo de la plataforma, mantenimiento y actualización. • Tener participación en los cursos inductivos sobre su manejo y actualización de las plataformas y ambientes de trabajo. • Planta docente capacitada en el diseño de cursos en línea y desempeño en la modalidad virtual.

actualización. Asimismo tener participación en los cursos inductivos sobre la utilización de las plataformas y ambientes de trabajo.

Estos factores contemplan los indicadores expuestos en la tabla 2.

Para la aplicación del modelo, al efectuar el muestreo al azar simple, resultó seleccionada la carrera de Negocios Internacionales, y después de revisar los indicadores de los cuatro factores, se determinó que sí son viables de implementación, y por consiguiente, también la carrera mencionada. En su plan de estudios, en cuanto al perfil del aspirante, perfil de egreso y campo laboral; el aspirante a cursar esta carrera para la modalidad abierta y a distancia podrá adquirir los conocimientos y desarrollar las mismas habilidades y calidad educativa que en la modalidad presencial. Dentro de la U*nidad didáctica*, se encontró de acuerdo al resumen de la siguiente tabla que, para la materia de Informática Básica corresponde al tipo de curso como "Laboratorio", para el que se revisó de forma particular el contenido. La tabla 3 contiene los diferentes tipos de curso correspondientes a la carrera seleccionada.

Necesidad de crecer

Existe una proporción considerable de alumnos que además de estudiar por deseo de superación, tienen la necesidad de trabajar porque deben sacar adelante a sus familias o contribuir con recursos para el sustento; algunos de ellos faltan constantemente y esto se ve reflejado en su aprovechamiento, por consecuencia observan bajo rendimiento, y no es infrecuente que deserten ante la posibilidad de concluir sus estudios.

En el Centro Universitario de Los Altos, actualmente algunos grupos de las diferentes carreras toman cursos en línea a través de la Coordinación de

Tabla 3. Número de materias por Tipo de Curso de la Licenciatura en Negocios Internacionales

CT = Curso-Taller	C = Curso	L = Laboratorio	S = Seminario
31	7	1	2

Tecnologías para el Aprendizaje, ya que algunos profesores han diseñado y administran de esa manera las asignaturas bajo su responsabilidad, aunque el número de cursos ofertados bajo la plataforma Moodle disminuyeron considerablemente; de 31 cursos activos en el calendario 2007-A se redujo la oferta de estos en un 58% para el calendario 2008-A; y en relación al número de carreras involucradas en para el 2007-A, fueron 9 y para el 2008-A son 7, lo que indica que se presentó una reducción del 22%. Sin embargo, no hay todavía una carrera que se imparta totalmente en la modalidad abierta y a distancia.

Conclusiones

El hallazgo central de la investigación presente es que no basta con satisfacer los requerimientos institucionales, académicos y tecnológicos para implementar una carrera en modalidad virtual, sino que es necesario establecer *la unidad didáctica* o género educativo a través del que sea posible valorar su potencial para ser operado bajo la modalidad dicha. Con otras palabras, es crucial valorar en todas sus determinaciones, alcances y facetas los elementos curriculares y asignaturas de la modalidad presencial en su expresión parcial o totalmente sometida a la codificación que requiere la modalidad abierta y a distancia.

Recomendaciones

Es importante considerar que para algunos programas educativos, en donde se especifica que, el tipo de unidad didáctica sea presencial acorde con las características de la asignatura, conviene re-valorar el criterio para el tipo de curso, para que se pueda aplicar en parte presencial, y en parte a distancia.

Bibliografía

BEGAZO, J. D. (1999). "Realidad virtual en la educación". *Gestión en el Tercer Milenio*, 2, 3, de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/Bibvirtual/publicaciones/administracion/v02_n3/realidad01.htm

CHÁVEZ MACIEL, F. J. (2006). "Evaluación educativa en las modalidades a distancia". *Apertura*, 6, 4, 44-55.

INFOMED. (2007). *Red de salud de Cuba*, de: www.sld.cu/libros/distancia/cap1.html#Aprendizaje

MAESTRIA EN TECNOLOGÍAS PARA EL APRENDIZAJE. (2005-2007). *El Posgrado en la Universidad de Guadalajara*. Recuperado el 24 de Agosto de 2007, de: http://www.mta.udg.mx/contenidos/260/1/

PANSZA, M. (1996). *Operatividad de la Didáctica*. México: Gernika.

PÉREZ FREGOSO, C. (2005). "La mediación docente en la educación a distancia". *Educación Abierta y a distancia*, 35.

PSICOPEDAGOGÍA. (2007). *Psicología de la educación*. Recuperado el 21 de septiembre de 2007, de: http://www.psicopedagogia.com/definicion/programa%20educativo

REYNOSO RÁBAGO, A. (2004). "La teoría de la interacción y la construcción participativa de los modelos de evaluación en educación a distancia". *Apertura* , 64.

UDG VIRTUAL. (2005). AVA *Ambiente Virtual de Aprendizaje*, de: http://www.udgvirtual.udg.mx/articulo.php?id=245

— (2007). *Modelo Académico*,de: http://www.udgvirtual.udg.mx/articulo.php?id=289

— (2007). *Modelo de Aprendizaje*, de: http://www.udgvirtual.udg.mx/articulo.php?id=288

— (2007). *Modelo Educativo*, de: http://www.udgvirtual.udg.mx/articulo.php?id=234

— (2007). *Que es la* UDGVIRTUAL, de: http://www.udgvirtual.udg.mx/articulo.php?id=301

— (2007). *UdeG Virtual*, de: http://www.udgvirtual.udg.mx/

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA. (26 de Marzo de 2007). *La Gaceta*: 17.

UNIVERSIDAD VERACRUZANA VIRTUAL. (2007). "Nuevo Modelo Educativo", *Universidad Veracruzana*, de: http://www.uv.mx/universidad/doctosofi/nme-/glos.htm

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS. (2007). de: www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec15/albert:sangra.htm#enlla2b

VADILLO, G. (2004). *Didáctica Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México: Mc Graw Hill.

Representaciones sociales sobre las profesiones y los profesionales en el área de las ciencias de la salud

María de los Ángeles Aguilera Velasco

Torres López, Teresa Margarita *et al*. I*mágenes y realidades sobre los profesionales en Ciencias de la Salud*. México, Amate Editorial, 2007.

El objetivo de este libro es el presentar diversas experiencias de investigación en relación a la visión, experiencias y formación de los recursos humanos en el área de ciencias de la salud, con enfoque metodológico cualitativo, que se han desarrollado en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México, con la intención de aportar elementos peculiares, no siempre considerados en la actualización de los programas curriculares de las disciplinas implicadas. El texto fue coordinado por la Dra. Teresa Margarita Torres López, quien también fungió como responsable del proyecto: R*epresentaciones sociales sobre los profesionales de la salud*: *el caso de los médicos*, *psicólogos y enfermeros en el ámbito de la formación de recursos humanos* desarrollado durante los años de 2001 a 2005.

Se trata de un texto que además de señalar las imágenes, representaciones sociales, percepción social e identidad profesional de diversas áreas de la salud, también refleja el papel que el *currículum oculto* ha jugado en el proceso de formación académica de los estudiantes y de los docentes implicados. Asimismo, en los estudios realizados se da la voz a los usuarios de los servicios que prestan dichos profesionales a fin de conocer las imágenes y representaciones que la población tiene sobre éstos así como sus demandas de atención.

Sobresale en los trabajos incluidos que los usuarios de los servicios de salud manifestaron una visión tradicional en torno a los profesionales de la salud, en la cual destacaron el estatus social de éstos, sobre todo en el caso de los médicos, lo que permite reconocer el poder socialmente legitimizado que aún ostentan dichos profesionales, mismo que manejado sabiamente podría redundar en un percepción mas positiva de éstos así como en el ejercicio de un rol educativo orientado a fomentar una mejor calidad de vida en la población usuaria.

En los estudios que se presentan en el texto se partió del hecho de considerar que en el proceso de formación académica de los profesionales de la salud confluyen una serie de elementos, que van a condicionar de manera importante el futuro desempeño profesional de los mismos. Para la autora, el elemento más relevante lo constituye la institución educativa que avalará el título de licenciatura o posgrado, porque en ella se desarrolla el proceso de formación acorde las políticas y recursos con que cuenta, entre ellos se destaca a los docentes y funcionarios, como facilitadotes del proceso de enseñanza aprendizaje y como administradores respectivamente. Otros elementos considerados fueron el programa de estudios, así como el currículum oculto y la infraestructura con que cuenta el centro académico.

Los estudios incluidos en el libro son colaboraciones de egresados de licenciatura y de maestría con la finalidad de desarrollar sus trabajos de tesis, así como de otros investigadores que apoyaron el proceso con su asesoría.

En el área de la enfermería se estudió la percepción social de la profesión de enfermería, y la vocación y el servicio a la comunidad: la identidad profesional de las enfermeras, con la colaboración de Te-

resa Margarita Torres López, Jazmín Aranzazú Munguía Cortés, Rubén Soltero Avelar; Manuel Pando Moreno y José Gpe. Salazar Estrada, respectivamente.

En la profesión de la odontología se contó con la participación de Carla Livia Marin Muñoz, Teresa del Rocío Rodríguez Orozco y Blanca Elizabeth Pozos Radillo, quienes estudiaron las representaciones sociales en torno al odontólogo desde su propia perspectiva y desde el punto de vista de la población usuaria de servicios odontológicos.

Para la profesión psicológica se realizaron dos estudios, el primero acerca de representaciones sociales sobre los psicólogos una aproximación a las demandas de atención psicológica de la población de Guadalajara, realizado por Karla Fabiola Quiñonez Rodríguez y Teresa Margarita Torres López. El segundo trabajo giró en torno a la formación de la identidad profesional en estudiantes de la carrera de psicología, bajo la responsabilidad de Helda Magali Zenteno Morales, Jazmín Aranzazú Munguía Cortés y Carolina Aranda Beltrán.

Finalmente, en la profesión médica se investigó acerca de la imagen social de los médicos en el contexto tapatío, con la colaboración de Federico Ledesma Zaldívar, Teresa Margarita Torres López y Ma. Guadalupe Aldrete Rodríguez.

Cada una de las seis participaciones presenta una introducción del estudio, que contiene el planteamiento del problema y la justificación científica y social para realizarlo, la metodología, los resultados, la discusión y conclusiones, las referencias bibliográficas y anexos, donde los autores exponen los instrumentos utilizados.

Sin duda se trata de un libro interesante para los especialistas de las ciencias de la salud, ya sea desde el ámbito de la planificación, evaluación e impartición de la educación, quienes encontraran en los apartados de introducción, resultados, discusión y conclusiones de cada estudio, elementos importantes a considerar para mejorar el ejercicio de su trabajo educativo. Los investigadores encontraran en los apartados de metodología diversas técnicas cualitativas y su aplicación práctica, tales como técnicas etnográficas, investigación documental, listados libres, cuestionarios de clasificación, y estudios de caso.

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 educación para la salud, la psicología educativa 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 tradicional a la dirección de la revista. En ese caso, se enviará un original y tres copias en formato de papel y adjunto un disquette con el o los archivos correspondientes.

4. Al recibir el trabajo propuesto, *Revista de Educación y Desarrollo* acusará recibo vía correo electrónico y procederá a su dictaminación por parte de por lo menos tres evaluadores externos distintos. 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. Los trabajos que no cumplan la normativa serán devueltos al remitente.

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 doble espacio, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 pulgadas 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, correos electrónicos y cualquier otro dato que facilite su localización.

7. Los gráficos y figuras deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. El número de ilustraciones (tablas y figuras) no deberá exceder de diez. Los pies de las figuras deberán escribirse a máquina en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. No se reproducirán fotografías.

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

9. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen en español y en inglés que no debe exceder de 150 palabras, así como de una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo, también en las dos lenguas. También deberá traducirse al inglés el título del trabajo.

10. Las referencias bibliográficas 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 bibliográficas por orden alfabético de autores. En el texto se indicará el autor en mayúsculas, el año de publicación y la página donde se encuentre el texto citado cuando proceda. (V*gr*. MÉNDEZ, 2001:32).

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 cursiva (punto), lugar de edición (dos puntos) (se debe incluir la ciudad de edición, no el país), editorial (punto). Ej.: TYLER, H. (1988). D*iseño experimental*. México: Trillas.

Artículos (o **capítulos de libro** o **partes de un todo)**: Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo entrecomillado (punto), título de la revista en cursiva (coma), volumen (coma), número (coma) y página/s (punto). Ej.: GÓMEZ, G. (1991). "Métodos correlacionales sobre estudios de rendimiento escolar". R*evista de investigación educativa*, III, 6, 236-251.

Las notas o citas literales aparecerán a final de página. 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.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal), por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácitas a la autoría del mismo, tanto en el cuerpo del texto como en las citas y notas. El formato de dictaminación también prevé un apartado de normas éticas de elaboración del trabajo científico.

13. Los autores de los trabajos publicados recibirán 2 ejemplares del número correspondiente cuando residan en la ciudad de Guadalajara. Los colaboradores externos recibirán una copia electrónica de la revista o de su trabajo en formato pdf, vía correo electrónico.

14. La dirección y redacción de la R*evista de* E*ducación y* D*esarrollo* no se hacen responsables de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores.

En portada
Patrick Mallow

Patrick Mallow (Javier Pulido, D. F. 1980)
Ozzy_Osbourne, 2006
Óleo sobre tela
150 cm x 212 cm

¿Qué hay de común entre Ñoño, el tío Lucas, Pedro Picapiedra, Buda y Santa Claus? La respuesta es difícil a menos que fijemos nuestra atención en alguno de sus rasgos más evidentes, pesados y rotundos. Tal vez, para contestar esta pregunta, tendríamos que hacer un largo rodeo.

Remontémonos primero varios miles de kilómetros al sur del continente. *La Voz del Sandinismo*, órgano oficial del FSLN de Nicaragua, (cuyo lema, motivador si los hay, es: *Estamos cumpliendo, y con vos… vamos a hacerlo mejor*) da noticia entre sus páginas de una reciente exposición en la Ciudad de México, en la cual Patrick Mallow, "artista residente en Inglaterra, presenta su obra más reciente", al tiempo que el curador narra en un video "el proceso por el pintó sus ídolos de adolescencia". En otro lugar del universo virtual el propio Mallow se describe como un fanático del heavy metal, "un pintor que se asume a sí mismo como rock star" y que "en sus piezas expresa la pasión que le provoca el metal y sus actores favoritos, elevándolos al grado de fetiches". Sin embargo, este viaje debe comenzar donde inició, en Irlanda, lugar el que el artista Peter Nagle (1974), toma el nombre del santo patrono del internado católico donde cursó la primaria y el apellido de su pueblo natal para dar vida a Mallow.

En realidad (¿cuál es la realidad a estas alturas?) el personaje que encarna Patrick Mallow, nació en 1980 en el D. F., ciudad en la que vive y trabaja bajo el nombre de Javier Pulido. Como sus personajes tiene, en principio, la apariencia que le permite representar con naturalidad al Fat Man, el estereotipado cliché del personaje gordo, comelón y estúpido, protagonista necesario de todo programa cómico de televisión que se respete.

Sus experiencias artísticas son presentadas como un "simulacro vinculatorio", en el que mezcla cuadros académicamente impecables pero culturalmente heréticos, videos paródicos y acciones cuyo tema central es el escarnio de los efectos de la sociedad del espectáculo a través de la mofa desenfadada de los fetiches del mundo de la música, la televisión y el arte.

Necrófilo, colérico y cómico, Mallow/Pulido se regodea en el reciclaje de imágenes y mitos de la cultura popular, creando personajes ficticios sobre la base de otros personajes ficticios, actualizándolos a través de la parodia que recurre a las entrañas de nuestra memoria visual, al *revival* que ha hecho tan exitosos los llamados espectáculos de reencuentro, hoy tan en boga, y al mecanismo paradójico de investir de símbolos atávicos, provenientes de iconografía del santoral católico, a las imágenes de los ídolos de rock actuales.

Lo que los heterónimos de Pessoa representaron como protagonistas fantasmales de una reflexión impávida sobre el Yo fragmentado en una época finisecular, en la era digital la multiplicación de la personalidad constituye la certeza del imperio de la Imagen y la constatación de su ineludible ubicuidad, cuyo efecto inmediato es la pulverización de las identidades. Mallow se apropia de este poder perverso para crear personajes *ad libitum* en una época en la que es un hecho que el Yo se ha multiplicado, que ha dislocado su centro y que ha perdido su corporeidad gracias a los *mass media* y la Internet. La pregunta hoy para cualquier *homo internauta sapientisimus* es: ¿Para qué ser uno si puedo ser muchos? Sin embargo, por otra parte, parece quedar vigente la añeja cuestión: ¿Quién de los muchos que soy, soy yo en realidad?

¿Qué tienen en común, entonces, Ñoño, el tío Lucas y Pedro Picapiedra? Espejo que mira a otro espejo, en este juego virtual se mezclan y confunden las categorías de persona, personaje y alter ego. ¿Cuál es la diferencia?

(Baudelio Lara)