

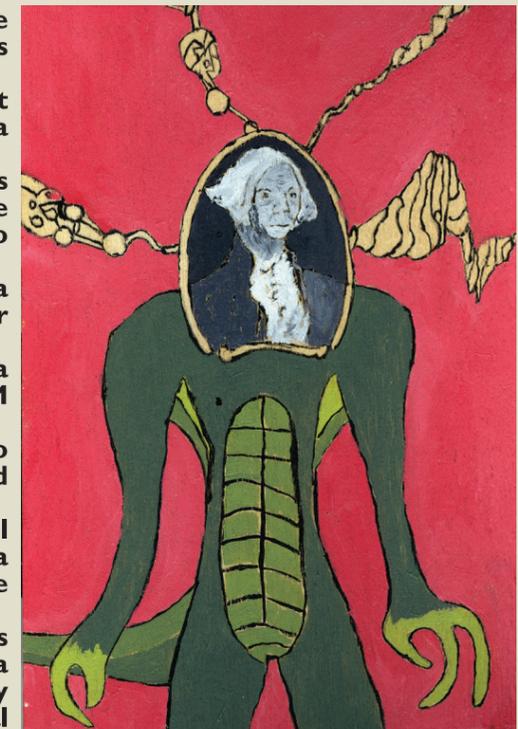
Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 17 / Abril-junio de 2011

ISSN: 1665-3572

- Comprensión de la prosodia en el lenguaje verbal de niños escolares
- Satisfacción laboral y síndrome burnout en docentes de secundaria
- Normativas de calidad y desempeños académicos. Reflexiones sobre el proceso educativo
- Recursos psicológicos y resiliencia en niños en edad escolar
- El programa de la residencia en Medicina Conductual de la UNAM
- Evaluación de la docencia y discurso de la calidad
- Desarrollo y validación inicial del Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase
- La feminización de los procesos migratorios internacionales: una perspectiva psicosocial de la migración y su relación con la salud mental



Revista de Educación y Desarrollo ■ Número 17 ■ Abril-junio de 2011



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Marco Antonio Cortés Guardado
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Lic. Alfredo Peña Ramos
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. Héctor Raúl Pérez Gómez
Rector

Dr. Salvador Chávez Ramírez
Secretario Académico

Mtro. Álvaro Cruz González
Secretario Administrativo

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Dr. Salvador Jara Guerrero
Rector

Dr. Egberto Bedolla Becerril
Secretario General

Dr. José Gerardo Tinoco Ruiz
Secretario Académico

Lic. Elías González Ruelas
Secretario Administrativo

FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UMSNH

Dr. Mario Orozco Guzmán
Director

Mtro. Gustavo Castro Sánchez
Subdirector

Mtra. Blanca Edith Pintor Sánchez
Secretaria Académica

Mtra. Lucía María Dolores Zúñiga Ayala
Secretaria Administrativa

Comité científico editorial:

Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos (*Universidad de Guadalajara*)

Dra. Graciela Cordero Arroyo (*Universidad Autónoma de Baja California*)

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-UdeG)

Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)

Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD-UdeG)

Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS-UdeG)

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.

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 17 / Abril-junio de 2011. ISSN: 1665-3572

DIRECTORIO

Director y editor general:

Baudelio Lara García

Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila

Raúl Romero Esquivel

Jorge Martínez Casillas

Asesor editorial:

Juan Pablo Fajardo Gallardo



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

Este número se publica con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la UdeG.

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 Seriadadas Ulrich).

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

Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, ViteArte.

Tiraje: 1,000 ejemplares.

Contenido / Summary

Presentación	3
Artículos originales:	
➤ Comprensión de la prosodia en el lenguaje verbal de niños escolares [Comprehension of Prosody in Verbal Language of Schoolchildren]	5
Rosa Lizeth Baeza-Álvarez y Denisse Danya Rodríguez-Maldonado	
➤ Satisfacción laboral y síndrome burnout en docentes de secundaria [Job Satisfaction and Burnout in Secondary School Teachers]	15
María Guadalupe Aldrete-Rodríguez, Carolina Aranda-Beltrán, Silvia Valencia-Abundiz y José Guadalupe Salazar-Estrada	
➤ Normativas de calidad y desempeños académicos. Algunas reflexiones sobre el proceso educativo [Quality Norms and Academic Performance. Thoughts about the Educative Process]	23
Karla Fabiola Acuña-Meléndrez, Juan José Irigoyen-Morales y Miriam Yerith Jiménez	
➤ Recursos psicológicos y resiliencia en niños de 6, 8 y 10 años de edad [Psychological Resources and Resilience in Children 6, 8 and 10 Years Old]	33
Margarita Vega-Vázquez, María Elena Rivera-Heredia y Roque Quintanilla-Montoya	
➤ Panorama de la residencia en Medicina Conductual de la UNAM [Overview of Behavioral Medicine Residency Program]	43
Leonardo Reynoso-Erazo, Martha Erika Hernández-Manjarrez, Ma. Cristina Bravo-González y Sandra A. Anguiano-Serrano.	
➤ Actitudes de preescolares hacia un compañero con retardo en el desarrollo en situaciones de competencia [Preschoolers' Attitudes Towards a Classmate with a Developmental Disability in Competence Situations]	51
Ángeles Quintero-Ortiz, María Yesica Ruiz-Herrejón, Mónica Fulgencio-Juárez y Adriana Patricia González-Zepeda	
➤ Evaluación de la docencia y discurso de la calidad: definiciones, rasgos y modelos [Evaluation of Teaching and Speech About Quality: Definitions, Features and Models]	59
Baudelio Lara-García, Martha Patricia Ortega-Medellín, Rogelio Zambrano-Guzmán y María Guadalupe Martínez-González	
➤ Análisis de factores académicos que pueden condicionar el rendimiento de estudiantes de medicina en la asignatura de bioquímica [Analysis of Academic Factors that May Influence Academic Performance of Medical Students in the Subject of Biochemistry]	71
María Isabel Ferro-Meraz y Fernando Ruiz-Balbuena	
➤ Desarrollo y validación inicial del Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase (CMCQ) en una muestra de estudiantes de bachillerato [Development and Initial Validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ) in a Sample of High School Students]	79
Blanca de la Luz Fernández-Heredia	
➤ La feminización de los procesos migratorios internacionales: una perspectiva psicosocial de la migración de mujeres mexicanas a los Estados Unidos y su relación con la salud mental [The Feminization of Migration Processes: a Psychosocial Perspective of Migration of Mexican Women to the United States and its Relation to Mental Health]	89
Ericka Ivonne Cervantes-Pacheco, María Elena Rivera-Heredia, Nydia Obregón-Velasco y Diana Tamara Martínez-Ruiz	
Reseña	96
Estudios sobre el comportamiento y algunas aplicaciones	
Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	98
En portada	100
Tadeo Romero	

Presentación

La prosodia se define como el patrón perceptivo de entonación, acentuación y pausas del lenguaje. Durante el desarrollo en la etapa escolar, estas funciones del lenguaje adquieren un mayor refinamiento, lo que brinda una mejor comprensión semántica del discurso para el desarrollo del pensamiento. El número 17 de la *Revista de Educación y Desarrollo* abre con un interesante estudio sobre este tema por parte de Baeza y Rodríguez.

Enseguida, Aldrete y colaboradores presentan una investigación sobre la relación entre el síndrome burnout y la satisfacción laboral de docentes de secundaria del sistema educativo jalisciense.

Acuña, Irigoyen y Jiménez, por su parte, elaboran algunas reflexiones sobre el proceso educativo en relación con las normas de calidad y los desempeños académicos.

En el contexto del tema de la resiliencia, Vega, Rivera y Quintanilla analizan los recursos psicológicos que presentan niños en edad escolar en el contexto de afrontamiento de situaciones hipotéticas difíciles en diferentes ámbitos de interacción, en la escuela, la familia y con los amigos.

Reynoso y cols. presentan los resultados generales de una evaluación descriptiva de la residencia en Medicina Conductual de la UNAM enfocándose en las principales características educativas y operativas del programa y otros indicadores como la tutoría y la eficiencia terminal.

Quintero y cols., analizaron algunas condiciones prácticas de la llamada integración educativa, específicamente, algunas actitudes de preescolares hacia un compañero con retardo en el desarrollo en situaciones experimentales de competencia y colaboración.

Lara y cols., por otra parte, presentan un panorama general de la intersección de dos conceptos: la evaluación y el discurso de la calidad, así como las consecuencias generales de esta convergencia en el desarrollo del profesorado, las definiciones usuales de evaluación del desempeño docente y algunos modelos de implementación.

Ferro y Ruiz muestran los resultados de un estudio que analizó los factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de Medicina en la asignatura de Bioquímica.

Fernández Heredia presenta los resultados hinciales de la validación de un cuestionario que evalúa el clima motivacional en clase en estudiante de bachillerato.

Por último, Cervantes y cols. exponen una reflexión sobre las implicaciones de los procesos de migración a los Estados Unidos sobre la salud mental de mujeres mexicanas.

Este número está ilustrado con una obra del artista tapatío Tadeo Romero.

Comprensión de la prosodia en el lenguaje verbal de niños escolares

ROSA LIZETH BAEZA-ÁLVAREZ,¹ DENISSE DANYA RODRÍGUEZ-MALDONADO²



Resumen

La prosodia es definida como el patrón perceptivo de entonación, acentuación y pausas del lenguaje. Durante el desarrollo en la etapa escolar, estas funciones del lenguaje adquieren un mayor refinamiento, lo que brinda una mejor comprensión semántica del discurso para el desarrollo del pensamiento. El objetivo del presente estudio es analizar el desarrollo de la comprensión de la prosodia en el lenguaje verbal de niños escolares desde un paradigma neuropsicológico. Método: se utilizó una muestra de 90 niños en edad escolar; en grupos de edad de 6-12 años. Las herramientas neuropsicológicas: 1) comprensión del lenguaje verbal Token test; 2) Pruebas de CI de lenguaje, WISC-R (vocabulario, información, dígitos directos e inversos); 3) Cuestionario de emociones; 4) Procedimiento experimental de comprensión de la prosodia. Se encontraron diferencias entre los grupos de edad, sobre todo entre las edades de 6-7 y 11-12 años. El rendimiento en las tareas de análisis de la prosodia verbal se relacionó con el desarrollo de otras funciones cognitivas.

Descriptor: Comprensión de la prosodia emocional, Comprensión de la prosodia proposicional, Desarrollo.

Comprehension of Prosody in Verbal Language of Schoolchildren

Abstract

Prosody is defined as the perceptive pattern of intonation, accentuation and pauses of language. Variations of these patterns provide tracks about semantic, grammar and affective information in all the levels of discourse. During scholar age, these functions of language acquire a greater refinement, which offers better semantic comprehension of the speech for the development of abstract think. *Objective:* to analyze the development of prosodic comprehension component in verbal language in scholar children within neuropsychology paradigm. *Method:* a sample 90 children in scholar age; in groups of age 6-12 years. Neuropsychological tools used: 1) Comprehension of the verbal language Token test; 2) Tests of IQ of language, WISC-R (vocabulary, information, direct and reverse digits); 3) Questionnaire of emotions; 4) Experimental procedure of verbal prosodic comprehension. *Conclusions:* significative differences among groups of age were found. Execution of verbal prosodic tasks is related to the development of other mental functions of language and working visual memory.

Key words: Comprehension of Emotional Prosody, Comprehension of Propositional Prosody, Development.

Artículo recibido el 1/10/2010
Artículo aceptado el 23/12/2010
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesora de asignatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. lizeth_baeza@yahoo.com.mx
- 2 Profesora investigadora de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México. denisse_rgz@yahoo.com.mx

Introducción

Debido a que la prosodia se considera una función paralingüística fundamental para la extracción del significado del discurso, realizar un trabajo de investigación que aborde un análisis de la comprensión de la prosodia, genera la necesidad de exponer y tomar en consideración la función neuropsicológica por excelencia, el lenguaje. Sin embargo, cabe señalar que el desarrollo del tema del lenguaje en esta investigación es poco exhaustivo, dado que el objetivo primordial se encuentra centrado en el componente prosódico del lenguaje, la prosodia emocional y enunciativa.

En este trabajo se conceptualiza el lenguaje como un sistema de comunicación especializado (por medio de signos orales y escritos, que poseen significado), genético y social que permite abstraer, conceptualizar, categorizar, asociar, retener, recordar, organizar, controlar, aprender y comunicar (Rains, 2004). Analizando el lenguaje desde su función comunicativa, se deben estudiar dos aspectos: a) la producción (intervienen el oyente y el emisor), y b) la comprensión (lenguaje oral y escrito). Sin embargo, de acuerdo con los objetivos de esta investigación, solamente se analiza el proceso de comprensión, que consiste en la capacidad para entender y profundizar en las cosas (Reyzábal y Santiuste, 2005).

Dentro del proceso de comprensión, ocurren tres momentos. El primero es la percepción, el segundo el análisis y, finalmente, el uso. El análisis se refiere a la asignación del significado de la información que entra a través de la percepción y por último a dicho significado se le dará uso en el contexto adecuado. La comprensión se produce como resultado de la interacción entre la información obtenida (escrita o hablada) y los conocimientos previos del oyente o lector, dependiendo del caso (Reyzábal y Santiuste, 2005). Existen tres diferentes tipos de comprensión lingüística. La primera de ellas consiste en inferir el significado del mensaje a partir de una situación o contexto, e incluso, en otras ocasiones, deducirlo a partir de la entonación utilizada por la persona que habló o por suposiciones sobre lo que esta persona ha querido decir en ese contexto concreto. La segunda forma de comprensión se limita al léxico, es decir, a captar el sentido del mensaje a partir del significado de las palabras individuales o de alguna de ellas. La tercera se refiere al análisis morfosintáctico y léxico. Los lexemas son analizados teniendo en cuenta sus relaciones gramaticales, lo que se denomina

“comprensión lingüística completa” (Rondal, Espe-ret, Gombert, Thibaut y Comblain, 2003).

Es importante mencionar que existen dos componentes de las bases neurobiológicas del lenguaje: centrales y periféricos. Los componentes centrales participan en el lenguaje simbólico, mediante estructuras del cerebro principalmente en áreas asociativas. En cambio, los componentes periféricos se refieren a los elementos auxiliares del lenguaje, cuyos centros se localizan fuera del cerebro; éstos son los órganos fonatorios y los sistemas visual y auditivo (Portellano, 2008).

Las principales estructuras cerebrales que participan en el proceso del lenguaje son los lóbulos frontal, temporal, parietal y occipital, en tanto que las áreas asociadas son el tálamo, el cuerpo caloso, los ganglios basales, la sustancia blanca subcortical y el cerebelo. Aunque existen diversas áreas que participan en el proceso de lenguaje, cabe señalar, que el hemisferio izquierdo es el que predomina en esta función.

Portellano (2008), distingue tres estructuras reguladoras del lenguaje, los componentes corticales, los extracorticales y los periféricos. Los componentes corticales participan en el lenguaje expresivo y receptivo. El lenguaje expresivo se localiza principalmente en el lóbulo frontal, e interviene en la intención, motivación lingüística y la articulación verbal y escrita. Éste comprende tres áreas: prefrontal (tiene que ver con la motivación y estrategias para iniciar la comunicación oral, y/o escrita); el área de Broca (responsable de la coordinación y preparación motriz para la adecuada expresión del lenguaje oral y/o escrito); y la corteza motora primaria (relacionada con los movimientos bucofonatorios y con los que guían la escritura). De acuerdo con Portellano (2005), la evaluación para el lenguaje expresivo consiste principalmente en la valoración de las siguientes características lingüísticas: amplitud del lenguaje espontáneo; estructura sintáctica y gramatical del lenguaje oral; fluidez verbal; estructura melódica; estructuración sintáctica; gestualidad; y prosodia expresiva que acompaña al lenguaje.

El lenguaje receptivo se localiza en la zona posterior del córtex, principalmente, detrás de la cisura de Rolando. En él participan los lóbulos parietales, temporales, occipitales y su función es la regulación del lenguaje comprensivo. El lóbulo temporal es el encargado del análisis y síntesis de los sonidos del habla. Existen dos áreas encargadas de dicho proceso, el área de Heschl (específicamente de la recepción de

las cualidades primarias de los sonidos como el tono, intensidad y timbre), y el área de Wernicke (responsable de la codificación de los sonidos que los dota de significado de acuerdo con la fonología y la semántica). El papel del lóbulo occipital es la identificación visual de las palabras escritas. En el lóbulo parietal se encuentran dos importantes circunvoluciones, la circunvolución supramarginal (relacionada con la comprensión de la lectoescritura a través de la información sensorial), y la circunvolución angular, la cual es el centro de la lectura.

La evaluación del lenguaje comprensivo, se centra en las siguientes características: comprensión auditiva del lenguaje hablado; comprensión de la entonación y prosodia; y comprensión del significado simbólico del lenguaje (refranes, metáforas) (Parrel, Sungbok & Byrd, 2010).

Los componentes extracorticales participan en la articulación del lenguaje y en su elaboración simbólica. Están constituidos por (Portellano, 2008):

- a) Fascículo arqueado: es un haz de fibras de sustancia blanca que se sitúa en la corteza frontotemporal e interconecta las áreas de Broca y Wernicke. Entre sus principales funciones destacan el control de la producción fonológica y funge como facilitador de la recepción y expresión del lenguaje.
- b) Tálamo: es una estructura neuronal que forma parte del diencefalo (se sitúa entre el tronco encefálico y el cerebro, alrededor del tercer ventrículo), consta de un par de masas ovales de sustancia gris organizada en núcleos con fascículos de sustancia blanca interpuestos. Es la red asociativa del lenguaje expresivo y receptivo, integra las aferencias visuales y acústicas, regula el lenguaje y ayuda al procesamiento inicial de los sonidos lingüísticos.
- c) Ganglios basales: son un conjunto de estructuras localizadas profundamente en la base del encéfalo. Los ganglios basales se constituyen por el cuerpo estriado, el núcleo caudado, el putamen, el globo pálido, el núcleo accumbens, la sustancia negra y el núcleo subtalámico. Se encargan de coordinar las secuencias motoras del lenguaje oral, lo que permite la fluidez del habla.
- d) Cerebelo: es una estructura simétrica bilateral situada en la fosa craneal posterior, se encuentra unido al bulbo raquídeo, el puente de Varolio y al mesencéfalo por los pedúnculos cerebelosos, su superficie está cubierta por una capa de sustancia gris y la corteza cerebelosa encierra la sustancia blanca. Su función es inhibir la actividad motora

excesiva, lo que permite un adecuado ritmo y sincronía del habla; interviene en la recuperación léxica y en la programación fonológico-sintáctica. Además, el neocerebelo participa en la ejecución de los movimientos precisos para la articulación de los sonidos del lenguaje.

Se atribuye a los componentes periféricos toda actividad lingüística que requiere primordialmente la entrada de información sensorial a través de los sistemas visual y auditivo, para finalizar con el procesamiento de la información y expresarla por medio del sistema bucofonatorio y control motor (Parrel, Sungbok & Byrd, 2010).

El hemisferio derecho participa también en el lenguaje, alojando las funciones complementarias. La complementariedad que aporta dicho hemisferio es fundamental en el proceso lingüístico, ya que, al existir una deficiencia en estas funciones, el lenguaje mismo, se vería afectado.

Portellano (2008) señala que las principales funciones del hemisferio derecho en el lenguaje son:

- a) Regulación de los aspectos prosódicos: la prosodia comprende la regulación de la entonación, la melodía, las inflexiones del discurso lingüístico y la fluidez del habla. Las lesiones producen disprosodia (expresividad monótona y sin inflexiones, lo cual se conoce como habla "robotizada"), además de dificultad para la comprensión de los matices del lenguaje.
- b) Concretismo: incapacidad de interpretar metáforas, refranes o expresiones con doble significado o sentido figurativo. Sus lesiones pueden producir dificultad en la comprensión del significado implícito.
- c) Fluidez verbal: controla el ritmo del habla, por lo que sus alteraciones producen pérdida de fluidez verbal, prolijidad expresiva, así como también disartria (deterioro en la articulación de sonidos del habla debido a disfunción de estructuras periféricas involucradas en la producción del habla), lentificación del habla o alteraciones en la calidad de la voz.
- d) Regulación de los aspectos emocionales: comprensión y expresión emocional, lo que permite dar significado a las expresiones de burla, sarcasmo o ironía.
- e) Facilitación de un adecuado marco visoperceptivo en las actividades de lectoescritura. La alteración produce falta de fluidez y eficiencia en las actividades lectoescritoras.

El panorama general del estudio neuropsicológico del lenguaje expuesto previamente, conduce al desarrollo de la variable principal del presente trabajo, la prosodia, la cual es definida como el patrón perceptivo de entonación, acentuación y pausas del lenguaje (Nagel, Shapiro & Nawy, 1994; Speer, Crowder & Thomas, 1993). Las variaciones en estas características prosódicas proporcionan pistas acerca de la información semántica, gramatical y afectiva en todos los niveles del lenguaje (Cruttenden, 1986).

La prosodia puede clasificarse en lingüística y no lingüística. La lingüística puede llegar a ser una competencia del lenguaje similar a la sintaxis o la fonología. En otras palabras, comprende la acentuación, las pausas y los cambios de la curva melódica que indican los diversos tipos de enunciados (Muñoz-Céspedes & Melle, 2003). En cambio, la prosodia no lingüística se expresa de diversos modos: la emocional, que marca el estado del hablante (felicidad, ira, tristeza, etc.); la proposicional, que trasmite la intención comunicativa, diferenciando preguntas de exclamaciones o declaraciones; y por último, la detección de características prosódicas como el tono, junto a las cualidades del tracto vocal, la cual distingue las voces de diferentes hablantes (Alliard & Henderson, 1976; citado por González, 2005). La prosodia parece tener un papel relevante en el procesamiento del lenguaje oral y escrito. Con base a las funciones prosódicas en la comprensión y análisis del discurso, se asegura que las estrategias prosódicas son herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según González (2005), la comprensión de las características prosódicas del lenguaje oral aún se está desarrollando cuando los niños comienzan a aprender a leer (5 a 6 años de edad aproximadamente). En la medida en la que el niño alcanza las habilidades de decodificación en la lectura, la expresividad se aproxima a los patrones culturales normativos y sus contornos tonales mimetizan a los producidos por la lectura y lenguaje oral de los adultos.

En este contexto, el objetivo de esta investigación es analizar el desarrollo de la comprensión de la prosodia emocional y proposicional (enunciativa) en el lenguaje verbal de niños en edad escolar, desde un paradigma neuropsicológico. Los objetivos específicos fueron:

- a) Analizar la relación entre las ejecuciones de niños en edad escolar en tareas de comprensión verbal, atención y prosodia.
- b) Identificar mediante la evaluación la existencia de

diferencias estadísticamente significativas en la ejecución de tareas para la comprensión de la prosodia emocional y proposicional de niños agrupados por edades (6-7, 8-9 y 11-12 años).

- c) Observar si existe una relación entre la edad y el nivel de comprensión de la prosodia emocional y proposicional.

Material y método

Diseño

El procedimiento por el cual se realizó esta investigación experimental fue de tipo cuantitativo, de corte transversal. El análisis de los datos se realizó a través del procedimiento estadístico inferencial y descriptivo con la ayuda del programa SPSS.

Participantes

La muestra fue tomada de una escuela pública de la ciudad de Morelia, México. Ésta se conformó por 90 niños normales en edades escolares, 30 niños de 6-7 años, 30 con edades comprendidas entre 8 y 9 años, y los 30 restantes con edades de 11 a 12 años. Todos ellos seleccionados aleatoriamente.

Instrumentos

Los instrumentos que se usaron para el desarrollo de este proyecto fueron: a) comprensión del lenguaje verbal Token test; b) pruebas de CI de lenguaje, WISC-R: vocabulario, información, retención de dígitos directos e inversos, c) cuestionario de emociones; d) Procedimiento Experimental Computarizado para la Evaluación de la Comprensión de la Prosodia Emocional-proposicional (PECEPE). Los recursos materiales y equipo utilizados fueron: protocolos de evaluación y calificación, fichas para la aplicación del Token Test, lápices, hojas blancas, escritorio, sillas, computadora portátil y audífonos.

El cuestionario de emociones constó de cinco preguntas abiertas. Las preguntas se encuentran conformadas por características físicas-corporales de cada una de las emociones básicas: tristeza, alegría, miedo, enojo, sorpresa. Ejemplo: la primer pregunta que se le hace al niño en forma verbal es, ¿cuándo ves a un niño llorando, decaído, no quiere comer, ni jugar, cómo crees que se siente? En el caso de esta pregunta la respuesta es, el niño se siente triste. Al igual que el ejemplo anterior, las siguientes cuatro preguntas las constituyen características de las cuatro emociones faltantes. La puntuación para cada pregunta es de un punto por acierto (véase Tabla 1).

Tabla 1. Cuestionario de emociones aplicado a la población estudiada

Nombre:
Edad:
Grado escolar:
1. Cuando ves a alguien llorando, decaído (hombros caídos, mirada hacia abajo), no quiere comer, ni jugar, ¿Cómo crees que se siente?
2. Y por el contrario, si ves a alguien sonriendo, con mucha energía, con ganas de hacer muchas cosas como jugar, saltar, correr, hace sus tareas con gusto, etc. ¿Cómo crees que se siente esa persona/niño?
3. Ahora imagina que un niño se encuentra en un lugar solo y oscuro, y de pronto escucha ruidos. En ese momento el niño se agacha, se encoge y comienza a temblar. ¿Cómo crees que se siente el niño en ese momento?
4. Supongamos que tu profesor manda llamar a tu mamá o papá, para darles la queja de que hiciste una travesura, que no hiciste la tarea o que tus calificaciones son bajas. Y cuando tus papás se enteran, comienzan a gritarte fuerte y a regañarte por lo que acabas de hacer. ¿Cómo crees que están tus papás, que es lo que están sintiendo?
5. El cumpleaños de Pedro está muy cerca, por tal motivo sus papás deciden hacerle una fiesta junto con todos sus amiguitos, pero Pedro no sabe lo que están preparando sus papás para él. Por fin, llega el día del cumpleaños de Pedro. Ese día Pedro va a la escuela igual que todos los días, y después de clases regresa a su casa. Cuando entra a su casa, de repente encienden las luces y ve muchos globos, pastel, regalos y a todos sus amigos que gritan al mismo tiempo: ¡Felicidades! En ese momento Pedro se sobresalta, ya que no esperaba esto. ¿Qué sintió Pedro cuando vio de repente la fiesta y se sobresaltó?

El objetivo de la administración de un cuestionario de emociones básicas al inicio del PECEPE, fue evaluar la comprensión de la definición de las emociones y con ello evitar confusiones conceptuales.

En lo que concierne a la clasificación de la prosodia proposicional (enunciativa), se tomó como base, la propuesta por Gili Gaya (1943), puesto que especialistas actuales del tema de lingüística¹ señalan que en la actualidad no existe una mejor clasificación de modalidades del enunciado, que la realizada por este autor. Desde su perspectiva existen seis modalidades oracionales distintas:

- Enunciativas: a través de estas oraciones se comunica un hecho, una declaración y puede ser afirmativa (Ejemplo: *María es morena*) o negativa (Ejemplo: *María no es morena*).
- Interrogativas: mediante este tipo de oración el hablante formula una pregunta. Pueden ser de dos tipos: directas (preguntan sobre algún elemento de la oración o de la oración completa. Ejemplo: *¿Quién va a ir a la feria?*), e indirectas (son proposiciones y forman parte de una oración compuesta. Ejemplo: *Pregúntale a Juan quién es aquella chica*).
- Imperativas: son aquellas oraciones en las que el hablante emite una orden. Ejemplo: *Tráeme los zapatos*.
- Exclamativas: oraciones que ponen un especial énfasis en la comunicación transmitida o emiten una emoción. Ejemplo: *¡Qué miedo me da ese señor!*
- Desiderativas: oraciones que expresan un deseo. Ejemplo: *Ojalá me saque la lotería*.
- Dubitativas: el hablante expresa una duda respecto

al mensaje, evita comprometerse con lo que dice, e indica probabilidad de que su aseveración ocurra. Ejemplo: *Quizá mañana llueva*.

El PECEPE, está diseñado en powerpoint. Las plantillas tenían un fondo negro para eliminar distractores visuales, cada una de ellas constaban de tres caritas animadas con incisos A, B y C, respectivamente, cada carita mostraba gestos de las diferentes emociones. Debajo de las caritas aparecía un enunciado y al lado de éste se encontraba un botón de acción, el cual emitía el sonido prosódico, existiendo en todos los ensayos una correspondencia entre el enunciado y el sonido. En la Tabla 2 se presentan los enunciados y sonidos prosódicos que constituían los ensayos del PECEPE. Durante la realización de la tarea se les proporcionaron a los niños unos audífonos, los cuales eran conectados a una laptop para que pudieran escuchar los sonidos. Se le indicaba al niño que apretara el botón de acción y, después de escuchar el sonido, que eligiera una de las tres opciones de acuerdo a la correspondencia entre sonido e imagen representativa de cada emoción o calidad enunciativa.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos fue llevada a cabo en un aula dentro de las instalaciones de la escuela pública de donde se tomó la muestra de estudio. Cada uno de los participantes fue pasando de manera individual durante tres sesiones. En la primera de ellas se les administró el Token test; durante la

Tabla 2. Enunciados y sonidos prosódicos de los ensayos del PECEPE

Ensayo	P. emocional	Enunciado / sonido prosódico
1	<input checked="" type="checkbox"/>	Hoy es mi cumpleaños / alegría
2	<input checked="" type="checkbox"/>	Perdí mi juguete favorito / tristeza
3	<input checked="" type="checkbox"/>	Wow, que fantástico lugar / sorpresa
4	<input checked="" type="checkbox"/>	Está muy oscuro aquí / miedo
5	<input checked="" type="checkbox"/>	No quiero volver a verte / enojo
6	<input checked="" type="checkbox"/>	Oh, qué es eso / sorpresa
7	<input checked="" type="checkbox"/>	Mi mejor amigo ya no me habla / tristeza
8	<input checked="" type="checkbox"/>	Quién hizo todo ese desorden / enojo
9	<input checked="" type="checkbox"/>	Algo se mueve atrás de ese árbol / miedo
10	<input checked="" type="checkbox"/>	Iremos al cine / alegría
11	<input checked="" type="checkbox"/>	Ya me quiero ir de aquí / miedo
12	<input checked="" type="checkbox"/>	Ahora mismo, sal del salón / enojo
13	<input checked="" type="checkbox"/>	Wow, es un juego increíble / sorpresa
14	<input checked="" type="checkbox"/>	Un regalo para mí / alegría
15	<input checked="" type="checkbox"/>	Estas vacaciones no iremos a la playa / tristeza

(*) Se omiten omitidos los ensayos de descanso

segunda se les aplicó las subpruebas del WISC (información, vocabulario y retención de dígitos); y en la última se les realizó el cuestionario de emociones y el PECEPE.

La evaluación de la muestra de investigación se llevó a cabo mediante la administración de pruebas psicológicas y un procedimiento experimental computarizado diseñado para la evaluación de la comprensión de la prosodia emocional y proposicional (denominado PECEPE), a través del cual los niños escuchaban una frase con sonido prosódico y se les ofrecían tres opciones con caras de animación que presentaban carga emocional o enunciativa, de las cuales tenían que señalar la opción correcta que representaba la emoción o la proposición correspondiente a la frase escuchada. Los ensayos de la tarea para la comprensión de la prosodia emocional tomaron en cuenta únicamente cinco emociones básicas, a saber: tristeza, alegría, sorpresa, miedo y enojo, propuestas por Tomkins y Eckman (1992, citados por Muñoz Polit, 2009).

Al inicio de esta tarea se le presentaron al niño(a) unas plantillas con muestras de todas las caritas animadas que observaría durante los ensayos. Se le indicaba la carita que correspondía a cada emoción con el fin de eliminar la falta de comprensión del procedimiento y de las relaciones subjetivas de cada imagen y su significado. A su vez, se le presentaban al niño(a) unas plantillas con ejemplos y se les ayudaba a seleccionar los reactivos correctos, para así mismo lograr una total comprensión de la tarea que llevaría a cabo.

El PECEPE constó de tres bloques experimentales, el primero de ellos estaba conformado por 30 en-

sayos; 15 eran plantillas con sonidos prosódicos de las cinco emociones básicas; los 15 ensayos restantes eran plantillas con tres círculos de diferentes colores, y el botón de acción contenía el sonido que indicaba al niño el color debía señalar. Estas plantillas se diseñaron como ensayos de descanso para eliminar el aprendizaje y tedio de la tarea, así como para evaluar la función que realmente queríamos medir que era la comprensión de la prosodia y para descartar problemas de atención, comprensión fonológica y déficits auditivos. Además los ensayos estaban alternados en grupos de cinco; el grupo uno fueron 5 ensayos cada uno con un sonido prosódico de cada una de las diferentes emociones. En el grupo dos eran 5 ensayos de descanso (colores) y así sucesivamente hasta completar los seis grupos.

En el segundo bloque eran 36 reactivos, 18 de ellos con sonidos de las seis modalidades enunciativas y las otras 18 eran colores. Se realizó el mismo procedimiento que en el bloque uno, quedando seis grupos, cada grupo constó de seis ensayos y se fueron alternando, es decir, el primer grupo con seis ensayos de modalidades enunciativas y el siguiente grupo con 6 ensayos de descanso, etc. El último bloque constó de 24 reactivos, 12 plantillas con sonidos prosódicos combinados, es decir, se presentaban oraciones con un tono emocional y dándole las sintaxis de una modalidad enunciativa. Por ejemplo: una persona triste, realizando una pregunta hacia su aflicción (*¿Por qué me pasa esto a mí?*). Los últimos 12 reactivos fueron plantillas de descanso (colores). Este último bloque se diseñó de la misma manera que los dos anteriores, sólo que fue conformado por 4 grupos

únicamente, dos de ellos con 6 ensayos de sonidos prosódicos combinados y los otros dos con 6 ensayos de descanso, y al igual, los grupos eran alternados

Resultados

Los resultados obtenidos son producto del análisis estadístico mediante el programa SPSS y la relación teórica de los elementos con el paradigma neuropsicológico cognitivo.

El primer análisis estadístico realizado fue entre las medias de los puntajes obtenidos en cada uno de los instrumentos por grupos, mediante un ANOVA. Los resultados muestran que en los tres grupos de edad existían diferencias significativas en la mayoría de las variables. En lo que respecta a las medias de los resultados del PECEPE, se presenta el total del puntaje obtenido en las ejecuciones de los grupos experimentales: niños de 6-7 años, 8-9 y 11-12 años de edad, quienes obtienen mayor puntaje en la tarea respecto a los otros dos grupos.

Cabe señalar que la diferencia entre grupos es muy tenue en tareas que evalúan la comprensión de la prosodia, específicamente de la prosodia emocional (véase Figura 1).

En un segundo momento se corrió un Scheffé con los datos obtenidos para un análisis más detallado. Este proceso estadístico permitió constatar que la puntuación en la tarea de la comprensión de la prosodia emocional y proposicional aumentó conforme fue mayor la edad y el nivel escolar. En cuanto a las subpruebas de información, vocabulario y retención de dígitos, se presentaron diferencias significativas entre los dos grupos. En otras palabras, las puntuaciones en cada prueba aumentaron conforme fue mayor la edad. Los niños mayores tenían más conoci-

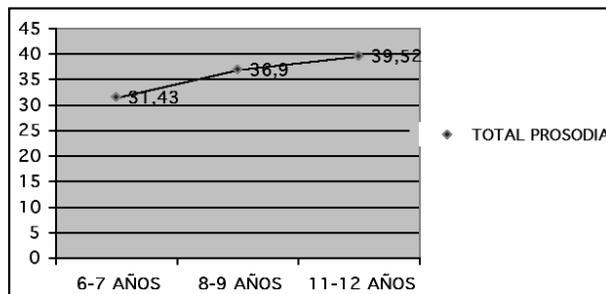


Figura 1. Total de medias de los puntajes de Total Prosodia (emocional y proposicional)

mientos generales y mayor atención verbal; éste dato concuerda con el desarrollo normal de los niños escolares. El caso contrario ocurrió en la evaluación de la comprensión verbal a través del Token test, en donde no se encontraron diferencias significativas entre los grupos de edad de 8-9 y 11-12.

Los resultados en el cuestionario de emociones, muestran solamente una ligera diferencia significativa entre grupos. En este segundo análisis de datos se corroboraron los resultados más altos y estadísticamente significativos en la tarea para la evaluación de la comprensión de la prosodia emocional en los niños de 11-12 años en comparación con el grupo de 8-9 años.

El último análisis estadístico que se realizó fue nuevamente un ANOVA (ver tabla 4), pero en esta ocasión cambiando las variables anteriores, e incorporando ahora el estudio de los puntajes por cada emoción (cinco).

El ANOVA de emociones, muestra que la tristeza y el enojo no tienen diferencias significativas entre los grupos de comparación. Con base a este dato, se podría decir que la comprensión de la prosodia de emociones como tristeza y enojo son las primeras que se

Tabla 3. Análisis ANOVA por grupos de edad

Variables	GL	F2	P
Miedo	2	8.664	.000 **
Alegría	2	6.452	.002*
Sorpresa	2	3.735	.028*
Tristeza	2	.620	.540
Enojo	2	1.955	.148
Interrogativa	2	13.885	.000**
Exclamativa	2	.195	.823
Desiderativa	2	8.935	.000**
Enunciativa	2	5.439	.006*
Imperativa	2	7.540	.001*
Dubitativa	2	15.888	.000**

(p < .001)

Tabla 4. Análisis ANOVA por medias de resultados obtenidos de las pruebas y aplicación del PECEPE

Variables	GL	F2	P
Token test (comprensión verbal)	2	20.599	.000
Información	2	136.048	.000
Vocabulario	2	193.812	.000
Dígitos	2	51.238	.000
Cuestionario de emociones	2	25.497	.000
Prosodia de emociones	2	8.887	.000
Prosodia modalidades enunciativas	2	28.782	.000
Prosodia combinadas	2	9.559	.000
Total Prosodia	2	25.612	.000

aprenden desde temprana edad y se mantienen a lo largo del desarrollo. Las emociones restantes, el miedo, alegría y sorpresa sí presentan diferencias significativas conforme a la edad. Los niños de 11-12 años obtuvieron puntuaciones más altas en relación con los niños de 8-9 años. Es decir, estas tres últimas emociones parecen ser adquiridas conforme el desarrollo cognitivo de la comprensión de la prosodia.

Al obtener los resultados anteriormente mencionados, se tomó la decisión de correr una Scheffé con las mismas variables (puntajes de las emociones del PECEPE). Finalmente el análisis corroboró los datos anteriores.

Discusión

La prosodia es un factor imprescindible del lenguaje que proporciona la comprensión del discurso, de la lectoescritura y por ende, de los temas expuestos en clase. Es así como desempeña un papel importante en la adquisición de conocimientos y de cualquier relación social del individuo (Mora, 2006).

Con el análisis de resultados realizado, se corroboran las hipótesis planteadas al inicio de la investigación, ya que sí existen diferencias significativas en la ejecución de tareas de la comprensión de la prosodia en niños por grupos de edades. Además de que se encuentra una relación entre la edad y el nivel de comprensión de la prosodia emocional/enunciativa. Esta relación positiva se caracteriza por tener un mayor nivel de comprensión de la prosodia emocional al incrementarse la edad del niño(a), aunque es necesario señalar que el aumento en la comprensión de esta variable es muy tenue conforme mayor es la edad.

En el plano de las modalidades enunciativas encontramos que el tono prosódico de la "exclamación" es el más plano, puesto que no presenta diferencias significativas entre grupos. Pareciera con ello que to-

dos los niños escuchan las oraciones en un cierto grado con tono exclamativo, además de ser la primera modalidad enunciativa que se adquiere y no cambia conforme la edad.

La sintaxis y aprendizaje de los enunciados exclamativos desde temprana edad, podrían ser los factores por los cuales esta modalidad prosódica se adquiere primero.

Los resultados de la investigación amplían puntos teóricos, como es el tiempo de adquisición de la prosodia. La función prosódica se adquiere en etapas tempranas del desarrollo, pero con un matiz más lento en la comprensión de algunas modalidades prosódicas (en cuanto a la prosodia emocional, la alegría, el miedo y la sorpresa son las últimas en adquirirse). El perfeccionamiento de la comprensión de la prosodia se genera paulatinamente a partir del inicio de la etapa escolar y se consolida en el momento en que el niño incorpora adecuadamente la lectoescritura (12 años de edad, aproximadamente), en donde adquiere características similares a las del adulto, tal como lo exponen González (2005) y Martínez, et al. (2005). Estos últimos autores señalan de manera pertinente que el desarrollo del lenguaje y sus componentes es un proceso continuo y persistente durante toda la vida del ser humano, puesto que los conocimientos nuevos enriquecen a los previos, reorganizando los conceptos, ampliando el léxico y por ende, adquiriendo mayor comprensión.

Con lo anterior, pareciera que los hallazgos que se obtuvieron a partir de la tarea experimental de la comprensión de la prosodia emocional son una buena parte del desarrollo de la función prosódica, pero para llevar a cabo dicho fin se requiere de la evaluación de otros aspectos orientados a la valoración general de la función, y no únicamente a la comprensión emocional de la misma.

Finalmente, es importante mencionar que el rendimiento en las tareas de análisis de la prosodia ver-

bal, se relacionaron con el desarrollo de otras funciones cognitivas, como lo son la atención verbal (dígitos), comprensión del lenguaje verbal (Token test), aprendizaje y memoria a largo plazo (información y vocabulario).

Conclusiones

El estudio de la evaluación de la comprensión de la prosodia emocional proporcionó bases para aceptar que existen diferencias en la comprensión de la prosodia en niños por grupos de edad, ya que ésta se sigue adquiriendo, aún cuando ya están consolidadas otras funciones del lenguaje (componente fonológico y sintáctico).

Sin embargo, se puede constatar que el desarrollo de la comprensión de la prosodia emocional es un proceso que no presenta cambios muy drásticos durante el desarrollo de los escolares sino que, por el contrario, las características prosódicas van afinándose a la par con el aprendizaje de la lectoescritura y perfeccionándose en cuanto el niño adquiere mayor habilidad en el manejo del lenguaje dentro de un contexto determinado.

Ante tales hallazgos debe cambiar la forma de visualizar el desarrollo de la prosodia en los niños escolares, además de modificar la manera de interacción social que requieren los niños más pequeños (6-7 años) a diferencia de los mayores (11-12 años), esto con el fin de lograr una mayor comprensión del discurso en el momento de interactuar los adultos con los niños.

El cambio en la interacción social, sobre todo la modificación de los tonos prosódicos en la voz, ayudaría en gran medida al establecimiento de límites y reglas de los padres hacia sus hijos, incrementando un mayor entendimiento en la comunicación entre ambos. Al mismo tiempo, las alteraciones de las características prosódicas en algunas poblaciones (TDAH, síndrome de Asperger), pueden ser modificadas al establecer nuevas normas comunicativas de la prosodia como medio para el establecimiento de reglas e interacciones sociales más asertivas.

Los programas de intervención neuropsicológica se benefician al obtener la propuesta de evaluación de la comprensión de la prosodia en la población mexicana, ante la falta de herramientas que valoren esta función del lenguaje. Actualmente existen poblaciones que presentan dificultades en el componente prosódico del lenguaje, como es el caso del síndrome de Asperger y el TDAH, que han sido poco

estudiadas y que puede resultar una buena valoración e intervención a través de la tarea propuesta.

Generar investigaciones que amplíen el paradigma base de este trabajo, constituye una gran aportación teórico-clínica de la prosodia, función paralingüística poco estudiada y de gran importancia para la comprensión del discurso, el enriquecimiento del lenguaje y la interacción social del ser humano.

Referencias

- CRUTTENDEN, A. (1986). *Intonation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- GONZÁLEZ, M. C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Granada.
- MARTÍNEZ, R.; SÁNCHEZ, F. y VALLEJOS, R. (2005). Lenguaje Oral y Rendimiento escolar en niños de 5º año de Enseñanza Básica con Antecedentes de TEL. Tesis para obtener el título de Magíster en Fonoaudiología. Universidad de Chile. Facultad de Medicina. Escuela de Fonoaudiología. Santiago, Chile.
- MORA, E. (2006). Estrategias prosódicas en el aula de clase. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. 11, 11-26.
- MUÑOZ-CÉSPEDEZ, J.M. & MELLE, N. (2003). Alteraciones de lenguaje y de la comunicación en adultos con traumatismos craneoencefálicos. En: M. POYUELO y J. A. RONDAL (eds.). *Manual de Desarrollo y Alteraciones del Lenguaje: Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. (451-452). Barcelona: Masson.
- MÚÑOZ POLIT, M. (2009). Una mirada retrospectiva del estudio de las emociones. En: M. MÚÑOZ POLIT, M. (ed.). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. (23-57). México: CTP Ed.
- NAGEL, H.; SHAPIRO, L. & NAWY, R. (1994). Prosody and the Processing of Filler-Gap Sentences. *Journal of Psycholinguistic Research*. 23, 473-485.
- PARREL, B; SUNGBOK, L & BYRD, D. (2010) Evaluation of Juncture Strength using Articulatory Synthesis of Prosodic Gestures and Functional Data Analysis. *Proceedings of Speech Prosody*. 5, 123-145.
- PORTELLANO, J. A. (2005). Neuropsicología del Lenguaje. En: J. A. PORTELLANO (ed.). *Introducción a la Neuropsicología*. (201-224). Madrid: Mc Graw Hill.
- PORTELLANO, J. A. (2008). Neuropsicología del Lenguaje Infantil. En: J. A. PORTELLANO (ed.). *Neuropsicología Infantil*. (97-116). Madrid: Editorial Síntesis.
- RAINS, D. (2004). Lenguaje. En: D. RAINS (ed). *Principios de Neuropsicología Humana*. (125-151). México: Mc Graw Hill.
- REYZÁBAL, M. I. y SANTIUSTE, V. (2005). Modelos del lenguaje y tecnología del habla. *Revista Educación XXI. Universidad Complutense. Madrid*. 3, 127-134.
- RONDAL, J. A.; ESPERET, E.; GOMBERT, J. E.; THIBAUT,

- J. P. y COMBLAIN, A. (2003). Desarrollo del lenguaje oral. En: M. POYUELO y J. A. RONDAL (eds.). *Manual de Desarrollo y Alteraciones del Lenguaje: Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto*. (1-85). Barcelona: Masson.
- SPEER, S.; CROWDER, R. & THOMAS L. (1993). Prosodic Structure and Sentence Recognition. *Journal of Memory and Language*. 32: 336-358.

Nota

1. La referencia de Gili Gaya (1943) se obtuvo de la página web "Los apuntes de Lengua para el curso 2009-2010" (<http://personal.telefonica.terra.es/web/apuntesasr/SintaxTiposOrac.htm>), creada por Alfonso Sancho Rodríguez, profesor del Instituto Santa Catalina de Alejandría de Jaén, España.

Satisfacción laboral y síndrome burnout en docentes de secundaria

MARÍA GUADALUPE ALDRETE-RODRÍGUEZ, CAROLINA ARANDA-BELTRÁN,
SILVIA VALENCIA-ABUNDIZ, JOSÉ GUADALUPE SALAZAR-ESTRADA¹



Resumen

El objetivo fue identificar la relación entre la satisfacción laboral y el síndrome burnout y sus diferencias en hombres y mujeres docentes de secundaria, del sistema educativo oficial, de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Se realizó un estudio observacional, transversal, analítico en 360 docentes. Para captar datos se utilizaron tres formularios autoaplicados: Encuesta de datos generales y laborales; la escala Maslach Burnout Inventory (M.B.I.) y el cuestionario de satisfacción laboral de Meliá y Peiró. El 43.7% de los docentes presentaron agotamiento emocional, el 17.5% baja realización personal, y 13.3%, despersonalización. No se encontraron diferencias entre hombres y mujeres, respecto del síndrome burnout. El factor con una mayor cantidad de docentes insatisfechos fue el de prestaciones (57.4% los hombres y 52.2% de las mujeres) seguido del de la supervisión, aspectos que se relacionaron con agotamiento emocional. La baja realización personal no se relacionó con ninguno de los elementos de satisfacción laboral.

Descriptor: Satisfacción Laboral, Burnout, Agotamiento Emocional, Agotamiento crónico laboral, Salud ocupacional, Docentes.

Job Satisfaction and Burnout in Secondary School Teachers

Abstract

The aim was to identify the relationship between job satisfaction and Burnout Syndrome and their differences in male and female junior high school instructors teaching in the formal education system in the metropolitan zone of Guadalajara, Jalisco, Mexico. We performed an observational, cross-sectional comparison of 360 teachers. To collect our data, we used three self-report surveys: The General Data and Labor Survey, The Maslach Burnout Inventory (MBI) and The Meliá and Peiró Job Satisfaction Survey. We found that 43.7% of the teachers had emotional exhaustion, 17.5% lower realization and 13.3% with depersonalization. There were no differences between men and women in relation to burnout syndrome. The factor with the greatest number of dissatisfied teachers of the presentations was 57.4% of men and 52.2% of women. It was observed that lower labor Satisfaction higher emotional exhaustion.

Key words: Job Satisfaction, Burnout Syndrome, Emotional Exhaustion, Teachers.

Artículo recibido el 7/10/2010
Artículo aceptado el 28/11/2010
Declarado sin conflicto de interés

¹ Investigadores y docentes del Instituto de Investigación en Salud Ocupacional. Departamento de Salud Pública, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. draaldrete@yahoo.com.mx, caranda2000@yahoo.com.mx, valenci@cucs.udg.mx, jsalazar@cucs.udg.mx

Introducción

La satisfacción laboral es una respuesta afectiva que resulta de la relación entre las experiencias, necesidades, valores, expectativas y la percepción de las condiciones de trabajo (Iraiza, 2006). Produce un alto rendimiento, entusiasmo, optimismo y mayor identificación con la organización (Gibson, 2009). Entre los problemas de desempeño laboral relacionados con la insatisfacción laboral se encuentran la rotación de personal, el ausentismo y la falta de compromiso con los objetivos de la organización (Ramírez, 2007).

La satisfacción laboral depende de factores externos a la tarea que compensan la actividad realizada, como el salario, las condiciones de trabajo, las compensaciones y la supervisión (Peiró, 2001), entre otros. En contraparte, existen otras posturas donde se asume que la satisfacción en el trabajo deriva de las situaciones ligadas directamente con la tarea. Maslow (1954) citado por Ramírez (2007), sostiene que el hombre se encuentra más satisfecho mientras más se acerque a la fase de autorrealización y que es el trabajo la actividad que más posibilidad tiene para permitir que la persona llegue a esta fase; si se percibe que el trabajo es interesante, significativo y es valorado por otros, el trabajador se motiva para alcanzar más logros; pero si el docente está realizando su trabajo sin que le guste o sin que éste se sienta satisfecho con lo que realiza, cualquier situación que le demande la institución puede ser motivo de estrés.

El estrés ocupacional, por su parte, se produce cuando las demandas del trabajo exceden los recursos que tiene el trabajador para hacerles frente. Los profesores que tienen una baja tolerancia a la frustración o creen que enseñar es demasiado duro, tienen más probabilidades de estresarse de forma intensa debido a presiones de tiempo y sobrecarga de trabajo (Calvete, 1999). Si esta circunstancia permanece en el tiempo (estrés crónico), la situación se torna más complicada ya que el docente puede llegar a presentar el síndrome burnout.

Desde una perspectiva psicosocial, el síndrome burnout al que también se le conoce como "síndrome de quemarse en el trabajo", "fatiga laboral" o desgaste profesional (Maslach y Jackson, 1986), es considerado como un evento psicológico que implica una respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos presentes en el trabajo (Maslach, 2009); puede afectar a trabajadores que mantienen contac-

to interpersonal con otras personas (como es el caso de docentes y médicos) y aparece cuando las estrategias de afrontamiento no son suficientes o fallan (Gil Monte y Peiró, 1997). Quien sufre este trastorno puede desarrollar un trato deshumanizado hacia aquellos con quienes trabaja, sentirse agotado emocionalmente y al mismo tiempo, percibir disminuida su habilidad para lograr éxito en el trabajo, ya que se expresa de manera tridimensional con agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach, 1981). Se acompaña de fatiga, cefaleas, dolores musculares, alteraciones del sueño, tabaquismo, incapacidad de relajarse, impaciencia, deseos de abandonar el trabajo, dificultad para concentrarse, baja autoestima, falta de motivación, irritabilidad (Maslach, 2001). Sus consecuencias se manifiestan sobre las relaciones familiares y sociales así como por la pérdida de interés en el trabajo, ausentismo laboral, deseos de abandonar el trabajo y sentimientos de fracaso, entre otros.

Estudios realizados en diferentes contextos y niveles educativos reportan altos índices de burnout; en algunos de ellos no se ha encontrado evidencia del papel que juega el género en relación con el síndrome. Algunos estudios en nuestro país dan cuenta de prevalencias que oscilan desde el 40% hasta el 80% como: Aldrete *et al.* (2003), 80% en docentes de nivel primaria, con una mayor frecuencia en mujeres; León (2008) 52.6% en docentes de nivel primaria de Jalisco, en donde las maestras, debido a la diversidad de roles que desempeñan en la escuela y en el hogar, manifestaron una probabilidad más alta de desarrollar burnout. Por otra parte, Rocha (2006) obtuvo una prevalencia del 56.7% con profesores de bachillerato; Del Ángel *et al.* (2008) en docentes de una institución de educación superior reportaron un 60% con burnout, predominando en hombres; Pando *et al.* (2006) en docentes de una universidad privada reportaron la presencia del síndrome burnout en el 38.9% de los participantes, siendo el género femenino el más afectado. Investigaciones en otros contextos dan fe de la situación con prevalencias altas del síndrome, por ejemplo, Piñeiro (2006), en docentes de secundaria reporta 82.5%; y Restrepo, en docentes de Medellín, Colombia, encontró 23.4%, predominando el problema en mujeres.

No existe acuerdo sobre si la satisfacción es causa o efecto del síndrome. Para algunos autores, la falta de satisfacción laboral lo trae como consecuencia, mientras que para otros, ésta es sólo un antecedente; incluso, un tercer grupo la considera como una varia-

ble mediadora entre el estrés laboral y la satisfacción laboral (Paterna, 2002). Desde la perspectiva de Gil Monte (1997) y Hermosa (2006), la satisfacción laboral está negativamente relacionada con los sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización y positivamente con la realización personal. Por su parte Maslach (2001) asume que el burnout se asocia con un decremento de la satisfacción laboral y un bajo compromiso hacia el trabajo y la organización.

El objetivo del presente trabajo, si bien surge como consecuencia de tener en mente la problemática que hemos presentado, se aboca a identificar la relación entre la satisfacción laboral, el síndrome Burnout y sus diferencias en hombres y mujeres docentes de secundaria, de la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México.

Método

Tipo de estudio

El presente estudio fue observacional, transversal y analítico.

Participantes

Participaron maestros que laboraban en escuelas secundarias oficiales ubicadas en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG), Jalisco, México. La muestra se calculó de una población de 8 935 docentes, considerando una prevalencia de 80% (Aldrete, 2003), un error estándar de .05 y un nivel de confianza de 95%, más una tasa de no respuesta del 10%, quedando constituida por 360 docentes, los cuales fueron seleccionados por medio de un muestreo en dos etapas. En la primera, se eligieron 29 escuelas (preservando la proporción de instituciones que existían en los 4 municipios que conforman la ZMG); en la segunda etapa, se eligieron 13 docentes por medio de un muestreo aleatorio simple de cada escuela seleccionada, (promedio de maestros por escuela, establecido oficialmente).

Los criterios para la participación en el estudio fueron: maestros con más de 6 meses de laborar frente a grupo, presentes el día que se visitó la escuela, y con una carga horaria mínima de 15 horas semanales en la escuela seleccionada. Se excluyeron maestros ausentes por permiso o incapacidad y aquéllos que, aunque su nombramiento fuera de docente, realizaran exclusivamente funciones administrativas.

Instrumentos

Para captar datos se emplearon tres instrumen-

tos: El primero fue construido ex profeso, contenía reactivos relativos a los datos generales y laborales de los maestros como edad, sexo, escolaridad, antigüedad, turno de trabajo, horas frente a grupo, actividad como docente en otro centro escolar.

El segundo instrumento fue el Maslach Burnout Inventory (M.B.I.); su estructura contempla las 3 dimensiones establecidas por las autoras Maslach y Jackson, en 1997, a saber: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. El instrumento está estructurado con 22 preguntas, en forma de afirmaciones, en relación con actitudes, emociones y sentimientos personales del profesional en su trabajo y hacia las personas que atiende. Las respuestas son de tipo Likert, en la que se indica la recurrencia con la que han experimentado la situación descrita por ellos. La escala tiene 7 grados de frecuencia que van de 0 ("nunca") a 6 ("diariamente"). Teniendo en cuenta los puntos de corte establecidos previamente en la literatura (Aranda, 2006), categorizamos las tres dimensiones en niveles bajos, medios y altos. Se consideraron como dimensiones "quemadas" las que se ubicaran en los niveles alto y medio, esto para la dimensión de cansancio emocional y despersonalización, y para la de baja realización personal, se consideró como "quemada" cuando se registraron calificaciones bajas (Aranda, 2006, Restrepo, 2006). Este instrumento se ha validado para la población mexicana de diferentes profesiones, con una alfa de Cronbach para agotamiento emocional de .80, despersonalización de .57 y para la dimensión de baja realización personal de .72 (Grajales 2000), aspectos que coinciden con los reportados por Gil Monte (2002).

El tercer instrumento fue el cuestionario de Satisfacción laboral S20/23, de Meliá y Peiró (1989). Éste consta de 23 ítems que dan cuenta de la satisfacción en el ámbito laboral, a partir de 5 factores: a) satisfacción con la supervisión (6 ítems); b) satisfacción con el ambiente físico de trabajo (5 ítems); c) satisfacción con la participación (5 ítems); d) Insatisfacción intrínseca del trabajo (4 ítems); y, e) el factor satisfacción con las prestaciones recibidas (3 ítems). Las respuestas están comprendidas entre 1 (muy insatisfecho) y 7 (muy satisfecho). Frente a una alta puntuación, se obtiene una alta satisfacción en el trabajo. Para obtener el grado de satisfacción por factor, se sumaron las puntuaciones en los ítems de cada factor y se promediaron por el número de ítems (Meliá y Peiró, 1989).

Tabla 1. Prevalencias del Síndrome de Burnout, según las dimensiones de la escala de Maslach Burnout Inventory (MBI) en hombres y mujeres, docentes de secundaria, Zona Metropolitana de Guadalajara

Dimensión	Hombres		Mujeres	
	F	%	F	%
Agotamiento emocional				
Alto	27	15.8	29	15.3*
Medio	50	29.2	51	27.0*
Bajo	94	55.0	109	57.7
Falta de realización en el trabajo				
Alto	109	63.7	106	56.1*
Medio	32	18.7	50	26.5*
Bajo	30	17.5	33	17.5
Despersonalización				
Alto	9	5.3	8	4.2
Medio	17	9.9	14	7.4
Bajo	145	84.8	167	88.4

Fuente: Encuesta docentes.

Procedimiento

Para la aplicación de los instrumentos fue necesaria la autorización de las autoridades directivas del nivel. A los docentes, se les informó sobre los objetivos de la investigación y se les hizo énfasis en que su participación era confidencial, anónima y voluntaria y que no representaba ningún riesgo para ellos, obteniendo su consentimiento de participación en forma oral.

El análisis estadístico se realizó con el paquete estadístico EPI INFO versión 6.04; los métodos de análisis realizados fueron uno descriptivo y otro inferencial sobre la asociación entre las dimensiones del síndrome burnout y la satisfacción laboral; se utilizó la Chi cuadrada (con y sin corrección de Yates) y una significancia de $p < .05$ y el *odds ratio* (OR) considerando para ello que éste fuera mayor que 1 y que el intervalo de confianza (IC) no incluyera la unidad. Para realizar este análisis se tomó en cuenta quien había sido calificado como alto y medio en las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización como riesgo y en baja realización personal las calificaciones bajas, fueran las consideradas de riesgo. Para la satisfacción laboral se consideraron las áreas que evalúa el instrumento agrupando las respuestas: *muy, bastante* y *algo* insatisfecho como de riesgo; y, *algo, bastante* y *muy* satisfecho como de no riesgo.

Resultados

La población estudiada estuvo constituida por 189 mujeres (52.5%) y 171 hombres (47.5%). El promedio de edad de las mujeres fue de 42 años (± 8.8) y el de los hombres de 45 (± 8.1). De las mujeres, 109

(58.0%) estaban casadas y de los hombres 122 (71.8%). En relación con la formación académica, el 51.6% de los maestros cursó una licenciatura relacionada con educación, con más mujeres con formación pedagógica ($< .05$); el 48.4% de los docentes cursaron alguna licenciatura no relacionada con la educación; las más frecuentes, disciplinas del área de ciencias exactas (ingeniería), de ciencias sociales (derecho) y de ciencias de la salud (medicina).

La antigüedad como docente osciló entre 1 a 36 años laborales, con un promedio de 17 años (± 7.3), teniendo una mayor antigüedad los hombres que las mujeres ($< .05$). Los docentes impartían en promedio 30.3 horas a la semana (± 10.5) en la escuela donde fueron captados; el 29.4% de los maestros tenían en promedio 16.7 horas frente a grupo en otro centro educativo. Las mujeres tenían bajo su responsabilidad un mayor número de alumnos en comparación con los hombres ($< .05$).

En relación con el síndrome burnout, se encontró que 80.8% de los docentes tenían al menos una dimensión afectada; de ellos el 44.1% eran mujeres y 36.6% hombres. En cuanto a las dimensiones del síndrome la mayor prevalencia de los valores medios y altos estuvo en el agotamiento emocional, con 42.3%, de las mujeres y 45.0% de los hombres. En la despersonalización, 11.6% de las mujeres y 15.2% de los hombres presentó esta dimensión afectada. En la baja realización personal 17.5% tanto en hombres como en mujeres presentaron valores bajos. Estas diferencias no fueron significativas (Tabla 1).

En relación con la satisfacción laboral, más del 80% de docentes respondió estar satisfecho en el factor que evaluó la satisfacción intrínseca seguida de la

Tabla 2. Satisfacción Laboral en hombres y mujeres docentes de secundaria, de la Zona Metropolitana de Guadalajara

Factor	Hombres		Mujeres	
	Satisfecho Frec. (%)	Insatisfecho Frec. (%)	Satisfecho Frec. (%)	Insatisfecho Frec. (%)
Satisfacción con la supervisión.	110 (64.3)	61 (35.7)	127 (67.2)	62 (32.8)
Satisfacción con el ambiente de trabajo.	93 (54.4)	78 (45.6)	100 (52.9)	89 (47.1)
Satisfacción con las prestaciones.	73 (42.6)	98 (57.4)	91 (48.1)	98 (51.8)
Satisfacción intrínseca.	140 (81.9)	31 (18.1)	160 (84.7)	29 (15.3)
Satisfacción con la participación.	137 (80.1)	34 (19.9)	148 (78.3)	41 (21.7)

Fuente: Encuesta docentes.

satisfacción con la participación. La insatisfacción se presentó en primer lugar, en el factor relacionado con las prestaciones, siendo los hombres los que presentaron más insatisfacción en esta área: 57.4% de los hombres (98) y 51.8% (98) de las mujeres, diferencias estadísticamente significativas (O.R. 1.72, I.C. 1.09-2.70 $p=.013$). Otro aspecto en el que se mostró insatisfacción fue el que se refiere al ambiente de trabajo; en este caso, las mujeres (47.1%) resultaron más insatisfechas que los hombres (45.6%) (Tabla 2). En los resultados del análisis entre las dimensiones del síndrome burnout y la satisfacción laboral, se encontró que el agotamiento emocional fue la dimensión que más se relacionó con los diferentes elementos analizados. En las mujeres se asoció con insatisfacción con la supervisión, ambiente de trabajo, prestaciones y aspectos intrínsecos de la tarea. En los hombres se relacionó con supervisión, prestaciones y participación. La despersonalización se relacionó en las mujeres con la supervisión y el ambiente de trabajo. En los hombres la asociación se encontró

con la insatisfacción con las prestaciones y con la participación.

La baja realización personal no se relacionó con ninguna de los factores que se evaluaron (Tabla 3).

Discusión

Consideramos que los resultados reportados contribuirán a la comprensión del síndrome burnout y la satisfacción laboral en esta profesión, al encontrar la asociación entre el síndrome en sus dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización con la insatisfacción en las prestaciones, supervisión, participación, ambiente de trabajo, diferenciando esta insatisfacción entre hombres y mujeres.

Se pudieron identificar algunos de los aspectos sobre los cuales se hace necesario actuar, para tener docentes más satisfechos, en virtud del beneficio inmediato que esto pudiera reportar para la salud física y mental del docente. Otros estudios han reportado una relación entre la insatisfacción y niveles de

Tabla 3. Valores (OR) significativos entre la insatisfacción laboral y las dimensiones del Síndrome de Burnout en docentes de secundaria de la Zona Metropolitana de Guadalajara

Factor	Hombres			Mujeres		
	Agotamiento emocional	Despersonalización	Baja realización personal	Agotamiento emocional	Despersonalización	Baja realización personal
Insatisfacción con la supervisión.	2.42 (1.15-5.14) $p=.010$	*		2.27 (1.11-4.69) $p=.013$	2.57 (.93-7.18) $p=.039$	*
Insatisfacción con el ambiente de trabajo.	*	*	*	2.84 (1.48-5.48) $p=.006$	2.97 (1.00-9.15) $p=.026$	*
Insatisfacción con las prestaciones.	2.64 (1.34-5.21) $p=.002$	2.78 (.97-8.34) $p=0.03$	*	2.69 (1.40-5.17) $p=.001$	*	*
Insatisfacción intrínseca.	*	*	*	2.63 (1.30-5.34) $p=.003$	*	*
Insatisfacción con la participación.	4.76 (2.04-11.28) $p=.000$	4.55 (1.54-13.43) $p=.001$	*	*	*	*

* No significancia estadística.

depresión y ansiedad (De Frutos, 2007) pero, lo más importante a considerar es el impacto de este hecho sobre la calidad de la educación (Anaya, 2007).

En cuanto al síndrome burnout se encontró que ocho de cada diez docentes presenta al menos una dimensión afectada, siendo la dimensión de agotamiento emocional la más frecuente, datos mayores que los reportados en docentes de otros niveles educativos. Pando (2006) en docentes de nivel superior reportó 38.9%; Rocha (2006) 43.3% en profesores de Bachillerato. Hay coincidencia con el estudio de Piñeyro (2006) con docentes de secundaria que reportó un 82%.

Un aspecto importante a considerar, es la decisión de los docentes de no abandonar este trabajo a pesar de sentirse insatisfechos en algunos aspectos. Es así que encontramos docentes que tenían hasta 36 años de servicio en el sector educativo, aspecto que presumiblemente refiere un cierto sentido de estabilidad laboral. Diversos autores han concluido que mientras más satisfechos se encuentre la persona, menor será su inclinación hacia el ausentismo, la rotación o la realización de acciones contrarias a la institución (Wegge, 2007).

En el presente trabajo se encontró que ocho de cada diez docentes están satisfechos en los factores intrínsecos de la tarea, por lo que podrían manifestar actitudes positivas para realizar su trabajo. Paterna (2002) reportó que las mujeres que consideran su trabajo como fundamental en sus vidas, describen más favorables sus condiciones laborales y son las que muestran mayor nivel de satisfacción. De tal forma, podemos afirmar lo siguiente: si los docentes están satisfechos con los aspectos propios de la tarea, esto les permitirá, probablemente, tolerar algunos de los elementos que les ocasionan insatisfacción y por ello pueden permanecer en sus actividades.

Los resultados de este estudio coinciden con los aspectos que reportan González (2008), Galaz (2002) y Jaik *et al.* (2010) sobre niveles altos de satisfacción en el trabajo, pero con insatisfacción por el salario que reciben y por las condiciones en las que tienen que realizar su tarea. Como variable importante del ambiente las mujeres docentes se encuentran más insatisfechas con aspectos físicos como la higiene, la seguridad la iluminación, aspectos que se relacionaron con agotamiento emocional y despersonalización, datos que coinciden con lo que Unda y Sandoval (2006) mencionan en su estudio de docentes de diferentes niveles educativos. Los resultados aquí mostrados también coinciden, en parte, con los estu-

dios de Gil Monte (1999), Hermosa (2006), Leiter (1988) y Unda (2006), que reportaron que la satisfacción laboral se relaciona con las tres dimensiones del síndrome burnout pero de manera más significativa con la dimensión de agotamiento emocional: a menor satisfacción laboral mayor agotamiento emocional. En el presente estudio la dimensión de agotamiento emocional fue la que más se relacionó con insatisfacción laboral, siguiendo en orden de importancia la despersonalización, no así la falta de realización personal que no se relacionó con ninguno de los aspectos de satisfacción laboral investigados.

Por otra parte, el estudio de Fernández (2008) expuso que los maestros que presentan niveles bajos de burnout, perciben altos niveles de autoeficacia, mostrando niveles elevados de entusiasmo, estando abiertos a experimentar métodos que lleven a mejorar las necesidades de los estudiantes y siendo además persistentes con los estudiantes que tienen dificultades. Por su parte Cuadra (2009), reportó que los docentes que no están afectados por el síndrome burnout se encuentran realizados y este sentimiento funciona como factor protector. Los sentimientos de competencia y éxito profesional acompañados de una evaluación positiva de sí mismos los llevan a estar satisfechos con los resultados laborales y personales.

Los factores de satisfacción se diferenciaron claramente en el gusto por el trabajo, las oportunidades que ofrece el trabajo para hacer cosas que les gusten o por el hecho de destacar, considerando estos elementos como los que generan satisfacción; los cuales están bajo el control del docente, en virtud de que se relaciona con lo que él hace no obstante haber reportado estar insatisfechos con algunos elementos que rodean el trabajo, como son salario, condiciones higiénicas, la organización misma, donde se particulariza sobre la supervisión y la relación con los superiores. Estos son los aspectos en los cuales se deberá trabajar, con la finalidad de que los docentes disfruten de una mejor salud mental y un mayor bienestar emocional a partir de la implementación de políticas educativas y organizaciones que estimulen al trabajador, donde se reconozcan sus logros y se le permitan cierta autonomía en la toma de decisiones. Este último fue uno de los elementos donde los docentes hombres percibieron como insatisfacción y que redundaba en el agotamiento emocional y la despersonalización.

Se asume la importancia de la relación profesor alumno en el proceso enseñanza aprendizaje. Ante la

fuerza y el valor de esta premisa, los resultados encontrados en el presente estudio, como son el alto porcentaje de docentes con insatisfacción por el trabajo y niveles altos de burnout (es decir, agotados emocionalmente o con despersonalización), comprendemos el enorme riesgo en que se encuentran tanto los docentes como los jóvenes que están bajo su atención, ya que la labor que realizan los profesores es con alumnos en una etapa de formación cuya función principal es guiar eficazmente su desarrollo hasta lograr que estén plena e íntegramente formados por lo que es necesario realizar acciones preventivas tendentes a proporcionar a los docentes herramientas que le permitan un mejor manejo del estrés laboral y para actuar sobre los elementos del ambiente laboral reportados como insatisfactorios.

Referencias

- ALDRETE M, PANDO M., ARANDA C., BALCÁZAR N. (2003) Síndrome de Burnout en maestros de educación básica de Guadalajara, *Revista de Investigación y Salud*, (V), 1, 11-16.
- ANAYA ND, SUÁREZ R. J., (2007) Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Un estudio de ámbito nacional, *Revista de Educación*: 217-243.
- ARANDA B. C., PANDO M.M, TORRES L. T., SALAZAR E. J.G., ALDRETE R.M., (2006) Síndrome de burnout y manifestaciones clínicas en los médicos familiares que laboran en una institución de salud para los trabajadores del Estado, *Psicología y Salud*. 16 (1):15-21.
- CALVETE ZE., VILLA SA., (1999) Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas, *Revista de Educación*. 19: 291-303.
- CARLOTO MS., PALAZZO L. (2006) Factors Associated with Burnout's Syndrome: an Epidemiological Study of Teachers, *Cad. Saúde Pública*. 22 (5):1017-1026.
- CUADRA A., LEE S., SOSSA P. (2009). Construcción de perfiles pictográficos de profesores de educación básica de escuelas municipales de Arica. *Estudios Pedagógicos XXXV*, (1) 13-26.
- DE FRUTOS, J. A., GONZÁLEZ, P., MAÍLLO, A., PEÑA, J. I. & RIESCO, M. (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. *Educación y Futuro*, 17: 9-42.
- DEL ANGEL, E., MARTÍNEZ N., SANTES, C., PANDO, M., SALAZAR G., NAVARRO C. (2008). Factores Psicosociales en la docencia que se asocian con el Síndrome de Burnout en académicos de una Universidad Pública del Estado de Veracruz. Memorias del 2do. Foro de las Américas en Investigación sobre Factores Psicosociales, Estrés y Salud Mental en el Trabajo. [Serie en red]. http://www.factorpsicosociales.com/segundoforo/trabajos_libres/DELANGEL-MARTINEZ-SANTES-ETAL.pdf
- FERNÁNDEZ AM., (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. Disponible en: www.cienciaytrabajo.com.
- GALAZ FJ., (2002) La satisfacción en el trabajo de académicos de una universidad pública estatal, *Perfiles educativos*. XXIV (96), 47-72.
- GIBZON J, IVANCOVICH J, DONNELLY J. (2009) *Organizaciones: conducta, estructura y proceso* De: biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/.../37951365.html
- GIL MONTE P. (2002) Validez factorial de la adaptación del español del Maslach Burnout Inventory-General Survey *Salud Pública de Mexico*. (44), 1, 33-40
- GIL-MONTE Y PEIRO JM. (1999) Perspectiva teórica y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo, *Anales de psicología*, (2) 261-268.
- GIL-MONTE, P. Y PEIRÓ, JM. (1997) *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid.
- GONZÁLEZ N., (2008) Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de docentes universitarios, *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación social*. 4 (3): 67-89.
- GORDILLO, M. (1988). LA satisfacción personal del profesor: consecuencias para la orientación educativa. En A. VILLA. (Coord). *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid: Narcea: 259- 267.
- GRAJALES, T. (2000). Estudio de la validez factorial de Maslach Burnout Inventory versión Española en una Población de Profesionales Mexicanos. Recuperado el 27 de septiembre de 2008, de <http://www.tagnet.org/autores/monografias/mono.htm>.
- GREENGLASS, E. R., BURKE, R. J. Y KONARSKI, R. (1998). Components of Burnout, Resources, and Gender-Related Differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1088-1106.
- HERMOSA RA. (2006) Satisfacción laboral y síndrome de Burnout en profesores de educación primaria y secundaria, *Revista Colombiana de Psicología*. De: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEuAl-yAAEawLXVikpV.php#superior>
- IRAIZA J. MORILLO M, (2006) Nivel de satisfacción del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en relación con el estilo de liderazgo del jefe del departamento. *Sapiens*; 1(1): 43-57.
- JAİK A., TENA J. VILLANUEVA R. (2010) Satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de posgrado *Revista Electrónica Diálogos Educativos* (19), 10, disponible en: guajiros.udea.edu.co/fnsp/congresosp6/memorias6/.../P8.pdf
- LEITER M., (1988) Burnout as a Function of Communication Patterns. *Groups an Organization Studies*. 1:111-128.
- LEÓN S. (2008). Factores Psicosociales y Síndrome Burnout en Docentes de Educación Básica del Estado de Jalisco. Memorias del 2do. Foro de las Américas en Investigación sobre Factores Psicosociales, Estrés y Salud Mental en el Trabajo http://www.factorpsicosociales.com/segundoforo/trabajos_libres

- MASLACH C., JACKSON S.E. (1997) MBI. Inventario Burnout de Maslach. Síndrome del «quemado» por estrés laboral asistencial. Publicaciones de Psicología Aplicada. Serie menor, núm. 211. Madrid: TEA Ediciones.
- MASLACH C. (2009) Comprendiendo el Burnout. *Cienc Trab.* (32): 37-43).
- MASLACH, C. Y JACKSON, SE. (1981) The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*; 2: 99-113.
- MASLACH C, SCHAUFELI W, LEITER M., (2001) Job Burnout. *Annu Rev Psicol*; 52, 397-422.
- MATUD, MP, GARCÍA, MA, Y MATUD, MJ. (2002) Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2: 451-465.
- MELIÁ JL, PEIRÓ JM., (1989) La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionario de Satisfacción S20/23 Job Satisfaction Questionnaire. *Psicologemas*. 5: 59-74.
- PANDO M., CASTAÑEDA J., GREGORIS M., AGUILA A., OCAMPO L., NAVARRETE R. (2006), "Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México, *Revista Salud en Tabasco*, (12), 3, 523-529.
- PATERNA BC. MARTÍNEZ M., (2002) Compatibilizando trabajo y familia variables mediadoras, *Boletín de Psicología*. 75, 19-37.
- PEIRO JM., (2001) Perspectiva histórica y desarrollo reciente de la psicología del trabajo y las organizaciones en España. *Revista de Psicología de las organizaciones*. 17 (3), 255-277.
- PIÑEIRO SUAREZ N. (2006) Estudio sobre la presencia del síndrome del Burnout en los profesores de la secundaria básica "José Martí", del municipio de Cotorro. De: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEuAlyAAEAwLXVikpV.php#superior> 2006.
- RAMÍREZ T, D'AUBETERRE M., (2007) Los niveles de satisfacción laboral del maestro Venezolano, 10 años después (1996-2006). *Rev. Inv. y Postgrado*, 22 (2), 57-86.
- RESTREPO AN COLORADO VG, CABRERA AG. (2006) Desgaste profesional en docentes oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Rev. Salud Pública*, 8 (1), 63-73.
- ROCHA, A., SEPULVEDA, F., MUÑOZ, E., FORZAN, A., LÓPEZ, C., ARANDA, B. (2006). Prevalencia del síndrome de *burnout* en profesores de bachillerato de la Universidad de Guadalajara, *Humanitatis*, (III) (9), 132-133.
- UNDA, S., SANDOVAL, J. (2006). Estrés y *burnout* en docentes de diferentes niveles del sistema educativo. V Congreso Nacional AMET 2006. Disponible en: www.acosomoral.org/pdf/Amet06/Undaysandovalsm15.pdf
- WEGGE S, SCHMIDT KH, PARKES C, DICK RV. (2007) Taking a Sickie: Job Satisfaction and Job Involvement as Interactive Predictors of Absenteeism in a Public Organizational. *Journal of Occupational and Organization Psychology*. 80: 7-89.

Normativas de calidad y desempeños académicos. Algunas reflexiones sobre el proceso educativo

KARLA FABIOLA ACUÑA-MELÉNDREZ,¹ JUAN JOSÉ IRIGOYEN-MORALES,²
MIRIAM YERITH JIMÉNEZ³



Resumen

El presente trabajo toma como referencia el estado que guarda la educación en México a partir de los resultados del desempeño de los estudiantes mexicanos en evaluaciones internacionales (OCDE, 2001, 2003 y 2006) y nacionales (INEE, 2005), así como algunas normativas de calidad y los niveles de correspondencia entre el decir y el hacer en el proceso educativo que se han venido implementando en las aulas mexicanas. Finalmente, se presentan algunas reflexiones en función de resultados obtenidos en investigaciones y la poca concordancia que existe entre los desempeños académicos y los aspectos normativos.

Palabras clave: Normativas de calidad, Desempeño académico, Interacción didáctica, Estudiantes.

Quality Norms and Academic Performance. Thoughts about the Educative Process

Abstract

This paper considers the status of Mexico's education from the results obtained from the performance of Mexican students in national (INEE, 2005) and international (OECD, 2001, 2003, 2006) evaluations, as well as some quality norms and the levels of correspondence between "saying" and "doing" in the educative process that has been implemented in Mexican classrooms. At the end are presented some thoughts based on results obtained from investigations and the little agreement that exists between the academic performances and the normative aspects.

Key words: Quality Norms, Academic Performance, Didactic Interaction, Students.

Artículo recibido el 15/10/2010
Artículo aceptado el 23/11/2010
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesora de asignatura del Programa Docente de Psicología. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora. karla@psicom.uson.mx
- 2 Profesor de tiempo completo del Programa Docente de Psicología. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora. irigoyen@psicom.uson.mx
- 3 Profesora de asignatura del Programa Docente de Psicología. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Universidad de Sonora. miriamj@psicom.uson.mx

Introducción

Con actividades en más de 160 países, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)¹ trabaja activamente en todo el mundo, ayudando a los países a cumplir sus objetivos de desarrollo. El precepto del PNUD es trabajar con los países en favor de la reducción de la pobreza, la promoción de un gobierno democrático, la prevención de crisis, así como la recuperación ante ésta, la protección del medio ambiente y la lucha contra el cambio climático. En todas sus actividades el PNUD se esfuerza por contribuir al logro de transformaciones sustanciales que permitan mejorar las condiciones de vida de las personas y, al mismo tiempo, tener los recursos para superar cualquier problema al que pudieran hacer frente (PNUD, 2009).

Para este programa, el desarrollo humano entraña mucho más que el simple aumento o disminución del ingreso nacional. Significa crear entornos en los que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades para vivir en forma productiva y creadora de acuerdo a sus necesidades e intereses. Así, el desarrollo humano² plantea grandes desafíos en el nuevo milenio (salud, educación, pobreza, entre otros) para los países que integran este programa.

Un indicador que recupera el PNUD para llevar a cabo sus programas es el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el cual mide el progreso general de un país en tres dimensiones básicas, a saber: a) la longevidad (esperanza de vida); b) los conocimientos (el nivel educacional, es decir, el nivel de alfabetización de adultos y la matriculación combinada en las enseñanzas primaria y secundaria); y, c) el nivel de vida decoroso (el porcentaje de ingresos y servicios a los que tiene acceso la población). De este modo, para lograr el progreso del desarrollo humano, desde el año 2000 (las metas son hacia el 2015), se han planteado metas con el objetivo de modificar los IDH en muchos países en donde el índice de las dimensiones señaladas plantea una serie de privaciones graves (en áreas como educación y salud, principalmente).

Uno de los temas sobresalientes dentro de los distintos foros de discusión del programa, es el de la educación. El PNUD promueve la educación para todos, ya que en las distintas declaraciones de los derechos humanos se ha afirmado que “toda persona tiene derecho a la educación”. En este sentido, Latapi (2009:258) menciona que los especialistas en derechos humanos resaltan el derecho a la educación en

relación con los demás derechos humanos: “La educación potencia el desarrollo de la persona y por ello, es condición esencial para el disfrute de todos ellos; por esto, se considera éste como un derecho clave, en donde no se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación (...) la búsqueda del bienestar humano implica que las personas alcancen un nivel mínimo de conocimientos, de capacidades y valores específicamente humanos”.

Por ello, uno de los planes del PNUD es el de *Educación para todos* (EPT, 2008), el cual se propone cumplir seis objetivos:

- 1) Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia
- 2) Velar por que todos los niños, y sobre todo las niñas, tengan acceso a una enseñanza básica gratuita y obligatoria de buena calidad
- 3) Atender las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y adultos
- 4) Aumentar los niveles de alfabetización de los adultos en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica
- 5) Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria
- 6) Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria.

En la siguiente parte del trabajo describiremos actividades sustantivas de la educación (proceso de enseñanza-aprendizaje) relacionadas con este último objetivo, mismas que consideramos tienen un efecto importante sobre la llamada educación de calidad.

Los indicadores educativos internacionales, según los resultados proporcionados por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2001, 2003, 2006) sobre la aplicación de la prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) en las áreas de lectura, matemáticas y ciencia, a jóvenes de tercer grado de secundaria, pueden ilustrar la condición que guarda la educación en nuestro país en comparación con los logros alcanzados en relación con otros sistemas educativos.

Los resultados de la prueba PISA con respecto al área de las matemáticas, muestran que los estudiantes mexicanos alcanzaron un total de 385 puntos en

una primera evaluación (OCDE, 2003) y 408 en la segunda aplicación de la prueba (OCDE, 2006). Nuestros estudiantes sólo se pudieron ubicar entre los niveles 1 y 2, de los seis niveles evaluados, es decir, por debajo de la ejecución promedio de los países participantes en ambas evaluaciones (500 puntos).

En lo que refiere al área de lectura, los estudiantes mexicanos presentan una puntuación de 410 puntos (es decir, 17% menos que en matemáticas), cuando el promedio de los países participantes en la OCDE es de 492 puntos.

Por último, en el área de ciencia los puntajes alcanzados por nuestros estudiantes fueron de 410 de 495 puntos, que es el promedio de OCDE; esto nos pone en el lugar 50 de 58 países participantes.

Estos resultados nos señalan que la educación en México se encuentra lejos de cubrir todos los aspectos planteados por el PNUD, específicamente el objetivo seis, que refiere a la mejora cualitativa de los repertorios de matemáticas, lectura y ciencia. Tomando como referencia esta situación, a continuación describiremos algunas normativas de calidad planteadas en nuestro país (México), así como evidencia sobre el nivel de correspondencia con el desempeño académico, enfatizando la dimensión psicopedagógica.

Panorama de la educación en México

Uno de los principales problemas que enfrenta la educación en México, es el nivel de deserción y rezago en los diferentes niveles de formación. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2009) muestra que de cada generación en nuestro país, de los nacidos entre 1988-2002, sólo 13% del 98% de alumnos que ingresan a primaria terminaron licenciatura.³

A partir de este y otros indicadores (OCDE, 2001, 2003, 2006; INEE, 2005, 2009), las reflexiones se han dirigido a orientar la política educativa⁴ en México para mejorar la calidad de la educación. En el Plan Nacional de Educación (PNE 2007-2012:182), la calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia, definiéndose la calidad de la siguiente manera: "Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan valores que aseguren una convivencia social solidaria y que se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo".

Calderón (2009:19) en el documento *Contra la pared*, subraya que "estar contra la pared, por los déficits de cantidad y calidad, [es] una violación sistemática del derecho a la educación (...) La calidad, así, no es simplemente un atributo deseable de la educación, sino un rasgo imprescindible, indivisible a la consideración de la calidad como un derecho. El derecho a la educación no se reduce al derecho de acceso, sino que incluye el derecho de permanencia, al tránsito regular y los resultados equivalentes".

Por su parte, Aguerro (2009) menciona que *incluir*⁵ en la educación debiera significar también inclusión en el conocimiento. Para la autora, la educación de calidad debe permitir la inclusión de los estudiantes en las circunstancias y saberes socialmente significativos (que la autora menciona como "conocimiento válido"), que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida, y adecuarse de forma pertinente a los requerimientos que establece su nivel de formación y su entorno social. Sin embargo, alrededor del 43% de la población mexicana, de 15 años y más, no cuenta con educación básica completa (Calderón, 2009). De esta manera, que los individuos permanezcan en una educación formal no implica necesariamente que ésta auspicie los repertorios necesarios y suficientes en los diferentes niveles de formación; así lo demuestran consistentemente los resultados del desempeño académico en distintas pruebas.

Muñoz-Izquierdo (2009) señala que el rezago escolar es atribuible a los siguientes factores: a) la gestión y administración de los recursos (los recursos no son administrados de acuerdo con las necesidades de cada uno de los sectores de la población); b) las estrategias de las nuevas reformas educativas (las reformas no han sido conceptualizadas e instrumentadas de forma coherente, ya que no se han registrado transformaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje que respondan a las nuevos requerimientos sociales y del sector laboral); c) el diseño curricular (los currículos no han sido diseñados de acuerdo con los nuevos requerimientos impuestos por la problemática social y los diferentes ámbitos disciplinares); d) los procesos y agentes inadecuados (los desempeños de los actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje no se corresponden con los requerimientos curriculares, disciplinares y sociales).

En el contexto nacional, el INEE (2005) presenta los resultados de la evaluación comparativa 2000-2005 del logro educativo en lectura y matemáticas de estudiantes de 6to. grado de primaria y 3ro. de secundaria. Los resultados muestran niveles bajos de lec-

tura tanto en 2000 como en 2005, lo cual probablemente les impedirá cumplir satisfactoriamente con los objetivos curriculares establecidos en los programas de estudio.

Los resultados obtenidos en estas evaluaciones, son las bases para formular políticas, ajustes curriculares, prescribir acciones administrativas y de gestión, distribuir recursos y prescribir a las escuelas a que procedan en función de estos propósitos (Rivas, 2004).

Para autores como Gil y García (1998) la evaluación de los sistemas educativos en general tiene por objeto proporcionar información sobre el funcionamiento de un sistema educativo específico, esto con el propósito de permitir a políticos y administradores replantear los requerimientos, cambios y políticas que se deben implementar para responder al nuevo contexto de globalización.

Sin embargo, conocer los resultados de esas pruebas no necesariamente nos proporciona información suficiente para permitirnos evaluar y planear las actividades específicas de gestión que auspicien interacciones didácticas pertinentes dentro de las aulas. Dados sus objetivos normativos, tales pruebas no están diseñadas para aportar datos acerca de las formas y modos específicos en que se están diseñando e implementando las interacciones en los espacios educativos a lo largo de un ciclo escolar en materias específicas, aunque dichas evaluaciones, sean un poderoso recurso para la toma de decisiones (Guevara, 2008).

Hacia el concepto de calidad educativa

Para autores como Orozco, Olaya y Villate (2009), la calidad de la educación, más que un propósito y/o una estrategia, ha venido a constituir un discurso, convirtiéndose en retórica que la sitúa como un fin en sí misma. Así, la calidad no puede ser asumida únicamente como aquella relacionada con la eficiencia del sistema educativo, como un asunto de estándares mínimos. Ésta debiera concebirse como una práctica evaluativa coherente respecto de los aspectos normativos, de gestión y psicopedagógicos, y su concreción en prácticas cotidianas. Consideramos que lograr la calidad de las instituciones de educación implica intervenir pertinentemente en las diferentes dimensiones del proceso educativo, en donde sólo la planeación y evaluación sistemáticas de los criterios normativos y su implementación en las prácticas cotidianas incidirán en la calidad de la educación.

Por lo tanto, un concepto vinculado al de calidad, es el de evaluación, ya que tanto administradores y políticos como los docentes recurren a ella con el propósito de obtener información que pueda ser de utilidad para la toma de decisiones que les permita afectar la calidad educativa. Al respecto, Castillo (2002:2) comenta que “En los últimos años apreciamos un protagonismo de la evaluación, no sólo desde ámbitos académicos sino también políticos, dado que la administración educativa la considera como un requisito esencial para el mejoramiento de la calidad educativa”.

En el presente documento recuperaremos para fines analíticos solamente la dimensión psicopedagógica, considerando algunas normativas que impactan directamente lo que pudiera denominarse indicadores de calidad, reflejados como aspectos sustantivos en el Programa Sectorial de Educación –PSE– (2007-2012).

Díaz-Barriga (2006:10) plantea que un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas es el de la “innovación”, pero que pocas veces va acompañada de análisis de indicadores y reflexión del proceso educativo, lo cual ha impedido su consolidación. En palabras del autor “surge la compulsión al cambio como un rasgo que caracteriza el discurso de la innovación. Lejos estamos de pensar que toda la propuesta de cambio realmente le imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas”. Así, las reformas plantean más bien cambios, pero pocas de ellas, modificaciones sustanciales en alguno de los niveles de la institución educativa, aunque podemos encontrar valiosos esfuerzos de un número importante de profesores por impulsar “nuevos sentidos y estrategias a su práctica psicopedagógica”.

Las reformas escolares y educativas se han planteado de manera errónea desde tres perspectivas diferentes, por una parte, unas han propuesto métodos de enseñanza que fomenten la libertad y libre expresión de las capacidades de los educandos, con base únicamente en concepciones intuitivas acerca de la naturaleza cognoscente del ser humano; por otra, se ha supuesto que el mejoramiento de la educación pasa por la incorporación creciente de tecnologías audiovisuales y computacionales, que facilitan y aumentan el flujo de información que recibe y puede buscar el educando (Ribes, 2008). Por último, el abordaje más frecuente consiste en la actualización y estructuración expositiva de los contenidos de enseñanza, y la actualización y capacitación de las destrezas didácticas de los profesores.

Por ejemplo, en el PSE (2007-2012) se plantearon los siguientes objetivos:

- 1) Elevar la calidad de la educación. En donde los criterios de mejora de la calidad deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos.
- 2) Ampliar las oportunidades educativas. En donde el propósito es dar cobertura de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, así como personas con necesidades educativas especiales.
- 3) Impulsar el desarrollo y la utilización de tecnologías de la información y comunicación, cuyo objetivo es el uso didáctico de las tecnologías de la información y la comunicación para que México participe con éxito en la sociedad del conocimiento.
- 4) Ofrecer una educación integral. En donde la intención que se plantea es una educación laica, gratuita, participativa y orientada a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural.

En el primer objetivo se señala una educación de calidad a través de la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudios y sus contenidos. Sin embargo, estudios llevados a cabo con profesores señalan que los cursos de actualización no modifican sus concepciones acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; los cambios se restringen al discurso (aprendizaje de nuevos nominativos), no reflejándose en la práctica en el aula (Alvarado, 2007; Alvarado y Flores, 2010). Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por López, Rodríguez y Bonilla (2004) se analizan las concepciones sobre el aprendizaje de la ciencia, y su relación con la práctica de los profesores de bachillerato del área de ciencias naturales, así como su posibilidad de transformación a partir de los Cursos Nacionales de Actualización (CNA) ofrecidos por la SEP. Los resultados mostraron que, independientemente de haber cursado o no los CNA, la mayoría de los profesores centran su práctica docente en los contenidos programáticos presentados en los libros de texto, por lo que el origen del conocimiento está en los contenidos de aprendizaje expuestos por ellos o en los encontrados en los libros, y no en el fenómeno científico mismo, dando como resultado la enseñanza de verdades absolutas y, fortaleciendo así, una visión dogmática y ahistórica de la ciencia. Los profesores presentaron

diferentes formas de evaluación del aprendizaje; sin embargo, todas ellas enfatizan desempeños que involucraron memorización y reproducción de la información. Finalmente, como una de las conclusiones se presenta que los cambios parecen restringirse al discurso, no reflejándose en la práctica en el aula.

En el segundo objetivo se subraya la necesidad de ampliar las oportunidades educativas. El propósito es una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, así como personas con necesidades educativas especiales. En este sentido son relevantes dos aspectos:

- a) Por una parte, se ha supuesto que la diversidad ideológica, cultural y del conocimiento están bien representadas en un currículum universal y homogéneo, de educación básica y superior. En otro momento se han expresado (Acuña, Jiménez y Iriyoyen, 2010) una serie de consideraciones sobre la planeación de espacios educativos para la formación de estudiantes competentes. Se discute que una propuesta de revisión curricular no sólo implica la modificación de aspectos normativos y de gestión en el ámbito institucional, sino cambios sustanciales en cómo se conciben y se implementan las interacciones didácticas (estrategias docentes, criterios de evaluación y modalidades de objetos referentes utilizados). La planeación de espacios educativos, deberá considerar que la enseñanza es grupal pero el aprendizaje es individual, y que por lo tanto, los haceres en las interacciones didácticas deberán partir de la consideración de individuos en el proceso educativo que responden diferencialmente en tiempo y modo a los referentes que se están pretendiendo establecer.
- b) Por otro lado, se ha concebido que la instrucción y educación básica proporcionan las habilidades y los conocimientos necesarios para una vida eficaz e independiente, al margen de las condiciones de la comunidad particular y de las aspiraciones y necesidades sociales, lo que obviamente, no es suficiente.

En el tercer objetivo se acentúa el desarrollo y promoción de tecnologías de la información y comunicación (TIC). En este apartado se pretende promover ampliamente la investigación, los desarrollos científico y tecnológico y la incorporación de las tecnologías en las aulas para apoyar el aprendizaje de los alumnos. No obstante, se han analizado los usos

reales de las TIC y su impacto en la práctica educativa, en donde la diferencia entre los diversos usos no radica en las características de los recursos tecnológicos utilizados, sino en la incidencia que los usos de estas herramientas tienen sobre las interacciones didácticas, y por lo tanto, en el aprendizaje de los alumnos. Coll, Mauri y Onrubia (2008) encontraron que los usos de las TIC en las interacciones áulicas mostraron un efecto limitado en la transformación y mejora de las prácticas educativas, no modificando sustancialmente las formas de implementación, organización y evaluación desarrolladas a lo largo de las actividades de enseñanza. Otros autores (Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2003) han expuesto que la inserción de las nuevas tecnologías en la educación no ha generado una concepción diferente del proceso de enseñanza aprendizaje (interacción didáctica), sino que se ha recuperado, como “regla” general, que la instrucción en grupo y la enseñanza asistida por los medios audiovisuales son suficientes para el aprendizaje individual. Por el contrario, la inclusión de las nuevas tecnologías sólo se ha visto reflejada como un nuevo modo de presentar la información, de reiteración de información repetitiva en aula, de contacto unidireccional, poco variante, en el cual las nuevas tecnologías únicamente han suplantado a la vieja pizarra, pero con la misma función.

En el cuarto objetivo se insiste en ofrecer una educación integral, con el propósito de equilibrar la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional. Al respecto, se ha supuesto que las condiciones que proporciona la escuela son las más apropiadas para el aprendizaje y la adquisición de conocimiento, las diversas habilidades posibles y las competencias sociales pertinentes. Sin embargo, estudios llevados a cabo por Guevara (2008) señalan que los procedimientos y las estrategias de enseñanza no están adaptados de manera óptima para la promoción y facilitación del aprendizaje.

Algunas consideraciones sobre el proceso educativo. Reflexión sobre sus actores

En el presente trabajo el concepto de interacción didáctica es introducido como unidad analítica del proceso enseñanza aprendizaje, el cual ha generado una aproximación que permite analizar las relaciones dentro del proceso instruccional de manera pertinente.

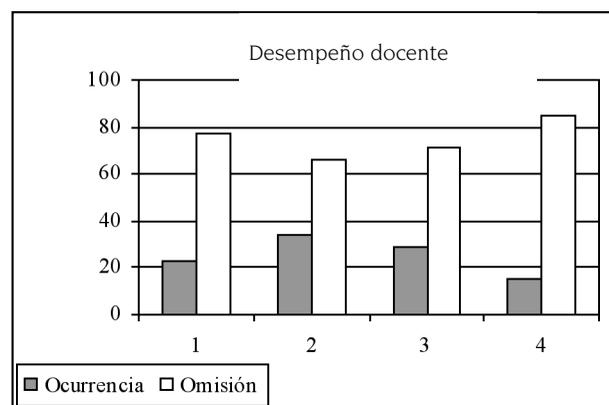
te. Esta unidad de análisis (interacción didáctica) es definida como el intercambio recíproco entre sujetos –docente, estudiante– y objetos referentes –materiales de estudio– en condiciones establecidas por el ámbito de desempeño –disciplina o profesión– (Irigoyen y Jiménez, 2004; Irigoyen, Jiménez y Acuña, 2007).

Dicha propuesta permite analizar las relaciones que se establecen entre los diferentes actores que lo conforman: docente-estudiante-objetos referentes; docente-objetos referentes; estudiante-objetos referentes; y estudiante-objetos referentes-docente; como relaciones que se significan en el ámbito convencional de la disciplina que se enseña-aprende.

Se ha caracterizado el desempeño docente partiendo de los supuestos de la propuesta de interacción didáctica. Irigoyen, Jiménez y Acuña (2004) analizaron el desempeño docente en donde se evaluaron las categorías de planeación, evaluación de repertorios de entrada, ilustración y retroalimentación. Los resultados de este estudio (ver Gráfica 1) muestran a un docente cuya práctica es con mayor frecuencia discursiva, con pocas variaciones en el uso de materiales didácticos, así como en la modalidad de enseñanza y en criterios de evaluación.

Este estudio, así como otros llevados a cabo por Mares, Guevara, Rueda, Rivas y Rocha, (2004) y Mares, *et al.* (2006) nos muestran desempeños que van en sentido contrario de una interacción didáctica auspiciadora de estudiantes competentes, que se desempeñen con prácticas efectivas, variadas y novedosas.

Bajo esta propuesta el docente es considerado, entonces, como auspiciador de relaciones entre el es-



Gráfica 1. Ejecución promedio (ocurrencia, omisión) del desempeño de los profesores en las categorías: 1) planeación, 2) evaluación, 3) modalidad de enseñanza y 4) variaciones en material didáctico

tudiante con los objetos referentes o materiales de estudio, explicitando los criterios de ajuste o logro pertinentes a las diferentes situaciones de enseñanza. El docente diseñará a partir del objetivo instruccional condiciones variadas en modalidad (visual, visual-auditiva, textual) y tipos de tareas (identificar, relacionar, formular) que le permitan generar situaciones diversas, para de esta manera, posibilitar en sus estudiantes contacto y adecuación con los requerimientos en la interacción didáctica, con estilos y ritmos de aprendizaje distintos. La evaluación no deberá ejercitarse en un momento distinto del enseñar, sino como parte de la interacción didáctica, la cual retroalimentará momento a momento, la mediación del profesor y los repertorios del estudiante (esto es parte sustantiva de las estrategias del profesor, no sólo en un nivel educativo específico, sino en todos los niveles y modalidades educativas).

Con respecto al desempeño de los estudiantes, éste deberá establecer contacto con el hacer y decir como condiciones pertinentes al ámbito de formación específico, a través del discurso didáctico y de los diferentes modos de presentación de los objetos referentes (escritos, visuales, auditivos y/o aquéllos que implican más de dos modos de presentación –materiales multimedia–). La adquisición de repertorios funcionalmente efectivos ante las diferentes situaciones de enseñanza (criterios de ajuste o logro) se aprende a partir de los decires y haceres (observar, escuchar, leer, señalar, hablar, escribir) respecto al área de conocimiento que se está aprendiendo.

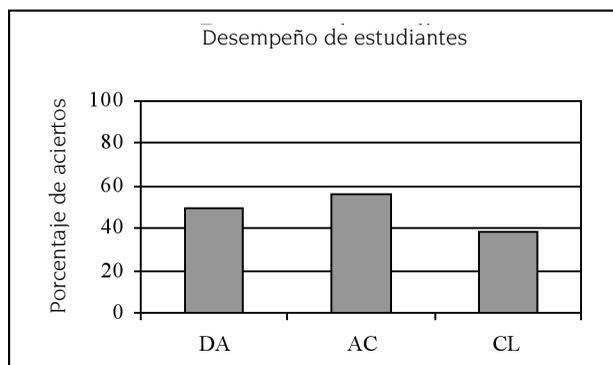
Estudios llevados a cabo con estudiantes nos señalan desempeños situacionales o que implican responder a las dimensiones físicas de las tareas y no a interacciones en donde se medie lingüísticamente la

relación con los referentes, como es el caso del aprendizaje de las ciencias (Irigoyen y Jiménez, 2004). En este contexto, Irigoyen, *et al.* (2009) llevaron a cabo un estudio con alumnos de primer ingreso de la Universidad de Sonora. A partir de un paquete de evaluación PISA analizaron las condiciones académicas (aptitud para la ciencia), económicas y sociales. El desempeño observado en la prueba de aptitud para la ciencia denota una capacidad de competencia lectora deficiente en lo que concierne a la lectura de gráficos, la argumentación con base en la información de un texto y la comunicación de ideas complejas (ver Gráfica 2).

Un comentario con respecto a los datos descritos en estos estudios tanto de profesores como de estudiantes es que los desempeños académicos evaluados no van en la misma dirección de lo que se propone en el PSE (2007-2012). Por ejemplo, los resultados de las evaluaciones no se corresponden con los objetivos de elevar la calidad de la educación y ofrecer una educación integral, ya que las formas de implementación de las interacciones didácticas en muchos casos no concuerdan con las normativas para la calidad, ya que la enseñanza, aprendizaje y evaluación no son congruentes con lo planteado en los objetivos del Programa (p. e. pocas variaciones en la modalidad del discurso didáctico, evaluaciones poco representativas al tipo de contenidos y/o competencias que se pretenden establecer, ya que predominan las de reproducción o de memorización).

Asimismo, Silva (2008) analizó cómo las políticas de calidad educativa –atención integral del estudiante y enfoques centrados en el aprendizaje– son asimiladas al interior del sistema de educación superior, así como también cómo se han traducido en acciones específicas dirigidas a mejorar los procesos educativos y cuáles son sus alcances y vacíos. La autora señala que las políticas se han limitado al plano formal y no llegan a incidir en las prácticas docentes.

Reconociendo que la función sustantiva de la educación es formar individuos pertenecientes a un grupo social y cultural particular es necesario, entonces, generar las condiciones administrativas, de gestión y psicopedagógicas para que cada uno de los educandos interactúe (en modalidades diferentes) en las mejores condiciones posibles, dadas sus historias particulares con los materiales de estudio, y para que el profesor pueda ser auspiciador y punto de contacto y partida de nuevos referentes que vayan habilitando los criterios competenciales del estudiante en formación.



Gráfica 2. Ejecución promedio (aciertos) de los estudiantes en las categorías: desempeño académico (DA), aptitud para la ciencia (AC), comprensión de lectura (CL)

Comentarios finales

Enfrentar el rezago, ampliar la cobertura de los servicios educativos, elevar la calidad de la formación, mejorar su pertinencia, introducir cambios y anticipar necesidades y soluciones a los problemas pre-visibles, son algunos de los desafíos que requiere enfrentar la educación en nuestro país. Sin embargo, no es suficiente con situar el debate sobre la calidad en el centro de las políticas educativas y proyectar la necesidad de abordarla, sin tomar en cuenta que no existen acuerdos respecto al significado del término y sobre cuáles serían las estrategias que deberían seguirse para alcanzar determinados estándares de calidad.

Para una educación de calidad, se deberá reflexionar sobre la caracterización del papel de los actores involucrados en el proceso educativo (administradores, gestores, profesores y alumnos), al formular las políticas educativas. Considerar como unidad de análisis del proceso educativo la interacción didáctica, nos posibilita, por ejemplo, el reconocimiento de la individuación del estudiante, en donde éste va interactuando con los objetos referentes o materiales de estudio en formas y ritmos distintos, particularmente ahora, en los programas diseñados por competencias (Acuña, *et al.* 2010). Para ello, los criterios administrativos, de gestión e instruccionales deberán ser congruentes con la concepción de lo que se pretende formar a nivel de conocimiento tanto técnico, como actitudinal y social.

Finalmente, consideramos que sin la integración de la evaluación como recurso de reflexión y análisis de centros, de actores y de procesos, seguiremos planteando ideales en nuestras políticas educativas que, si bien en algunos casos se corresponden con la dinámica social o con requerimientos de corte internacional, poco permean en las condiciones existentes en los diferentes centros e instituciones educativas en nuestro país, a las que se enfrentan directores, administradores, profesores y alumnos todos los días en los centros de trabajo.

No es posible hablar de calidad si no recuperamos indicadores de desempeño a nivel de gestión, administración y en las interacciones didácticas, que nos permitan contrastar el grado de correspondencia entre lo planeado como criterio normativo y las prácticas educativas cotidianas.

Referencias

- ACUÑA, K., JIMÉNEZ, M. e IRIGOYEN, J. J. (2010). Consideraciones sobre la planeación de espacios educativos para la formación de estudiantes competentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 13 (Abril-junio), 5-16.
- AGUERRONDO, I. (2009). *Calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Tecnología*. Consultado el día 25 de Abril de 2010 en: <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- ALVARADO, M. (2007). Concepciones de ciencia y la enseñanza de la ciencia. *Ethos Educativo*, 39, 30-46.
- ALVARADO, M. y FLORES, F. (2010). Percepciones y supuestos sobre la enseñanza de la ciencia. Las concepciones de los investigadores universitarios. *Perfiles Educativos*, 32 (128), 10-26.
- CALDERÓN, D. (2009). *Contra la pared. Estado de la educación en México*. México: Mexicanos Primero.
- COLL, C., MAURI, T. y ONRUBIA, J. (2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1), 1-18.
- CARPIO, C. e IRIGOYEN, J. J. (2005). *Psicología y Educación. Aportaciones desde la Teoría de la Conducta*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CASTILLO, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- DÍAZ-BARRIGA, A. (2006). El enfoque de competencias. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XVIII (111), 7-36.
- Educación para todos* (2008). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf>
- GIL, G. y GARCÍA, J. (1998). Evaluación comparativa internacional de los resultados educativos de los estudiantes. En A. Medina, J. Cardona, Castillo, S y M. Domínguez. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes* (16-54). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- GUEVARA, Y. (2008). *Fracaso escolar. Investigación y propuestas de intervención*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- INEE. (2005). *Tercer Informe Anual. La Calidad de la Educación Básica en México 2005*. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes/Estudio_Comparativo_2000_05/estudio_comparativo_2000-05.pdf
- INEE. (2009). *Panorama Educativo de México 2008: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- IRIGOYEN, J. J. y JIMÉNEZ, M. (2004). *Análisis funcional del Comportamiento y Educación*. Hermosillo: Editorial Uni-Son.
- IRIGOYEN, J.J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2003). Nuevas tecnologías y Educación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8 (2), 203-216.
- IRIGOYEN, J.J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2003). Evalua-

- ción del ejercicio instruccional en la enseñanza universitaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9 (2), 293-302.
- IRIGOYEN, J. J., JIMÉNEZ, M. y ACUÑA, K. (2007). *Enseñanza, aprendizaje y evaluación. Una aproximación a la pedagogía de las ciencias*. Hermosillo: Editorial UniSon.
- IRIGOYEN, J. J., MARES, G., JIMÉNEZ, M., RIVAS, O., ACUÑA, K., ROCHA, H., NORIEGA, J. y RUEDA, E. (2009). Caracterización de estudiantes de nuevo ingreso a la Universidad de Sonora: un estudio comparativo. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 1 (1), 71-84.
- LATAPÍ, P. (2004). La política educativa del Estado Mexicano desde 1992. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2), 1-16. Consultado el día 23 de Abril del 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- LATAPÍ, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (40), 255-297. Consultado el día 27 de Abril del 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- LÓPEZ, Á., RODRÍGUEZ, P. y BONILLA, M. (2004). ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 699-719.
- MARES, G., GUEVARA, Y., RUEDA, E., RIVAS, O. y ROCHA, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (22), 712-745.
- MARES, G., RIVAS, O., PACHECO, V., ROCHA, H., DÁVILA, P., PEÑALOSA, I. y RUEDA, E. (2006). Análisis de las lecciones de la enseñanza de la biología en primaria. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 30 (11), 883-911.
- MUÑOZ-IZQUIERDO, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: La experiencia de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, eficacia y cambio en educación*, 7 (4), 28-45.
- OCDE. (2001). *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos: La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- OCDE. (2003). *Literacy Skills for the World of Tomorrow-Further results from PISA 2000*. Disponible en: www.pisa.oecd.org
- OCDE. (2006). An analysis of the Mexican school system in light of PISA 2006. http://www.oei.es/evaluacioneducativa/Mex_PISA-OCDE2006.pdf
- OROZCO, J., OLAYA, A. y VILLATE, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de educación*, 51, 161-181.
- PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN 2007-2012. Consultado el día 15 de Abril de 2010 en: http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/pdf/PND_2007-2012.pdf
- PNUD. (2009). Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras y desarrollo humanos. Consultado el día 20 de Agosto de 2010 en: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2009_ES_Complete.pdf
- PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2007-2012. Consultado el día 28 de Abril de 2010 en: www.secsosnora.gob.mx
- RIBES, E. (2008). Educación básica, desarrollo psicológico y planeación de competencias. *Revista Mexicana de Psicología*, 25 (2), 193-207.
- RIVAS, J. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *Revista de Reflexión Socioeducativa*, 4 (Septiembre-Junio), 36-43.
- SILVA, M. (2008). Impacto de las políticas de calidad en los procesos educativos en la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXX (120), 7-32.

Notas

1. El PNUD, creado en 1965, pertenece al sistema de Naciones Unidas y su función es contribuir a la mejora de la calidad de vida de las naciones. El PNUD promueve el cambio y conecta a los conocimientos, la experiencia y los recursos necesarios para ayudar a los pueblos a forjar una vida mejor.
2. La trayectoria del desarrollo humano nunca es uniforme. Los cambios que ocurren en el mundo siempre dan lugar a nuevos retos, y en el último decenio se han producido graves retrocesos y reveses, como por ejemplo, mayor número de personas están contagiadas con VIH/SIDA.
3. Cifras proporcionadas por el INEE en México indican que alrededor de 33 millones de personas mayores de 15 años muestran diferentes grados de rezago, desde analfabetismo hasta deserción escolar, durante los años de la educación básica.
4. Para Latapí (2004) "las políticas consisten en ciertos modos constantes de proceder a los que se otorga prioridad" (p. 3). En el caso de la política educativa su propósito es plantear decisiones para la consecución de objetivos relacionados a producir un servicio educativo específico.
5. El conteo de población realizado en 2005 por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) detectó que en México, 31.1 millones de personas mayores de 14 años no habían cumplido este requisito.

Recursos psicológicos y resiliencia en niños de 6, 8 y 10 años de edad

MARGARITA VEGA-VÁZQUEZ,¹ MARÍA ELENA RIVERA-HEREDIA,²
ROQUE QUINTANILLA-MONTOYA³



Resumen

El objetivo general de la presente investigación es identificar los recursos psicológicos con los que cuentan los niños de seis, ocho y diez años. La propuesta metodológica fue de corte cualitativo. La técnica utilizada fue la de entrevista semiestructurada. La muestra fue de 90 niños: 30 de cada grupo de edad. Se encontró que los menores no sólo advierten que están provistos de recursos internos y externos para responder a las dificultades que puedan surgir en su camino, sino que los utilizan en función de sus necesidades. En los tres grupos de edad se identificaron como recursos la capacidad de autorregulación, la capacidad de establecer nuevas relaciones sociales y las cualidades físicas. El resto de los recursos se diferenció en cada grupo por la independencia que los menores adquieren conforme se desarrollan. Se observó que los menores resuelven sus distintas problemáticas de forma semejante a como lo hacen sus padres en casa.

Descriptores: Recursos psicológicos, Factores protectores, Resiliencia, Infancia, Desarrollo.

Psychological Resources and Resilience in Children 6, 8 and 10 Years Old

Abstract

The overall objective of this research was to identify psychological resources in children with six, eight and ten years old. Participants were 90 children, 30 of each group of age. A semistructured interview was used. Was found that children not only know they have interns and externs resources to answer to the way difficulties, they use it too from their necessities. In the tree age groups were identified like resources: the autoregulation capacity, the capacity of make new social relationships, and their physics qualities. The other children resources are different of each group of age because the children become more independents when grown up. The children resolve their problems in a similar way to their parents do it.

Key words: Psychological Resources, Protectors Factors, Resilience, Childhood, Development.

Artículo recibido el 1/10/2010
Artículo aceptado el 18/12/2010
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. maggi_vev@hotmail.com

2 Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. maelenarivera@gmail.com

3 Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. roque@cucs.udg.mx

Introducción

Los recursos psicológicos pueden ser definidos como factores de protección psicológica que ayudan al individuo a llevar a cabo una evaluación y afrontamiento adecuados ante las adversidades que se les presenten y, por consecuencia, permiten elevar su resistencia frente a las dificultades de la vida, teniendo como resultado una incidencia claramente positiva en la salud y el bienestar de las personas; algunos de los que se han reconocido son la capacidad de expresión emocional, el optimismo, la autoestima, el autocontrol emocional, el sentido de coherencia, el apoyo social y la asertividad (Remor, Amorós y Carboles, 2006).

Vázquez, Hervás y Ho (2006) sostienen que existen diversos factores que protegen a una persona de padecer algún problema ya sea psicopatológico o relacionado con los trastornos por estrés postraumático. A continuación se enumeran algunos efectos encontrados en la literatura experimental derivados de vivenciar estados afectivos positivos: El juicio hacia los demás y hacia uno mismo es más indulgente; hace codificar y recuperar mejor los recuerdos positivos, amplía el campo visual; genera un pensamiento más flexible y creativo, genera más repertorios de conducta, permite el cambio por razones positivas, no como huida, reduce la duda, se generan conductas altruistas, permiten contrarrestar afectos negativos, se tolera mejor el dolor físico y favorece la resistencia ante las adversidades. Algunos autores refieren reportes que indican que, inclusive al encontrarse en situaciones de calamidad, las personas pueden experimentar emociones positivas. Sandín (2003) sugiere que los efectos del estrés sobre cada persona dependen de 1) La percepción que se tenga del factor estresante; 2) La capacidad personal para controlar la situación, la preparación que la sociedad le haya proporcionado al individuo para afrontar sus problemas; y, 3) El peso que se le atribuyen a los patrones de conducta que la sociedad dicta como aceptables.

Diener (1994; citado en Marqueza, 2005) afirma que el bienestar psicológico puede definirse a partir de tres elementos: subjetividad, existencia de indicadores tanto positivos como de algunos factores negativos, y apreciación de la vida de manera global. El bienestar subjetivo de la persona, por otro lado, será prescrito en función de la percepción positiva que ella tenga de la vida, perdurable a lo largo del tiempo, así como de la conciliación entre sus expectativas y logros.

La buena comunicación familiar cumple la función de factor de protección, o recurso psicológico, contra la drogadicción (Muñoz y Granada, 2001; Cava, Murgui y Misitu, 2008; citado en Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byme y Benito, 2009); contra la conducta violenta en las escuelas (Estévez, Murgui, Moreno y Misitu, 2007; citado en Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byme y Benito, 2009); así como contra conductas de riesgo en escolares (Santander, Zubarew, Santelices, Argollo, Cerda y Bórquez, 2008). Por tanto, la familia es un factor protector, una potencial fuente de resiliencia. Inclusive, no es necesario que un adulto de la familia nuclear proporcione el cariño y la atención a los niños para elevar su resiliencia ya que es suficiente con que lo haga un miembro de la familia extensa (Walsh, 2004). Cabe aclarar que “los recursos reflejan una dimensión latente del afrontamiento, ya que son algo potencial para la acción, pero no la acción en sí misma” (Sandín, 2003:153).

En cuanto a las fortalezas, Martínez (2006:250) expone una clasificación comprendida por 6 virtudes que se despliegan en 24 fortalezas: *sabiduría y conocimiento*, dentro de las que se incluyen creatividad, curiosidad, mentalidad abierta, amor por el conocimiento y perspectiva; *coraje*, que comprende valentía, perseverancia, vitalidad y autenticidad; *humanidad*, en la que figuran amabilidad, inteligencia social y amor; *justicia*, a la que pertenecen la capacidad de trabajar en equipo, equidad y liderazgo; *templanza*: Autorregulación, prudencia, perdón y modestia; y, finalmente, *trascendencia*: apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud, esperanza, humor y espiritualidad. Se denota de esta forma una amplia variedad de recursos personales estudiados por diversos autores; los cuales, no obstante, no han sido agotados puesto que su diversidad alcanza aún más temas, uno de los cuales es la resiliencia.

La resiliencia y los recursos personales

La resiliencia ofrece una nueva visión ante la familia y lo que sucede dentro de ella, enfocándose fundamentalmente en sus capacidades (mostradas y encubiertas) para reparar daños y crecer como entidad. Se define como la capacidad de una persona para emerger fortalecida y poseedora de nuevos recursos ante una situación de infortunio. “Se trata de un proceso activo de resistencia, autocorrección y crecimiento como respuesta a las crisis y desafíos de la vida” (Walsh, 2004:26).

Esta facultad de adaptarse de manera positiva a

Tabla 1. Factores resilientes según Grotberg

Yo tengo (apoyo externo)	Yo soy (fuerza interior)	Yo puedo (capacidades interpersonales y de resolución de conflictos)
<ul style="list-style-type: none"> - Una o más personas dentro de mi grupo familiar en las que puedo confiar y que me aman sin condicionamientos. - Una o más personas fuera de mi entorno familiar en las que puedo confiar plenamente. - Límites en mí comportamiento. - Personas que me alientan a ser independiente. - Buenos modelos a imitar. - Acceso a la salud, a la educación, a servicios de seguridad y sociales que necesito. - Una familia y entorno estables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Una persona que agrada a la mayoría de la gente. - Generalmente tranquilo y bien predispuesto. - Alguien que logra aquello que se propone y que planea para el futuro. - Una persona que se respeta a sí misma y a los demás. - Alguien que siente empatía por los demás y se preocupa por ellos. - Responsable de mis propias acciones y acepto sus consecuencias. - Seguro de mí mismo, optimista, confiado y tengo esperanzas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Generar nuevas ideas o nuevos caminos para hacer las cosas. - Realizar una tarea hasta finalizarla. - Encontrar el humor en la vida y utilizarlo para reducir tensiones. - Expresar mis pensamientos y sentimientos en mi comunicación con los demás. - Resolver conflictos en diferentes ámbitos: académico, laboral, personal y social. - Controlar mi comportamiento, mis sentimientos, mis impulsos, el demostrar lo que siento. - Pedir ayuda cuando la necesito.

Fuente: Grotberg, 2006.

las situaciones adversas suele ser el resultado de la habilidad de hacer uso de los recursos (tanto internos como externos) para salir airoso ante los infortunios (Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byrne y Benito, 2009). Entonces, la resiliencia no consiste sólo en soportar un suceso traumático, sino en resurgir a través de éste, constituyendo con ello un individuo con una nueva dinámica de vida (Vanistendael y Lecomte, 2004).

Con respecto a la resiliencia, algunas de las cualidades que pueden ser bien de personalidad y/o bien, indicadores de un adecuado desarrollo competencial son: "buena inteligencia, temperamento fácil, locus de control interno, alta autoestima y autoeficacia, búsqueda de apoyo social, humor y optimismo vital, afrontamiento adecuado de los problemas, buena gestión de la autonomía personal como tener iniciativas, tomar decisiones y tener un proyecto de vida, lo que requiere, a su vez, una planificación efectiva, capacidad de entusiasmo y motivación e interés por las cosas" (Luthar, 2006; Luthar, Cicchetti y Becker, 2000; Masten, 2001; Rutter, 2000, citados en: Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byrne y Benito, 2009).

Grotberg (2006, 20-21) organiza los factores resilientes en tres grupos: yo tengo, yo soy y, yo puedo. Los elementos de cada conjunto se pueden observar en la Tabla 1.

Esta lista puede ser concretada en lo que Walsh (2004) considera como el elemento más importante de la resiliencia: una alta autoestima resultante de la visión de esperanza realista y el apropiado control

personal. Al mismo tiempo, denota que los factores resilientes, igual que los recursos, se encuentran en la persona misma (recursos personales) y en su contexto social tanto inmediato (recursos familiares) como mediato (recursos sociales) (Rivera-Heredia y Andrade, 2006). Erner (1993, citado en Walsh, 2004), por su parte, afirmó que el origen más importante de la verdadera superación es el sentimiento de confianza acerca de que se es capaz de enfrentar las adversidades. Cabe mencionar que la resiliencia es un proceso continuo, por lo que el haber aparecido en una etapa de la vida no implica que necesariamente será parte de toda ella (Vanistendael y Lecomte, 2004). Por otro lado, es importante anotar que la resiliencia no significa que, por haber superado el trauma y haberse convertido en un bello ser, la persona será en adelante invulnerable o socialmente exitosa puesto que, a pesar de la transformación, el pasado no será borrado; no obstante, a partir de ese momento éste será visto de forma llevadera (Cyrułnik, 2002).

La resiliencia en los niños es una capacidad que se adquiere desde temprana edad; el interés por su formación ha llevado a los investigadores a trabajar con los menores. Así, Barudy y Dantagnan (2005) revelan que, de acuerdo con lo reportado en otras investigaciones, el advenimiento de la resiliencia está íntimamente ligado a los buenos tratos y a las vivencias de respeto experimentados durante la infancia, constituyendo el ambiente familiar la fuente más importante de estos factores. Son los adultos significativos (a veces localizados fuera de la familia) quienes

instruyen a los pequeños para ser resilientes. De esta forma, las principales características de los tutores resilientes son “la flexibilidad, la capacidad para enfrentar y resolver problemas, las habilidades de comunicación y las destrezas para participar en redes sociales de apoyo” (Barudy y Dantagnan, 2005:46). “La Resiliencia tiene que ver con el temperamento desarrollado por los seres humanos como potencial de su actuación social. Cuando éste está construido sobre la vinculación segura a un hogar paterno apacible, el niño se torna capaz de movilizarse en busca de su protección personal” (Anzola, 2003:191).

En un estudio realizado en Calama, Chile, se encontró que los factores protectores en salud mental que se presentaron con más frecuencia en niños y adolescentes son: la ausencia de maltrato, de conductas de riesgo social sexual, de consumo de alcohol y drogas, así como la presencia de expectativas futuras. Mientras que, por lo contrario, la falta de destrezas sociales y de pertenencia a un grupo, el bajo autoconcepto o autoestima y la situación familiar irregular conforman factores de riesgo para los menores (Haquin, Larraguibel y Cabezas, 2004). Se reitera con ello la importancia que la familia tiene en la adquisición de recursos personales. Cabe mencionar que cuando el vínculo con los padres es seguro y placido se logra una buena estructura en el temperamento y, si se requiere de un sustituto, el niño es capaz de movilizarse y encontrar uno que sea eficaz. El hecho de encontrar pequeños que sobreviven a situaciones traumáticas, en ocasiones volviéndose más humanos, se explica al notar los recursos internos afectivos y los recursos de comportamiento que el menor adquirió en los años difíciles gracias a los recursos otorgados social y culturalmente. Entonces, la base de seguridad que ofrece la familia al pequeño, aunado al sistema protector de otros vínculos variados, generan una alta posibilidad de que se produzca la resiliencia en el niño (Cyrulnik, 2002). No obstante, el elemento primordial es la burbuja de estabilidad interna generada por el entorno afectivo (Cyrulnik, Tomkiewicz, Guénard, Vanistendael y Manciaux, 2003).

La combinación de factores tanto personales, familiares como sociales, entran en la resultante de una respuesta específica de los niños ante los eventos de la vida.

El objetivo del trabajo es conocer la forma en que los menores resuelven sus conflictos en distintos ámbitos y el impacto que la familia tiene en ello, a través de identificar los recursos psicológicos de los

niños, los que perciben en sus familias y el nexo entre ambos.

Método

Participantes

La muestra se integró de 90 niños de los dos sexos, divididos en tres grupos por edades: de seis, ocho y diez años, todos estudiantes inscritos de primaria “1° de Mayo”, ubicada en una zona de nivel socioeconómico medio-bajo de la ciudad de Morelia Michoacán. Se tomaron estos grupos de edad considerando que, de acuerdo con la teoría de Piaget (1992) y la de Vigotsky (s/f, reimpresión 2001), éstas edades pueden ser representativas de los distintos niveles de desarrollo intelectual y social del infante.

Instrumentos

Se utilizaron las preguntas abiertas aplicadas por Rivera-Heredia (2007) para evaluar la percepción de los recursos que tienen los niños y la forma de enfrentar situaciones difíciles en diferentes contextos de interacción, escuela, familia y amigos. Se preguntó también cómo hacen en casa para resolver los problemas que se les presentan, y se les pidió que describieran un ejemplo.

Procedimiento

Se contactó a la directora de la Escuela Primaria a quien se le explicó el proyecto de investigación y se le solicitó el permiso de trabajar con los alumnos de la escuela. Una vez otorgado el permiso, se identificaron a los niños que cumplían con las edades de seis, ocho y diez años y se repartieron formatos de cartas de consentimiento informado para que los papás se enteraran del estudio y así otorgaran o no su consentimiento para que participara su hijo o hija. Se procedió a aplicar el instrumento, en horario escolar y por grupos, a los niños y niñas de ocho y diez años que contaron con el permiso de sus padres. Posteriormente, en una sola sesión, se aplicó el instrumento a los niños y niñas de seis años de forma individual y a manera de entrevista, en horario escolar. Se les dio una paleta como agradecimiento por su participación en el estudio.

Las respuestas de los niños fueron capturadas en una base de datos, formando primero grupos de edad y subdivididos por sexo y, nuevamente, por temática. Se otorgó un número a cada participante. Así, se registraron las respuestas que cada participante dio a cada pregunta y se formaron luego categorías en las

que se volcaron las respuestas de los niños que concordaron con las primeras, para luego separar e identificar las proporcionadas en mayor y menor cantidad para otorgarles de esta forma un nivel de relevancia. Posteriormente, se elaboraron mapas mentales para mostrar de manera sintética y organizada los datos obtenidos.

Consideraciones éticas

Se entregaron cartas de consentimiento informado a los padres de familia y se aplicaron los instrumentos y las entrevistas sólo a los niños a los que se les otorgó el permiso de participar en el estudio. Se guardó confidencialidad tanto de los datos personales como de las respuestas conferidas por los menores.

Resultados

Las respuestas de los niños son descritas de manera general en los siguientes párrafos: Se agrupan por rango de edad las relativas a recursos propios del niño seguidas de una descripción de los recursos familiares de los tres grupos en conjunto.

Grupo de 6 años

Con sus profesores, tanto niñas como niños resuelven los problemas principalmente de dos formas: obedeciendo al profesor o contándoles a sus padres para que ellos les ayuden a resolverlo. Por otro lado, cuando tienen problemas con sus amigos, las niñas recurren en su mayoría a su profesor y algunas otras piden perdón. Las respuestas de los niños se concentran más uniformemente en distintas opciones: “decirle a la maestra”, “decirle a mis papás”, “hablando”, “invitarlos a jugar” o “no peleo con mis amigos”. Cuando los problemas se suscitan dentro de la familia, la mayoría de las niñas buscan resolverlo pidiendo perdón o diciéndole a sus padres, mientras que los varones otorgan respuestas diversas, coincidiendo algunos en hallar el remedio diciéndoles a sus papás, obedeciendo, invitándolos a jugar o no haciendo cosa alguna.

Si se sienten mal por haber hecho enojar a alguien, las niñas en general buscan sentirse mejor pidiendo perdón o jugando. Por otro lado, lo que los niños describieron que hacían era, en orden descendente, “jugar”, “nada”, “pedir perdón”, “relajarse”, “cuidarse” o “acostarse”. Ante la petición de que escribieran las cosas que les gustan de ellos(as) mismos(as), tanto niños como niñas dieron respuestas

orientadas hacia dos categorías principales: el juego y la recreación (“jugar”, “mis juguetes”, “ir al bosque”) y los atributos físicos (“mis ojos”, “mi cabeza”, “mi boca”).

“¿Cuáles son tus cualidades?”. El conjunto de las niñas otorgó diversas respuestas; no obstante varias coincidieron en cuatro principales: jugar, soy cariñosa, obediente y hago mis tareas, mientras que las principales respuestas de los varones fueron ayudar a los demás y jugar; la gran mayoría reconoció ser obediente y responsable. Cuando se les preguntó qué cosas hacían bien, niñas y niños reconocieron distintos hábitos y cualidades, enfocándose algunos miembros de los dos géneros al cumplimiento de las tareas y el juego. En el caso de las niñas, algunas coincidieron en hacer bien los trabajos escolares, obedecer o ayudar a su mamá en la casa, y algunos niños, por otro lado, en portarse bien.

Grupo de 8 años

Cuando tienen un problema en la escuela, para solucionarlo las niñas generalmente piden perdón, algunas otras les dicen a sus papás. Y cuando el problema es con los amigos, la mayoría de las niñas revelaron que para enmendarlo, al igual que en la pregunta anterior, piden perdón. Si el problema se ha suscitado con alguien de su familia, igual que en las anteriores situaciones, las menores respondieron con más frecuencia que piden perdón a la otra persona. Los niños no tienen una solución preferente para solucionar este tipo de problemas, las opciones son suficientemente amplias; en las que se encuentran coincidencias son: “hablar”, “no pelear” y, “regalarles algo”. Si las niñas se sienten mal por haber hecho enojar a alguien, para sentirse mejor generalmente se disculpan, algunas juegan con la otra persona. En el caso de los niños, el método más recurrido es pedir perdón, seguido de no hacer algo. Al expresar las cosas que les gustan de sí mismas, las niñas se enfocaron en tres aspectos: sus habilidades académicas, jugar y sus atributos. Entre los varones las mayores coincidencias en respuestas se encontraron enfocadas al juego, seguidas de los atributos físicos. Con respecto a sus cualidades, varias niñas reconocieron que es jugar o tener a su familia. Los niños coincidieron con las niñas en que una de sus cualidades básicas era jugar, acompañándola ellos, en importancia, de algunas características de personalidad. Cuando se les preguntó qué cosas que hacen bien, algunas niñas coincidieron en indicar actividades escolares; no obstante, la mayoría dio respuestas diversas. Por

su parte, los varones coincidieron principalmente en hacer las cosas bien en dos espacios: la escuela y la casa.

Grupo de 10 años

Cuando las niñas o los niños tienen un problema en la escuela o con sus profesores, dijeron solucionarlo, en su mayoría, diciéndoles a sus papás. En caso de que el problema sea con sus amigos, tanto niñas como niños recurren mayormente a solucionarlo platicando, seguido de pedir perdón. Si el problema se origina con familiares, las niñas, en su mayoría, dijeron que lo hablan para así resolverlo. Las respuestas de los varones fueron más diversas, encontrándose coincidencia sólo en dos: "platico con mi familia" y "les ayudo con lo que me piden".

"Cuando te sientes mal porque hiciste enojar a alguien ¿qué haces para sentirte mejor?". La gran mayoría de las niñas y niños expusieron que se disculpan o piden perdón. Al identificar las cosas que les gustan de sí, las niñas se enfocaron mayormente a describirse como amables y compartidas. En el caso de los niños, las respuestas con mayor coincidencia fueron las referidas al juego, en primer lugar, y al físico, en segundo. Por otro lado, cuando se les pidió que describieran sus cualidades, las niñas expusieron principalmente aquellas referentes a la personalidad, seguidas por los atributos físicos. Por su parte, los varones ofrecieron diversidad de respuestas, algunas enfocadas a la convivencia familiar, otras, a su buen comportamiento.

"¿Qué cosas haces bien?". Niñas y niños se inclinaron principalmente por dos respuestas: los trabajos y tareas de la escuela y, los trabajos domésticos. Ante la interrogante "Cuando tienen un problema en tu familia ¿cómo hacen para solucionarlo?", tanto en el conjunto de los niños como en el de las niñas de seis años, algunos pocos coincidieron en que en su familia piden ayuda, no obstante, la mayoría en ambos grupos otorgaron distintas respuestas, tales como: "hacer algo para remediarlo", "decir la verdad", "pedir perdón", "alejarse", "calmarlos cuando pelean", "castigar a los niños cuando se portan mal" y, algunas veces "pelear". Ante los problemas en general la respuesta que prevaleció entre las niñas de ocho años fue que lo solucionaban hablando, mientras que algunos varones coincidieron en que platican con sus padres o en que se enojan y lo dejan así. Por su parte, a los diez años niñas y niños mencionaron que se soluciona hablando, o, agregan los niños, permaneciendo unidos.

Discusión

En relación con las problemáticas que se han suscitado en la escuela con sus profesores, con sus amigos o en casa con su familia, los menores han revelado tener un amplio repertorio de respuestas y reacciones, logrando coincidir varias ocasiones en las soluciones aplicadas y en los recursos personales más utilizados. Respecto a los problemas que han surgido con sus profesores/en la escuela, los niños de seis años han resaltado la obediencia como una cualidad que les permite mantener una buena relación con su profesor y al mismo tiempo adquirir los conocimientos que éste busca compartirle, logrando con ello el reconocimiento que toda persona necesita. Así, se identifican la virtud de la humanidad y la fortaleza de la prudencia que denota Martínez (2006), implicando en ello el respeto. Esto puede constituir también una forma positiva de conocer su entorno, de integrarse a él y de encontrarse a sí mismo (Gesell, *et al.*, 1998), una forma de aprender a socializar y de crecer mentalmente también (Vygotski, *s/f*, reimpresión 2001).

Las alternativas preferentes ante esta situación para los niños de ocho años son tres: pedir perdón, decirles a sus papás o pedirle ayuda al profesor para hacer las cosas como éste pretende que sean efectuadas. Pedir perdón es en sí una fortaleza (Martínez, 2006), mientras que apoyarse en la propia familia y en personas ajenas a ésta para resolver los problemas son factores resilientes (Grotberg, 2006). Los niños de diez años, en general, han privilegiado contarles lo sucedido a sus padres para así darle solución a los conflictos con su profesor. Esto hace notar que, en cuanto a apoyo exterior, los padres son lo principal en la vida de un niño (Bradshaw, 2000), pero también sugiere que a esta edad los niños expresan con más frecuencia los problemas escolares, o bien, que los padres muestran mayor diligencia al atenderlos.

En caso de que las dificultades hayan surgido en el grupo de amigos se observa que los varones de este grupo ponen en práctica distintas virtudes ante las disputas que se suscitan entre ellos: uso de su red de apoyo (padres, profesores, amigos) para solucionar los problemas, capacidad de autorregulación para detener una riña y capacidad de establecer nuevas relaciones sociales, abordadas por Martínez (2006) y Luthar (2006, citado en Rodrigo, Camacho, Máiquez, Byrne y Benito, 2009). Por otro lado, también refleja, en algunos casos, que en ocasiones dejan los problemas de lado sin buscar una solución.

Por su parte, el grupo de ocho años reportó que

para solucionar estos conflictos los varones preferentemente hablan con su(s) amigo (s), mientras que las niñas prefieren pedir perdón. Ambos casos reflejan una cualidad en común: la habilidad de comunicación que mencionan Barudy y Dantagnan (2005), ya sea que implique encontrar una solución en conjunto (en el caso de los varones) o reconocer la falta cometida (en el caso de las féminas).

A los diez años las soluciones a este tipo de problemas dejan de variar entre los géneros, priorizando la buena comunicación y la resolución conjunta de la contrariedad para establecer como segunda opción el apoyo de personas externas. De esta forma, se observa que los menores son más dependientes de los padres y de los profesores para resolver sus conflictos entre amigos en tanto son más pequeños, mientras que, a medida que van creciendo, se van haciendo los autores principales de las soluciones, dando primacía a sus recursos internos; se hace la observación, sin embargo, de que pueden hacer uso de los recursos externos (red de apoyo) en caso de que lo requieran. A partir de los ocho años los menores encuentran un mayor equilibrio y se van haciendo cada vez más independientes de sus padres (Gesell, *et al.*, 1998).

Cuando los conflictos se han suscitado al interior de la familia, se advierte que ambos géneros acuden a sus padres para que les ayuden a resolver el problema; no obstante, las niñas tienen una mayor inclinación por resolverlo ellas mismas al reconocer su desacierto, mientras que los niños responden de manera más variada, al evitar hacer frente a la situación en varias ocasiones.

Por su parte, las menores de ocho años, de los géneros, concuerdan en que la comunicación con la persona implicada es primordial para resolver el conflicto.

Por otra parte, para las menores de diez años, hablar con el implicado es lo mejor para resolver un problema suscitado con un familiar; no obstante, los varones de la misma edad aseguran que platicar con su familia o ayudar en lo que le pidan es a lo que más recurren. Así, las féminas de este grupo muestran una clara inclinación por el uso de la comunicación en aras de solucionar los choques familiares, mientras que los varones tienden a buscar en mayor medida una resolución colaborativa ante la contrariedad. Se pueden identificar, entonces, habilidades de comunicación en ambos géneros, mismas que significan tanto recursos personales como claves que promueven la resiliencia familiar (Walsh, 2004).

De esta forma, los menores han reconocido sus habilidades de comunicación y el apoyo de sus padres como elementos básicos para la resolución de los conflictos familiares.

En otro punto, si se sienten culpables por haber hecho enojar a alguien, se observa claramente que los varones seis años tienen una marcada tendencia a la evitación del problema, mientras que las niñas buscan afrontarlo de manera directa.

A los ocho y diez años, los menores (de los dos géneros) merman ese pensamiento de culpabilidad preferentemente disculpándose con la persona que han hecho enojar, aunque a los diez años tanto niños como niñas expresan una amplia variedad de alternativas, inclinándose los varones por aquéllas que resultan más evitativas hacia el sentimiento, mientras que las pequeñas tienden a mostrarse más obedientes y serenas.

Así, a pesar de haber encontrado varios casos y situaciones en donde los menores prefieren evitar la discordancia, puede afirmarse que, en general, los menores son capaces de encontrar una solución, ya sea utilizando sus recursos internos o recurriendo a los externos (padres, profesores, amigos).

En cuanto a lo que les gusta de ellos mismos, a los seis años niños y niñas muestran que para ellos es más sencillo reconocer lo que les gusta de su físico que identificar lo que les agrada de su personalidad. Por otro lado, reconocen al juego no como una actividad, sino como parte de sí mismos, subrayando con ello la enorme importancia que éste tiene para ellos.

La palabra cualidad fue desconocida para la gran mayoría de los menores y hubo la necesidad de explicar de manera sencilla su significado; no obstante, es muy posible que en varios casos éste no se haya comprendido. A pesar de ello, los menores han sido capaces de reconocer cualidades tanto de personalidad como físicas, identificando al mismo tiempo a su familia como un recurso.

En relación a lo que hacen bien, se advierte que las tareas y actividades escolares son distinguidas como las principales actividades que, en los tres grupos de edad, son desempeñadas satisfactoriamente por los niños (sin dejar de lado que en algunos casos se suman las labores domésticas y el juego). Es posible que estas respuestas indiquen las actividades que los adultos reconocen como importantes y trascendentes y por ello pasen inadvertidas las diversas habilidades y destrezas que los niños y niñas poseen.

El niño de seis años apenas está precisando la

función simbólica del pensamiento (Piaget, en Ginsburg y Oper, 1998), conformando los imágenes sincréticas (Vygotski, s/f), y se encuentra en una etapa egocentrista (Bergeron, 2000) lo que puede explicar la multiplicidad de respuestas concedidas para cada cuestionamiento. Por su parte, los niños de ocho y diez años ya han desarrollado habilidades tanto de socialización como de objetivación intelectual (Piaget, en Ginsburg y Oper, 1998), logrando así expresar los significados complejos que se les otorgan a las palabras (Vygotski, s/f, reimp. 2001).

Niños y niñas destacan la importancia que el recurso de apoyo social (Remor, Amorós y Carboles, 2006), más concretamente el apoyo familiar, tiene para los menores, recordando con ello que una familia estable es en sí misma un factor resiliente para los infantes (Barudy y Dantagnan, 2005 y Grotberg, 2006).

¿Cómo es que las familias solucionan los problemas? En general, niños y niñas de seis años identifican la mayoría de las soluciones como constructivas, propias de tutores resilientes (Barudy y Dantagnan, 2005); no obstante, hubo quienes refirieron que en sus familias las peleas entre adultos, así como los golpes y castigos para los hijos, son comunes. Se observa que los niños de ocho años perciben a sus padres de alta a reducidamente resilientes, mientras que los de diez años perciben que, en general, los padres han aprendido a utilizar sus virtudes (Martínez, 2006) y recursos internos (Grotberg, 2006) para solucionar los conflictos de la mejor manera posible, dejando entrever de esta forma que muchos padres instruyen a los menores en la formación de una perspectiva positiva (Walsh, 2004) ante las problemáticas de la vida.

Conclusiones

Para solucionar los problemas los menores de seis años reportaron una marcada dependencia del apoyo de sus padres, comenzando a encontrar la independencia en las resoluciones, misma que se incrementa en los niños de diez años. Contenidos en sus respuestas, se identificaron como recursos generales de los niños de seis años la humanidad en el trato con los demás, la prudencia, el respeto, la curiosidad, la capacidad de integración, la creatividad, la capacidad de autorregulación para detener una riña, la capacidad de establecer nuevas relaciones sociales y las cualidades físicas.

En los niños de ocho años se encontraron los recursos personales de amplia red social, capacidad de

autorregulación para detener una riña, capacidad de establecer nuevas relaciones sociales, habilidad de comunicación (ya sea que implique encontrar una solución en conjunto o reconocer la falta cometida), atributos físicos y cualidades de personalidad. En tanto, los registrados en los niños de diez años fueron apoyo parental, habilidad de comunicación, resolución conjunta de la contrariedad, red social, capacidad de autorregulación, atributos físicos y cualidades de personalidad.

Aunado a estos recursos, los menores no sólo advierten que están provistos de recursos internos y externos para responder a las dificultades que puedan surgir en su camino, sino que los utilizan en función de sus necesidades. Erner (1993, citado en Walsh, 2004) asegura que el origen más importante de la verdadera superación es el sentimiento de confianza de que se es capaz de enfrentar las adversidades, y este es un sentimiento que, se infiere, los niños de seis años poseen, los de ocho comienzan a fortalecer y los de diez siguen desarrollando provechosamente.

Por otra parte, respecto al grupo familiar, los niños reportaron que comúnmente sus familias resuelven sus conflictos de manera regular, rescatando que hay cosas positivas (como la unión, la convivencia y el cariño) de las que pueden disfrutar; no obstante, algunos pequeños también han percibido conflictos constantes en casa, mismos que suscitan agresiones tanto entre los involucrados como dirigidas hacia los menores.

Al comparar los recursos personales y los recursos familiares se encontró que los niños utilizan en su mayoría estrategias de resolución de problemas afines a las usadas por los adultos en casa.

Los menores se van desarrollando en cada etapa de acuerdo con los recursos (personales y familiares) con los que cuentan y en relación con las necesidades específicas de su edad, entorno y contexto. Se convierten, así, en personas cada vez más independientes, con formas de percibir y conducirse por el mundo cada vez más elaboradas y consolidadas, en las que los adultos son sus maestros y sus guías.

Referencias

- ANZOLA, M. (2003). "La resiliencia como factor de protección" [Versión electrónica]. *Saber UNLA*, 22, 190-200.
- BARUDY, J. Y DANTAGNAN, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- BRADSHAW, J. (2000). *La familia*. México: Selector.

- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- CYRULNIK, B., TOMKIEWICZ, S., GUÉNARD, T., VANISTENDAEL, M. M. (2003). *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. Buenos Aires: Gedisa.
- GESELL, A., ILG, F. y BATES, L., COL. BULLIS (1998). *El niño de 5 a 10 años*. Madrid: Paidós.
- GINSBURG, H. y OPPER, S. (1988). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. México: Prentice Hall.
- GROTBERG, E. (comp.) (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- HAQUIN, C., LARRAGUIBEL, M. y CABEZAS, J. (2004). "Factores protectores y de riesgo en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de Calama" [Versión electrónica], *Revista Chilena de Pediatría*, 75, 5, 425-433.
- MARTÍNEZ, M. L. (2006). "El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva". *Clínica y Salud*, 17, 3, 245-258.
- MARQUEZA, M. C. L. (2005). "Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento". *Fundamentos en humanidades*. Universidad de San Luis. II, 143-153.
- PIAGET, J. (1992). *El juicio y el razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño (II)*. Buenos Aires: Guadalupe.
- REMOR, E., AMORÓS, M. y CARROBLES, J. A. (2006). "El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico". *Anales de psicología*, 22, 1, 37-44.
- RIVERA-HEREDIA, M. E. (2007). *Mensajes audiovisuales para la prevención del suicidio y promoción de salud en los adolescentes*. México, D.F.: Tesis de doctorado de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- RODRIGO, M. J., CAMACHO, J., MÁIQUEZ, M. L., BYRNE, S. Y BENITO, J. M. (2009). "Factores que influyen en el pronóstico de recuperación de las familias en riesgo psicosocial: el papel de la resiliencia del menor". *Psicothema*, 21, 1, 90-96.
- SANDÍN, B. (2003). "El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 1, 141-157.
- SANTANDER, S. ZUBAREW, T., SANTELICES, L., ARGOLLO, P., CERDA, J. y BÓRQUEZ, M. (2008). "Influencia de la familia como factor protector de conductas de riesgo en escolares chilenos". *Rev. méd. Chile* [revista electrónica]. 136, 3, 317-324.
- VANISTENDAEL, S. y LECOMTE, J. (2004). "Resiliencia y sentido de vida". En A. Melillo, E. N. Suárez, y D. Rodríguez (comp.), *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida (90-101)*. Buenos Aires: Paidós.
- VÁZQUEZ, C., HERVÁS, G. y HO, S. M. Y. (2006). "Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: fundamentos y aplicaciones". *Psicología Conductual*, 14, 3, 401-432.
- VYGOTSKI, L. S. (s/f, reimpresión 2001). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- WALSH, F. (2004). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

Panorama de la residencia en Medicina Conductual de la UNAM

LEONARDO REYNOSO-ERAZO, MARTHA ERIKA HERNÁNDEZ-MANJARREZ,
MA. CRISTINA BRAVO-GONZÁLEZ, SANDRA A. ANGUIANO-SERRANO¹



Resumen

La residencia en Medicina Conductual forma parte del posgrado en Psicología de la UNAM. Inició actividades en 1999 con un enfoque cognitivo – conductual bajo la perspectiva de solución de problemas y con práctica supervisada de un supervisor *in situ*, un psicólogo contratado por el hospital y de un supervisor académico, un profesor universitario que acude periódicamente al hospital. Este trabajo describe las principales características educativas y operativas del programa y otros indicadores como la tutoría y la eficiencia terminal.

Descriptores: Medicina Conductual, Ingresos, Graduados, Eficiencia terminal, Supervisión.

Overview of Behavioral Medicine Residency Program

Abstract

Residency in Behavioral Medicine is part of the graduate in Psychology at UNAM. Began operating in 1999 with a cognitive-behavioral approach from the perspective of solving problems and supervised practice of a site supervisor, a psychologist hired by the hospital and an academic supervisor, a college professor who comes regularly to the hospital. This paper describes the main features of the program educational and operational and other indicators such as mentoring and terminal efficiency.

Key words: Behavioral Medicine, Freshmen, Graduated, Efficiency, Supervise.

Artículo recibido el 22/10/2010
Artículo aceptado el 13/12/2010
Declarado sin conflicto de interés

¹ Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. erazo@unam.mx; leoreynoso@gmail.com, marthe_hm@yahoo.com.mx; crisbravo01@hotmail.com; sandraaa@unam.mx

Antecedentes

El actual programa de maestría y doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México se diseñó entre 1997 y 1998. Como consecuencia de este proceso se desarrollaron dos planes de estudio: uno para el doctorado en Psicología y otro general de la Maestría en Psicología Profesional, ambos con la participación de docentes de las tres entidades académicas que contaban con estudios de posgrado en Psicología: la Facultad de Psicología y las Facultades de Estudios Superiores Iztacala y Zaragoza. El programa de maestría en general se constituye como un programa de formación profesional que certifica la adquisición de competencias de alta calidad en áreas específicas de la Psicología.

La maestría en Psicología tiene como propósito la formación de profesionales capaces de detectar, evaluar e intervenir en el entorno social complejo y demandante en el que está inmerso el psicólogo. Consiste en un plan articulado y flexible organizado en torno al desarrollo de competencias *in situ* mediante la incorporación de los alumnos a programas de residencias con práctica profesional supervisada en los escenarios donde se realiza el ejercicio de la profesión, atendiendo a las recomendaciones de organismos internacionales que regulan el ejercicio profesional de la psicología, bajo la dirección de un tutor principal y de dos tipos de supervisor: el supervisor académico universitario, profesional de alto nivel y docente de la UNAM quien acude periódicamente a los escenarios de práctica profesional, y el supervisor *in situ*, profesional contratado por la institución sede, quien es responsable de que los alumnos cumplan las políticas y funciones de la institución receptora sede. Dentro de la maestría en Psicología existen 12 programas de residencias en las áreas de salud, educación y social (Plan de Estudios del Posgrado en Psicología de la UNAM, 2003).

El programa de residencia en Medicina Conductual fue diseñado en 1998 y aplicado por primera vez en 1999 bajo la perspectiva de una relación docencia-servicio-investigación, que implica fundamentalmente la solución de problemas bajo un enfoque cognitivo-conductual (Plan de Estudios de la Residencia en Medicina Conductual, 2001).

La Medicina Conductual es el campo interdisciplinario que integra conocimientos derivados de las ciencias de la conducta, psicosocial y biomédica para entender la salud y la enfermedad, aplicando este

conocimiento y las técnicas derivadas de los mismos hacia la prevención, el diagnóstico, el tratamiento y la rehabilitación (SBM, 2010). La suposición básica en la que se fundamenta es que los cambios en el comportamiento y en el estilo de vida pueden mejorar la salud, prevenir la enfermedad y reducir sus síntomas.

El programa de residencia en Medicina Conductual tiene como finalidad que el alumno ponga en práctica los conocimientos adquiridos de acuerdo al principio de aprender haciendo y que desarrolle las competencias necesarias para resolver problemas. Los alumnos se ubican durante dos años en instalaciones hospitalarias de segundo y tercer niveles de atención y se comprometen con dedicación exclusiva al programa, cuentan con 2,800 horas de práctica y están becados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT.

Previo a su llegada a las sedes hospitalarias, los alumnos se preparan para enfrentarse a problemas psicológicos derivados del problema médico del paciente, tales como: a) Preparación de pacientes para procedimientos médicos invasivos; b) Manejo de la depresión causada por la estancia hospitalaria; c) Manejo del miedo a lo desconocido en el hospital; d) Manejo del dolor; e) Comunicación de noticias a pacientes y familiares; f) Intervención en crisis; g) Manejo de la adherencia a la terapéutica; y, h) Canalización de los casos que no son de su competencia, entre otros.

En el ámbito hospitalario, las principales actividades de los alumnos consisten en el diseño y desarrollo de programas de intervención para coadyuvar con el personal médico en el manejo de enfermedades crónicas degenerativas, lo que implica la evaluación, el diagnóstico, la instauración de plan de intervención, la aplicación de distintas técnicas y procedimientos y la evaluación de los resultados.

El residente en Medicina Conductual estudia y modifica el comportamiento de la persona enferma en el contexto hospitalario; el enfermo se comporta ante la enfermedad, tiene creencias, sentimientos y pensamientos respecto de la misma, de la idea de su curación, complicación o posibilidad de muerte, de la participación de su familia en la enfermedad. Tiene, además, pensamientos, sentimientos y creencias respecto de los médicos, de los medicamentos, de los procedimientos, del personal de enfermería, del resto del equipo, del hospital, etc. Por ello, el residente colabora con el equipo médico en la curación del paciente y trabaja directamente para mejorar la calidad de vida en el caso de enfermedades terminales, por lo

que requiere identificar si el comportamiento del paciente se encuentra relacionado con procesos bioquímicos o bien si el comportamiento, los pensamientos y emociones del paciente están en función de la evaluación que éste hace del ambiente en el que se encuentra inserto. Como ejemplo, se puede mencionar que la somnolencia y obnubilación que presenta el enfermo renal crónico terminal es consecuencia de la acumulación de productos metabólicos de desecho y no producto de una incorrecta evaluación del ambiente; a diferencia de lo anterior, los pensamientos catastróficos ante el diagnóstico de enfermedad renal crónica son producto de la incorrecta evaluación del ambiente.

El residente en Medicina Conductual trabaja bajo un marco teórico cognitivo conductual; no realiza especulaciones ni inferencias analíticas; no cree en fuerzas del subconsciente como causantes del comportamiento; para su trabajo cotidiano utiliza metodología científica, por lo que requiere evaluar cuidadosamente las condiciones de su paciente antes y después del tratamiento; sus diseños de investigación pueden ser individuales o grupales; procura realizar seguimiento de sus pacientes; y las técnicas que emplea para el tratamiento pueden derivar de la experimentación en el laboratorio o de investigación aplicada.

Tras dos años de práctica clínica hospitalaria, los alumnos egresan y se encuentran en condiciones de concluir su reporte de experiencia profesional y presentar un examen de competencias profesionales para el otorgamiento de un título de grado debe establecerse si el(la) sustentante reúne los requisitos académicos y competencias profesionales que acreditan el valor del título que se emite, por lo que el proceso de titulación busca certificar la posesión y dominio de información, habilidades y actitudes útiles en el ofrecimiento de servicios profesionales eficaces. En el caso de la residencia en Medicina Conductual, el proceso se basa en un informe de la experiencia adquirida, a la luz de la metodología científica y del enfoque cognitivo-conductual.

El reporte de experiencia profesional deberá contener evidencia documentada y substancial de que el estudiante ejerció su práctica en un nivel avanzado de competencia profesional, cuidando los aspectos éticos del ejercicio de la profesión; asimismo, deberá demostrar una lógica coherente y explícita de lo que se ha realizado, sustentada en un amplio conocimiento de la teoría e investigación pertinente (Sánchez-Sosa, 2009).

Toda vez que los egresados han desarrollado su reporte de experiencia profesional se encuentran en posibilidad de presentar el examen de competencias profesionales, que consiste en una réplica ante el jurado del examen de maestría sobre el análisis del reporte de trabajo profesional, es decir, el trabajo aplicado que se desarrolló a lo largo del programa de residencia. El examen se enfoca a la evaluación de las competencias que comprenden el perfil profesional del egresado definidas en el plan de estudios de la residencia.

Desde el inicio de las actividades del programa hasta la actualidad nos hemos allegado de información, la cual se ha recopilado y organizado de manera sistemática con el propósito de disponer de una estimación general sobre el desarrollo curricular.

El objetivo del presente trabajo consiste en ofrecer una visión general del desarrollo de la residencia en Medicina Conductual, presentado desde la perspectiva del tránsito de los alumnos por los espacios que ofrece el programa hasta su titulación.

Descripción del programa

Ingreso

La convocatoria para el ingreso de los alumnos al posgrado se realiza anualmente; el proceso tiene una duración aproximada de tres meses, plazo que tienen los aspirantes para entregar documentación comprobatoria y presentar un examen general de conocimientos, el cual es elaborado por la Dirección General de Evaluación Educativa de la UNAM. La demanda de ingreso permite realizar una selección cuidadosa. Si el aspirante resulta aprobado, puede continuar con el proceso de selección a través de tres evaluaciones específicas, a saber: la resolución de un caso clínico, un examen de comprensión de lectura en inglés y una entrevista con un tutor del programa. Tras estas evaluaciones, se envía al Comité Académico el listado con los aspirantes mejor calificados; este cuerpo colegiado aprueba el listado y posteriormente se realiza la inscripción.

El primer ingreso formal de alumnos al programa se dio en agosto de 1999 para los alumnos correspondientes a la generación 2000 con 16 alumnos; a partir de esa fecha, anualmente ingresan al programa entre 10 y 19 alumnos, haciendo un total de 169. La Tabla 1 presenta el número de ingresos por año escolar.

Bajas

A pesar de lo largo y riguroso del proceso y de que

los alumnos del posgrado generalmente se encuentran fuertemente motivados para el estudio de un área del conocimiento en particular, durante estos años se han presentado 23 bajas durante distintas etapas de la residencia. Se dieron 10 bajas entre la inscripción y el primer semestre lectivo y la razón principal que esgrimieron los alumnos fue la existencia de discrepancias entre sus expectativas y lo ofrecido en el programa. Las 13 restantes se dieron por la aplicación del reglamento, ya que los alumnos egresan y disponen de un período no mayor de dos semestres para entregar su reporte de experiencia profesional y presentar su examen de competencias profesionales (Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM, 2006). La Tabla 1 ofrece datos sobre el número de bajas.

Proceso

A cada alumno se le asigna un tutor desde su ingreso; la residencia cuenta con 23 tutores, todos ellos académicos de tiempo completo, que son los encargados de orientar a los alumnos, con quienes deben reunirse periódicamente. En lo referente a formación escolarizada, existe una primera etapa de naturaleza teórico-práctica de siete meses de duración que se lleva a cabo en escenarios universitarios (principalmente en aulas y en el Centro de Servicios Psicológicos "Dr. Guillermo Dávila" de la Facultad de Psicología). Durante esta etapa, los alumnos cursan una serie de talleres donde reciben información sobre elementos teóricos conceptuales, además de practicar algunas técnicas entre sí dentro de las aulas. Durante todo este período los alumnos se encuentran además en un proceso de entrenamiento intensivo en entrevista y evaluación en las instalaciones del Centro de Servicios Psicológicos de la Facultad de Psicología.

En la segunda etapa, de un año de duración y que inicia el día 1 de marzo (simultáneo al inicio de las residencias médicas), los alumnos son asignados a distintas instituciones hospitalarias; en los servicios de Medicina Interna y de Gineco-Obstetricia del Hospital General de Atizapán "Dr. Salvador González Herrejón" o en los servicios de Trasplante, Oncología, Medicina Interna, Nefrología y Hematología del Hospital Juárez de México. En los primeros años del desarrollo de la residencia, se asignaron 13 alumnos al Centro de Servicios Psicológicos de la Facultad de Psicología.

Previo a la llegada de los alumnos a los hospitales, por parte de la coordinación de la residencia se elaboran y entregan los programas operativos, que

"son los documentos que instrumentan el programa académico en el campo clínico" (NOM-234-SSA1-2003), un "instrumento que, en concordancia con el programa académico, describe el desarrollo calendarizado de las actividades de una residencia por hospitales, servicios o departamentos; el temario del programa académico; las actividades teórico-prácticas a realizar y los responsables de su ejecución. Asimismo, incluye los tiempos destinados para la alimentación, los descansos, las guardias y los periodos de vacaciones" (NOM-090-SSA1-1994). En los programas operativos se formaliza la designación de un supervisor *in situ*, quien es un psicólogo adscrito a la sede hospitalaria y se encarga de vigilar el funcionamiento de los alumnos, mientras que la UNAM asigna a un supervisor académico, un docente que periódicamente visita la sede para asesorar a los alumnos en problemas clínicos.

En la tercera etapa, que corresponde con el segundo año de la residencia, los alumnos se asignan al Instituto Nacional de Ciencias Médicas y de la Nutrición "Dr. Salvador Zubirán" o al Instituto Nacional de Cancerología, al Instituto Nacional de Pediatría o al Instituto Nacional de Rehabilitación o al Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias. Al igual que en la etapa anterior, se elabora un programa operativo para cada sede y se designan los supervisores *in situ* y académico, aunque esta última es de menor duración debido a la escasez de personal capacitado que acepte acudir a las sedes.

Al término de estas tres etapas los alumnos cubren al menos 2,800 horas de formación en dos sedes hospitalarias y egresan del programa. La fecha de egreso es el último día del mes de febrero de cada año. Desde que se recibieron a los alumnos de la primera generación han egresado un total de 116 alumnos (ver Tabla 1).

Algunos indicadores del programa

Relación ingreso-egreso

Para ofrecer información sobre la relación ingreso-egreso, se restan a los ingresados en las tres últimas generaciones, ya que se encuentran como alumnos activos. De 169 alumnos que han ingresado en total al programa, se consideran únicamente 125, de los cuales egresaron 116, lo que reafirma que aquellos dados de baja antes del egreso son nueve; para apreciar las diferencias entre las generaciones, en la Tabla 1 se muestra el número de ingresos, egresos, bajas voluntarias y bajas por reglamento por año.

Tabla 1. Ingresos, egresos y bajas del programa de Medicina Conductual

Año de ingreso	Ingresos	Egresos	Bajas voluntarias	Bajas por Reglamento
2000	16	15	1	3
2001	14	12	2	4
2002	14	12	2	3
2003	16	16	0	3
2004	14	14	0	0
2005	10	9	1	0
2006	13	13	0	0
2007	12	11	1	0
2008	16	14	2	0
Parcial	125	116	9	13
2009	11	-	0	0
2010	19	-	0	0
2011	14	-	1	0
Total	169	116	10	13

Relación egreso-titulación

Para obtener el título los alumnos tienen que elaborar un Reporte de Experiencia Profesional (que es el equivalente a la tesis recepcional) y además presentar un examen de competencias profesionales, requisitos indispensables para la obtención del grado de maestría. La Figura 1 muestra la distribución de los 83 alumnos graduados y de los 33 no graduados divididos por cada generación (cada barra equivale a la cantidad de alumnos egresados, que en total suman 116).

Al abundar más sobre la relación egreso-titulación se puede señalar que, a pesar de que a todos los alumnos se les han ofrecido condiciones académicas similares en términos de: ubicación en las mismas sedes hospitalarias, un tutor para cada alumno, un supervisor académico en el primer año de la residencia, al menos un supervisor *in situ* en la residencia, una planta de tutores creciente, bibliografía de apoyo, etc., la titulación se ha producido en tiempos muy variables; desde quien se tituló a los dos meses de haber egresado del programa hasta un alumno que a

los 71 meses consiguió titularse. La Figura 2 presenta los datos del tiempo que tomaron los egresados para alcanzar su titulación.

Los datos estadísticos descriptivos para esta población muestran que la media de tiempo de titulación es de 18.48 meses, la mediana de 14 meses y la moda de cinco meses, mostrando una gran dispersión en esta población, que se evidencia en una desviación estándar de 15.26.

Otra forma de considerar la eficiencia del programa consiste en valorar la relación entre el número de alumnos que ingresan al programa y contrastarlos contra el número de alumnos graduados. Globalmente, en el programa se han inscrito 125 alumnos, de los cuales se han graduado hasta la fecha 83, lo que permite señalar que eficiencia del mismo es del 66%. La Tabla 2 muestra los datos de cada una de las generaciones (los alumnos de la generación 2008 egresaron el 28 de febrero de 2010, por lo que, al momento de escribir este reporte, septiembre de 2010, tienen siete meses de egresados).

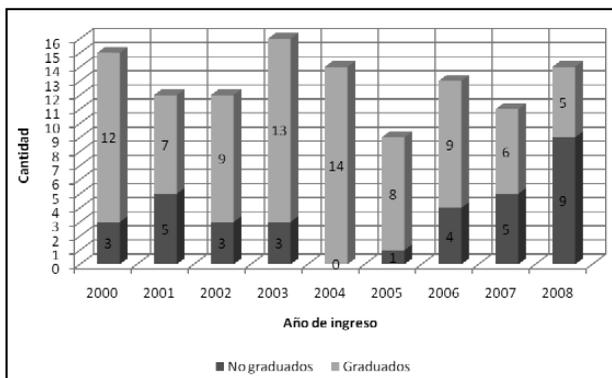


Figura 1. Egresados y graduados por año

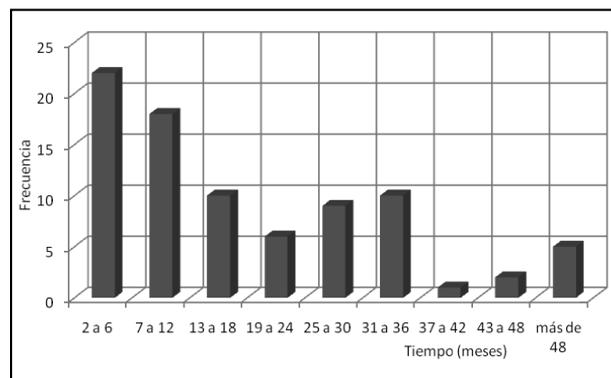


Figura 2. Tiempo de titulación

Tabla 2. Relación entre alumnos que iniciaron la residencia y los graduados por año de ingreso

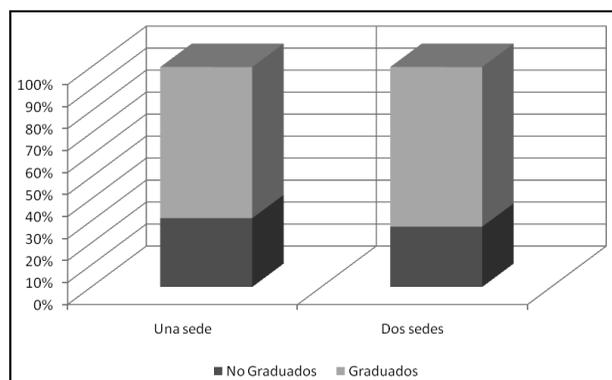
Año de ingreso	Inscritos	Graduados	Porcentaje
2000	16	12	75
2001	14	7	50
2002	14	9	64
2003	16	13	81
2004	14	14	100
2005	10	8	80
2006	13	9	69
2007	12	6	50
2008	16	5	31
Total	125	83	66

Al indagar sobre la relación entre el número de egresados y el número de graduados, este indicador de eficiencia señala que el programa tiene un porcentaje de 71.6%, producto de 83 alumnos graduados contra 116 egresados. La distribución por generación se muestra enseñada.

Habitualmente, los alumnos son asignados en el primer año a un hospital y al siguiente año son cambiados a otra sede hospitalaria; en el 75% de los casos esta ha sido la regla. Sin embargo, 32 alumnos quedaron asignados a la misma sede durante dos años. Aprovechando esta situación, se tuvo la oportunidad de comparar si existían diferencias en la eficiencia por haberse desempeñado durante dos años en una sede en contraste con quienes cambiaron de sede anualmente. El porcentaje de alumnos graduados cuando permanecen en una sola sede hospitalaria es menor que cuando rotan por dos hospitales (68.75% para una sola sede contra 72.61% cuando están en dos sedes). La Figura 3 presenta la comparación entre estas dos condiciones.

Relación tutores-egreso-titulación

Desde el inicio del programa a la fecha se cuenta

**Figura 3. Número de alumnos graduados y no graduados de acuerdo a la sede****Tabla 3. Alumnos egresados y graduados por generación**

Año de ingreso	Egresados	Graduados	Porcentaje
22000	15	12	80
2001	12	7	58
2002	12	9	75
2003	16	13	81
2004	14	14	100
2005	9	8	89
2006	13	9	69
2007	11	6	55
2008	14	5	36
Total	116	83	72

con la participación de 23 profesores que han fungido como tutores, todos ellos como profesores de tiempo completo de la UNAM, 19 de ellos con el grado de doctor y cuatro con maestría; cuatro de ellos contratados en la FES Iztacala, dos de la FES Zaragoza, uno de la Facultad de Contaduría y Administración y 16 de la Facultad de Psicología. Esta planta docente se ha encargado de orientar y conducir a los alumnos por el tránsito académico del programa. La Tabla 4 muestra que cada tutor atiende a un máximo de 3 alumnos activos, que siete tutores gradúan menos alumnos que el promedio de la residencia, que es de 73%, que hay 10 tutores que tienen un porcentaje de graduados mayor al promedio y que hay seis tutores que son de reciente ingreso y aún no han tenido la oportunidad de tener alumnos egresados, y por lo tanto, no han tenido graduados.

Tabla 2. Relación entre alumnos que iniciaron la residencia y los graduados por año de ingreso

Tutor	Activos	Egresados	Graduados	%
1	2	7	6	85
3	3	1	1	100
5	1	9	7	77
6	2	16	9	56
7	2	2	0	0
9	1	1	0	0
10	2	8	6	75
11	2	13	10	77
13	0	3	1	33
14	3	8	8	100
15	3	16	14	87
16	3	1	0	0
17	2	13	9	69
18	2	2	0	0
19	3	1	0	0
22	0	5	4	80
23	3	1	1	100
Total	44	116	83	72

Conclusiones

Se puede señalar que el ingreso al programa de residencia es relativamente estable a través de estos años, lo que nos ha permitido la planeación y ajuste de las distintas actividades académicas, así como continuar con el trabajo en las distintas sedes hospitalarias.

Se han tomado diversas acciones para mejorar el programa de residencia; se incrementó el número de sedes hospitalarias y se diversificó el trabajo en los hospitales, lo que requirió aumentar tanto el número de supervisores *in situ* como el de supervisores académicos. El crecimiento permite que los alumnos elijan entre distintas opciones pero no resuelve el problema de que no todos los docentes quieren fungir como supervisores académicos por varias razones, entre las que se pueden citar: el tenerse que desplazar desde su lugar formal de trabajo hasta una sede hospitalaria, lo que representa pérdida de tiempo, además de los gastos y riesgos que representa la transportación en el área metropolitana de la Ciudad de México. Aunado a ello, las sedes hospitalarias no cuentan con espacios adecuados para ofrecer la supervisión, por lo que los docentes deben ajustarse a trabajar en pasillos, salas de espera, bibliotecas y eventualmente en aulas, lo que obstaculiza su labor. Por otra parte, las tareas de supervisión, por su novedad, no son reconocidas debidamente en las instancias que califican el desempeño docente (Reynoso, Bravo, Landa y Anguiano, en prensa).

Para ofrecer alternativas viables a estos problemas de supervisión se está desarrollando un modelo de supervisión *online*, aprovechando las ventajas de la computación y la Internet.

Los alumnos tienen la obligación de acudir a tutoría periódicamente; la frecuencia de las tutorías va-

ría de acuerdo al tutor, al alumno y a la sede hospitalaria en donde este último se encuentre inserto. Al igual que con la supervisión, la tutoría enfrenta el problema de las distancias y el traslado, por lo que también estamos desarrollando la modalidad de tutoría *online* para mejorar la comunicación entre tutores y alumnos.

Se considera que los datos de eficiencia de nuestro programa son alentadores, pero pueden mejorar si se logra poner en marcha y utilizar de la mejor manera las herramientas informáticas.

Referencias

- NOM-090-SSA1-1994 Norma Oficial Mexicana para la organización y funcionamiento de residencias médicas.
- NOM-234-SSA1-2003 Norma Oficial Mexicana para la utilización de campos clínicos para ciclos clínicos e internado de pregrado.
- UNAM (2001) *Plan De Estudios De La Residencia En Medicina Conductual*. México: UNAM.
- UNAM (s. f.) *Plan de Estudios del Posgrado en Psicología de la UNAM*, disponible en <http://www.medicinaconductual.org>
- UNAM (2006) *Reglamento General de Estudios de Posgrado*, México: UNAM.
- REYNOSO, L., BRAVO, C., LANDA, P., y ANGUIANO, S. (En Prensa) "Las tutorías en la Residencia en Medicina Conductual del posgrado en Psicología de la UNAM". En: *La Tutoría en educación superior*, de M. A. González (coord.) Escuela Normal Superior de Jalisco.
- SÁNCHEZ-SOSA, J.J. (2009). *Guía 2009 para la elaboración del Informe ("Reporte") de Actividades Profesionales de la Maestría y Residencia en Medicina Conductual*, disponible en www.medicinaconductual.org
- SOCIETY OF BEHAVIORAL MEDICINE (2010). *Definition*. Descargado de: <http://www.sbm.org/about/definition.asp>

Actitudes de preescolares hacia un compañero con retardo en el desarrollo en situaciones de competencia

ÁNGELES QUINTERO-ORTIZ,¹ MARÍA YESICA RUIZ-HERREJÓN,²
MÓNICA FULGENCIO-JUÁREZ,³ ADRIANA PATRICIA GONZÁLEZ-ZEPEDA³



Resumen

Se analizaron las actitudes de preescolares hacia un compañero con retardo en el desarrollo. Se trabajó adicionalmente con cinco niños de las mismas edades, en calidad de confederados durante doce sesiones, en las cuales se trabajó con dos participantes confederados y uno experimental (PE). Uno de los confederados fue un niño con síndrome de Down (CE) y el otro era una niña o niño (CnoE). Los participantes trabajaban individualmente en el ensartado de aros comestibles, en varitas de colores. El PE era un niño que tenía la opción de perjudicar, beneficiar o ser indiferente ante el trabajo de sus compañeros. Cada PE, participó en dos sesiones; en una de ellas el CnoE, era niña y en la otra niño. Los resultados mostraron actitudes predominantes hacia el CE de indiferencia y de perjuicio, y hacia el CnoE, de beneficio. Los datos se consideran útiles para el análisis de la integración educativa.

Descriptores: Actitud, Preescolares, Integración Educativa, Retardo en el desarrollo.

Preschoolers' Attitudes Towards a Classmate with a Developmental Disability in Competence Situations

Abstract

This study analyzed the attitudes of preschoolers, towards a classmate with a developmental disability. Five 5 children of the same age were involved who Functioned as confederates. Twelve sessions were planned each of which was formed by a group of two confederate participants and an experimental one (EP). One of the confederates was a child with Down Syndrome (EC) and the other was a boy or a girl (noEC). The participants worked individually inserting eatable arrows into a colored stick. The EP had the choice to either damage, benefit or to be indifferent towards the work of the other participants. Each EP participated in two sessions; in one of them the noEC was a girl in the other it was a boy. The predominant attitudes towards the EC were of indifference and damage. Attitudes towards the noEC were of benefit. The data are useful for the analysis of inclusive education.

Key words: Attitude, Preschoolers, Inclusive Education, Developmental Disability.

Artículo recibido el 1/10/2010
Artículo aceptado el 16/12/2010
Conflicto de interés no declarado

1 Pasante de la Facultad de Psicología, UMSNH angs_qo@hotmail.com

2 Pasante de la Facultad de Psicología, UMSNH gapema2407@hotmail.com

3 Profesoras Investigadoras de la Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo monicafulgencio@hotmail.com, adriapa19@hotmail.com

Introducción

Desde hace dos décadas, en México se ha promovido el denominado movimiento de Integración Educativa (IE), que se gestó en el marco de *Escuela para todos*, uno de los programas específicos desarrollados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este programa establece que “Los niños, las niñas y los jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores, estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de los contenidos curriculares en un ambiente normalizado” (SEP, 2007: 8). Este cambio supone, de acuerdo con varios autores, que la escuela regular se transforme de un sistema escolar homogenizante a un sistema diversificado en el que las personas con alguna NEE, participen cada vez más en los distintos ámbitos sociales (Ainscow, 2004; Essamba, 2006; Galofre y Lizan, 2005; García, Escalante, Escandon, Fernández, Mustri y Puga, 2000; Gómez-Palacios, 2002; Gross, 2004; Echeita, 2007; Garrido, 2001; Martínez-Otero, 2007; Porras, 1999; Puigdemívol, 2005; Rivera, 2004; Sánchez-Cano, 2007; W. Stainback, y S. Stainback, 2007; y Unesco, 1994).

Este movimiento resulta altamente pertinente si se reconoce la gran cantidad de niños con capacidades diferentes. Específicamente en el año 2000, el registro de menores con discapacidad reportó más de 2 700 000 niños con algún signo de discapacidad, de los cuales solo 2 121 000 recibían algún servicio de educación, y los 600 mil restantes no tenían acceso a ninguno (INEGI, 2000). Tales cifras revelan la necesidad de realizar acciones que promuevan la IE y, por tanto, la aceptación de la diversidad en el entorno escolar y, en consecuencia, en el entorno social.

Al respecto, se afirma que el componente de mayor importancia para lograr tal cometido es la actitud de la comunidad escolar a la que se integre el niño con retardo en el desarrollo (Aguado, Alcedo, y Arias, 2008; Aguado, Flores, y Alcedo, 2004; Guitart, 2002; Guédez, 2005; Frola, 2004; y Macarulla, y Saiz, 2009). Se entiende por actitud, la organización duradera de los componentes, cognitivo, afectivo y conductual, que predisponen a una acción valorativa, a favor o en contra de un objeto determinado (Morales, 2006; Ibáñez, 2004; Hollander, 1971; Petty, 1998; y Rodríguez, 1978).

Bajo esta convicción, Aguado, Flores, y Alcedo,

(2004) realizaron un estudio con 83 niños de entre doce y quince años de edad, para evaluar los cambios de actitud y su mantenimiento durante tres años, como resultado de su participación en un taller de siete sesiones destinado a cambiar actitudes desfavorables a favorables hacia la discapacidad. Se observó que las actitudes positivas logradas al inicio, fueron disminuyendo de modo significativo, sin llegar a desaparecer totalmente. Dos años después se volvió a implementar este taller (Aguado, Alcedo y Arias, 2006), pero en esta ocasión se trabajó con niños entre ocho y diez años. Ellos encontraron el cambio esperado con mejores resultados en el mantenimiento y consolidación del cambio de actitud, que con los niños del estudio anterior. Esto parece sugerir que a menor edad, se obtienen mejores resultados en el cambio de actitud.

La actitud que adoptan los profesores hacia la discapacidad también juega un papel relevante. Al respecto, Álvarez, Castro, Campo-Mon, y Álvarez-Martino, (2005) realizaron una investigación acerca de las actitudes de los maestros de primaria ante la integración y las NEE. Ellos encontraron que existe una actitud general positiva hacia la integración, aunque ésta no funciona de forma óptima debido a la falta de recursos y estrategias adecuadas.

Algo similar fue encontrado por Alonso (2005), quien se propuso identificar las creencias y actitudes de los estudiantes del último curso de magisterio hacia la atención a la diversidad. Los resultados enfatizaron una actitud favorable, al mostrarse los alumnos abiertos a nuevas formas de agrupamiento y al reconocer la necesidad de emprender iniciativas que favorezcan la integración. Pese a ello, también reconocieron no sentirse preparados para tener un alumno con NEE en su aula.

Con lo expuesto hasta el momento, se puede identificar que se ha estudiado la actitud hacia la discapacidad de alumnos de distintos niveles educativos (desde escolar hasta nivel superior), excepto la de preescolares.

Esta situación es entendible tomando en cuenta que la actitud, al considerarla primordialmente como un conjunto de expresiones cognitivas y afectivas que no son directamente observables o medibles, constituye un constructo que tradicionalmente se ha inferido a partir del análisis de las opiniones que los sujetos expresan respecto al objeto en cuestión (Baron, y Byrne, 2005; Briñol, Falles, y Becerra, 2007; Henry, 1990).

Para conocer tales opiniones y, por ende, para es-

tudiar y medir la actitud, el método por excelencia que se ha empleado ha sido el diseño y aplicación de las denominadas escalas. Éstas consisten en un conjunto de enunciados positivos y negativos concernientes a un concepto específico. Las más comunes son las tipo Thurston, Guttman, Osgood y Likert (Briones, 2003; Hernández, Fernández, y Baptista, 2000; Padua, 2002). La calificación e interpretación final se determina a partir de las respuestas de los examinados de acuerdo con el tipo de escala aplicada (Aiken, 2003; Briñol, De la Corte y Becerra, 2001; Jay y Swerdlik, 2003; Klineberg, 1963).

Por sus características, por lo general los estudios sobre actitud se han efectuado con personas lectoras, motivo por el que no existen registros de este fenómeno en niños pequeños que aún no han esta habilidad. De este modo, al plantear una investigación sobre la actitud de preescolares, es pertinente considerar un método alternativo para su estudio. Por esta razón, en la presente investigación se planeó una situación de competencia simulada de productividad entre dos compañeros de clase (uno con discapacidad y otro sin ella), en la que un tercero tiene la posibilidad de beneficiar, perjudicar o ignorar el trabajo de alguno de los dos compañeros que están compitiendo. De este modo, el objetivo de la presente investigación fue analizar las actitudes de niños preescolares hacia un compañero con retardo en el desarrollo, ante la posibilidad de beneficiar o perjudicar su productividad en una situación de competencia.

Método

Participantes

Participaron 11 niños de edad preescolar entre los 36 y los 54 meses, cinco del sexo femenino y los seis

restantes del sexo masculino. Todos ellos eran compañeros de clase de una estancia infantil particular de Morelia, Michoacán, México. Uno de los participantes de sexo masculino presentaba retardo en el desarrollo, por su condición de tener Síndrome de Down.

Con excepción del niño Down, a quien se le asignó de manera arbitraria el rol de confederado especial (CE), al resto de los participantes se les asignó aleatoriamente un rol a desempeñar en el estudio: el de confederado no especial (CnoE), o el de participante experimental (PE). Con relación a cada rol cabe aclarar que:

- El CE estuvo en situación de competencia de productividad con algún CnoE, en doce sesiones.
- El rol de CnoE, fue desempeñado por cuatro participantes (dos niñas y dos niños) quienes estuvieron en situación de competencia de productividad con el CE en tres sesiones; y,
- El rol de PE fue desempeñado por el resto de los participantes (tres niños y tres niñas) quienes tuvieron la oportunidad de beneficiar o perjudicar a cualquiera de los compañeros confederados (especial o no especial), en dos sesiones; en una de las cuales el CnoE fue niña, en tanto que en la otra fue niño.

En cada sesión participó una tríada conformada por el CE, un CnoE y un PE. En la Tabla 1 se muestran las características sociodemográficas de cada participante, el rol que desempeñaron a lo largo del estudio experimental y el número de sesiones en las que participó.

En la Tabla 2, se muestra la composición de las tríadas en cada una de las 12 sesiones que conformaron el estudio.

Tabla 1. Características sociodemográficas y rol desempeñado en el estudio por cada participante

	Participante	Sexo	Edad en meses	Rol desempeñado	Sesiones en las que participó
Confederados	A	Masculino	54	CE	12
	B	Masculino	7	CnoE	3
	C		2		
	D	Femenino	42		
	E		36		
Experimentales	1	Femenino	42	PE	2
	2		39		
	3		37		
	4	Masculino	39		
	5		42		
	6		42		

Tabla 2. Composición de las triadas de participantes según su rol

PE	CnoE	
	Sesión 1	Sesión 2
1	B	D
2	C	E
3	B	E
4	C	D
5	B	D
6	C	E

Materiales e instrumentos

Se utilizaron los siguientes materiales de trabajo: Video grabadora; estrella de 15 cm con un sujetador de 10 cm; 10 porta globos (dos de color verde, dos color azul, dos color morado, dos rojos y dos amarillos); cereal de aros de colores (verde, azul, morado, rojo y amarillo); dos contenedores hondos color blanco. Se utilizó una guía de entrevista *ad hoc*.

Procedimiento

La tarea experimental se llevó a cabo en un área circunscrita de 2m², aproximadamente, de una de las aulas donde asistían los participantes. Dentro de dicha área se estaba ubicada una mesa rectangular de 1.25m de largo por 75cm de ancho y tres sillas iguales; dos colocadas frente a frente abarcando los extremos cortos de la mesa (una correspondiente al CE y otra al CnoE) y la silla restante ubicada en uno de los lados largos (para el PE).

Sobre la mesa, frente a los asientos tanto del participante del CE como del CnoE se dispuso un contenedor con aros de colores y, frente a él, cinco porta globos; (uno azul, uno amarillo, uno morado, uno verde y uno rojo), colocados en forma vertical a una distancia de 8 cm entre ellos.

Se trabajó con cada tríada en una única sesión conformada por dos momentos, uno de preparación y otro experimental. Para dar inicio a la sesión, dos experimentadores realizaron tareas específicas. En el momento de preparación, el experimentador A invitaba al CE y al CnoE a tomar sus respectivos lugares y les proporcionaba la siguiente consigna: "Frente a ustedes tienen un plato con aritos de colores y cinco varitas de colores. Su tarea consistirá en meter aritos en las varitas, cuidando que sean del mismo color; es decir, meterán aritos azules en la varita azul, los aritos amarillos en la varita amarilla, los aritos morados en la varita morada, los aritos verdes en la varita verde y los aritos rojos en la varita roja. Mientras ustedes estén haciendo esto, su compañero que está platicando con mi amiga, se acercará a la mesa y en oca-

siones les ayudará a alguno de ustedes a meter aritos a la varita, y en otras ocasiones preferirá sacarles los aritos de la varita; si eso pasa, no se vayan a enojar, porque sólo es un juego ¿De acuerdo? Empecemos".

Una vez que el CE y el CnoE se encontraban realizando la actividad, el Experimentador B comentaba al PE que sus compañeros estaban en una competencia consistente en meter aritos en unas varitas y que el ganador iba a ser quien tuviera más aritos ensartados. Posteriormente, le decía que él iba a ser llevado hasta la mesa donde estaban sus compañeros para que ayudara a uno de ellos a ganar, y le explicaba que la forma de ayudar sería de una manera muy particular de tal modo que daba la siguiente consigna: "Cuando te ponga la estrella sobre la mesa, le podrás ayudar a alguno de tus dos compañeros que elijas, al que prefieras que gane; pero, cuando quite la estrella, podrás sacarle los aros de la varita al que quieras que pierda. Tus compañeros no se van a enojar porque es un juego. ¿De acuerdo?".

Dicha esta consigna se acercaba al niño a la mesa y se le indicaba su lugar. A partir de que el PE tomaba asiento iniciaba el momento experimental, el cual tenía una duración de 10 minutos, divididos en diez intervalos de un minuto cada uno; los minutos nones estaban destinados a la posibilidad de beneficiar al CE o al CnoE, y los minutos pares, a la posibilidad de perjudicarlos.

Resultados

En la figuras 1 y 2 se muestran los porcentajes de intervalos que los participantes emplearon para beneficiar (B), perjudicar (P), o permanecer indiferentes (I) hacia el CE ó el CnoE. En la primera de ellas se muestran los datos correspondientes a las niñas, en tanto que en la segunda figura se presentan las de los niños. Para cada participante corresponden dos gráficos, el ubicado a la izquierda compara su comportamiento hacia el CE con el mostrado hacia el CnoE masculino, y el derecho su comportamiento hacia el

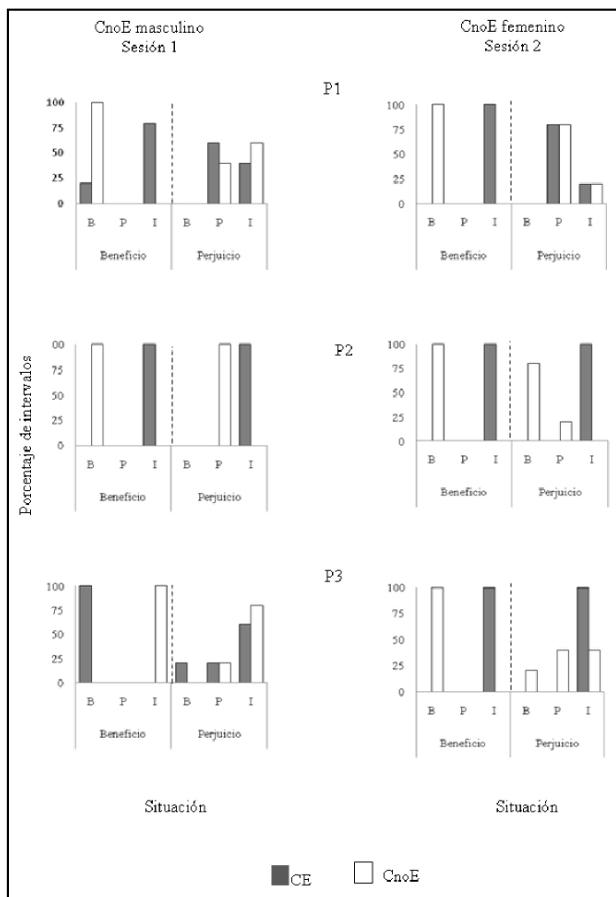


Figura 1. Porcentajes de intervalos que las participantes femeninas (P1, P2 y P3), emplearon para beneficiar, perjudicar o permanecer indiferente hacia el CE o el CnoE

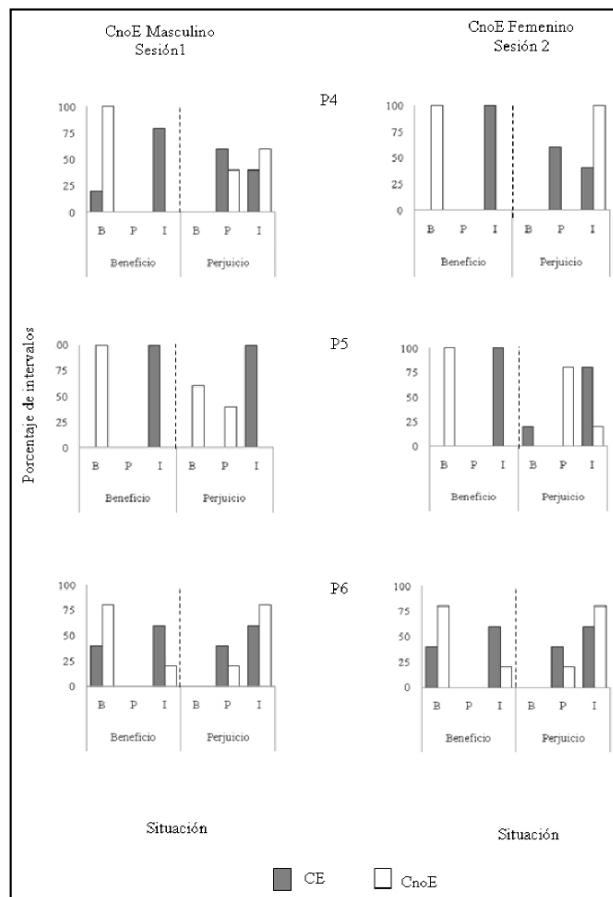


Figura 2. Porcentajes de intervalos que emplearon los participantes masculinos (P4, P5 y P6) emplearon para beneficiar, perjudicar o permanecer indiferentes hacia el CE o el CnoE

CE con el CnoE cuando este era femenino. En ambos gráficos se muestra su comportamiento, tanto en las ocasiones en que podía beneficiar a sus compañeros como en los que podía perjudicarlos. Las barras grises corresponden al CE y las blancas al CnoE.

En términos generales, se observó que la gran mayoría de los participantes interactuaba con un único compañero en competencia, siendo totalmente indiferente hacia el otro. Sólo dos participantes (1 y 4) llegaron a interactuar con ambos compañeros en un solo intervalo.

Respecto de la actitud de la participante 1 (ver gráficos superiores de la figura 1), se puede apreciar que en las ocasiones que tenía la oportunidad de beneficiar, su comportamiento prioritario hacia el CE fue de indiferencia, en tanto que fue de beneficio hacia el CnoE, independientemente de que este fuera hombre o mujer. Sólo en el 20% de los intervalos mostró una actitud de beneficio hacia el CE. En cam-

bio, en las oportunidades que tuvo para perjudicar el trabajo de sus compañeros, hubo intervalos en los que interactuó con sus dos compañeros, en tanto que en otros intervalos fue indiferente con ambos. Cuando el CnoE fue masculino (sesión 1) perjudicó al CE en un 60% y al CnoE en un 40%; y cuando el CnoE fue femenino (sesión 2) perjudicó a ambos en un 80% de los intervalos.

Considerando ahora a la P2 (ver gráficos centrales de figura 1), se aprecia que en las dos sesiones mostró una indiferencia total hacia el CE, ya que en el 100% de los intervalos ni lo perjudicó ni lo benefició; en cambio, en las ocasiones en las que pudo beneficiar, independientemente de que el CnoE fuera hombre o mujer se dedicó a interactuar exclusivamente con éste. En todas las oportunidades que tuvo para perjudicar al CnoE masculino (sesión 1) se dedicó a dicha función; en cambio cuando el CnoE fue mujer (sesión 2) sólo la perjudicó en el 40% de los interva-

los, en otro 40% fue indiferente con ella y en un 20% la benefició.

Aludiendo ahora al comportamiento de la P3 (ver gráficos inferiores de la figura 1), se puede apreciar que cuando tuvo la oportunidad de beneficiar, interactuó exclusivamente con el CE cuando su compañero de competencia fue varón; sin embargo cuando el CnoE fue femenino ignoró en su totalidad al CE. En las oportunidades que tuvo de perjudicar el trabajo de sus compañeros se observó que cuando el CnoE era masculino (sesión 1) benefició en un 20% de los intervalos al CE, en tanto que fue indiferente hacia él en un 60%; sólo el 20% de ellos lo utilizó para perjudicarlo, éste mismo porcentaje lo dedicó a perjudicar el trabajo del CnoE, ignorándolo en el 80%. En cambio, cuando el CnoE fue femenino (sesión 2) interactuó exclusivamente con ella, perjudicándola sólo en un 20% y beneficiándola en el resto.

Considerando ahora el comportamiento de los niños, en el caso particular del P4 (ver gráficos superiores de la figura 2), se puede apreciar que en las oportunidades que tuvo de beneficiar el trabajo de sus compañeros, su tendencia general fue la de ignorar al CE (el 80% de los intervalos en la sesión 1 y el 100% en la sesión 2). Sólo en un 20% de los intervalos, cuando el CnoE fue masculino (sesión 1) mostró una actitud de beneficio hacia el CE. En contraste, esta actitud la mostró el 100% de intervalos con el CnoE tanto masculino como femenino (sesión 2). En las oportunidades de perjudicar el trabajo de sus compañeros mostró una actitud de perjuicio hacia el CE en un 60% de los intervalos de ambas sesiones. Dicha actitud también la mostró con el CnoE masculino en un 40% de intervalos. El resto de los intervalos fue indiferente tanto con el CE como con el CnoE.

En relación con el comportamiento del P5 (ver gráficos centrales de la Figura 2), se aprecia que, independientemente de que el CnoE fuera hombre o mujer y de que tuviera la oportunidad de beneficiar o perjudicar el trabajo de sus compañeros, su tendencia general fue la de ignorar al CE ya que sólo interactuó con él en un 20% de los intervalos para beneficiarlo, cuando tenía la oportunidad de perjudicarlo. Esto lo hizo cuando el CnoE era femenino (sesión 2). Cuando tuvo las oportunidades de beneficiar, en el 100% de los ensayos lo hizo hacia el CnoE, independientemente de que este fuera hombre o mujer. En cambio, cuando tuvo la oportunidad de perjudicar a sus compañeros de competencia, cuando ambos fueron hombres (sesión 1), el 60% lo dedicó a beneficiar al CnoE, perjudicándolo sólo en un 40% de los inter-

valos; esta actitud de perjuicio la presentó en un 80% de los intervalos cuando el CnoE fue femenino, ignorándola en un 20% de intervalos.

Finalmente, respecto del P6 (ver gráficos inferiores de la figura 2), se puede apreciar que en las oportunidades que tuvo de beneficiar, cuando el CnoE fue masculino (sesión 1) ayudó a ensartar aros a sus dos compañeros, en un 80% de intervalos al CnoE y sólo en un 40% de ellos al CE, de tal forma que ignoró al CnoE solo en un 20% de los intervalos y al CE en el 60%. En las oportunidades de beneficiar, cuando el CnoE era femenino (sesión 2), ignoró en la totalidad de los intervalos al CE dedicándose exclusivamente a beneficiar al CnoE. En las oportunidades que tuvo de perjudicar el trabajo de sus compañeros cuando ambos fueron varones, dedicó pocos intervalos a retirarles aros de sus varas optando prioritariamente por ignorar a los dos; en cambio cuando tuvo esta oportunidad siendo la CnoE femenino, sólo ignoró al CE perjudicando en la totalidad de los intervalos sólo al CnoE.

Discusión

Los resultados obtenidos permitieron cumplir favorablemente con el objetivo principal de esta investigación ya que se lograron analizar las actitudes de preescolares hacia un compañero con retardo en el desarrollo. A través de la situación de competencia se evidenció que los niños de edad temprana presentan actitudes definidas a favor o en contra de determinadas características de sus compañeros. También se puso de manifiesto la preferencia hacia los compañeros de igual condición de competencia, con una marcada tendencia a ser indiferente o perjudicar al CE y beneficiar al CnoE. Estos hallazgos coinciden con lo que afirma Verdugo, Jenaro y Arias, (1995) al subrayar que los niños de entre 3 y 4 años de edad, comienzan a distinguir sus afectos, cogniciones y tendencias conductuales; es en esta etapa cuando los niños comienzan a formar un sentido de sí mismos, y aprenden a diferenciarse de un referente actitudinal concreto, en este caso, un compañero con una condición física y cognitivamente distinta a la suya.

Al respecto, Verdugo, Jenaro y Arias (1995) afirman que las condiciones en las que se desarrolla la interacción son muy importantes, ya que cuando una persona se enfrenta a una situación competitiva, la interacción probablemente tendrá consecuencias negativas; tal es el caso del CE y el CnoE quienes estuvieron en competencia directa, y cuya actitud fue

de indiferencia recíproca; en cambio, el PE que estuvo en rol de espectador de ambos compañeros en competencia, mantuvo una actitud de beneficio, perjuicio e indiferencia alternadamente con uno y otro con una marcada preferencia por el CnoE e indiferencia hacia el CE.

Estos hallazgos sugieren la importancia de realizar acciones destinadas a la promoción de actitudes positivas hacia niños con NEE que son integrados en las aulas regulares desde edades tempranas; no obstante, tales acciones deberán partir de la evaluación de las actitudes de los niños con quienes se integra al compañero con retardo en el desarrollo. El presente estudio representa una alternativa metodológica ante la dificultad articulada por las características de lenguaje, lectura y escritura de los niños de edad preescolar, ya que al ser imposible evaluar la actitud a través de los métodos tradicionales tipo escala, el método experimental representó una gran herramienta de investigación que permitió cumplir con el objetivo planteado y abrir una opción para futuras investigaciones con esta población.

Asimismo, se reconocen las limitaciones del estudio, ya que hubiera sido pertinente cuestionar a los PE al finalizar la situación experimental acerca de los motivos de su conducta de perjuicio, beneficio o indiferencia hacia cada uno de sus compañeros, con el propósito de contrastar la congruencia o incongruencia de estos argumentos con la conducta mostrada.

También se habrá de poner mayor cuidado cuantitativo en el procedimiento experimental, en el momento de ensartado de aros, que permita obtener datos precisos de la conducta actitudinal de los niños. De esta forma, si se hubiera podido precisar la cantidad de aros ensartados o retirados, se podría haber obtenido un "índice de beneficio" y "un índice de perjuicio".

Finalmente, también se considera adecuado replicar el estudio, contando con la colaboración de un participante confederado "especial", debida a una condición biológica que lo ubique con una discapacidad diferente a la del PCE de este estudio. De este modo, el PCE podría ser un niño con alguna discapacidad motriz, más que intelectual, como fue el caso de este estudio.

Referencias

- AGUADO, A. L., ALCEDO, M.A., y ARIAS, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de primaria. *Psicothema*, 20, 4, 697-704.
- AGUADO, A. L., FLORES, M. A., y ALCEDO, M. A. (2004).

- Programa de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16, 4, 667-673.
- AIKEN, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson.
- AINSCOW, M. (2004). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- ALONSO, M. (2005). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Universitat Jaume*, 2-16.
- ÁLVAREZ, M., P., CAMPO-MON, M.A., y ÁLVAREZ-MARTINO, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas especiales. *Psicothema*, 17, 4, 601-606.
- BARON, R. y BYRNE, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson.
- BRIÑOL, P., DE LA CORTE, L., y BECERRA, A. (2001). *Qué es persuasión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BRIÑOL, P., FALLES, C., y BECERRA, A. (2007). *Psicología Social*. Madrid: McGraw Hill.
- BRIONES, G. (2003). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- ECHEITA, G., (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ESSAMBA, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- FROLA, P. (2004). *Un niño especial en mi aula*. México: Trillas.
- GALOFRE, R. y LIZAN, N. (2005). *Una escuela para todos. La integración educativa veinte años después*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GARCÍA, I., ESCALANTE, I., ESCANDON, M.C., FERNÁNDEZ, L.G., MUSTRI, A., y PUGA, R.L. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica.
- GARRIDO, J. (2001). *Adaptaciones curriculares. Guía para los profesores tutores en educación primaria y de Educación Especial*. Madrid: Cepe.
- GÓMEZ-PALACIO, M. (2002). *La educación especial. La integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GUÉDEZ, V. (2005). La diversidad y la inclusión: Implicaciones para la cultura y la educación. *Revista Universitaria Sapiens*, 6, 1, 107-132.
- GUITART, R., (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.
- GROSS, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid: Morata.
- HENRY, L. (1990). *Psicología Social*. México: Trillas.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P., (2000). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- HOLLANDER, E. (1971). *Principios y métodos de Psicología social*. Buenos: Amorrortu.
- IBAÑEZ, T. (2004). *Introducción a la psicología Social*. Barcelona: UOC.
- INEGI, (2000). *Instituto Nacional de Geografía y Estadística*. Recuperado el 20 de agosto de 2010, de Instituto Nacional de Geografía y Estadística: www.inegi.org.mx.

- JAY, R., y SWERDLIK, E., (2003). *Pruebas y evaluación psicológicas. Introducción a las pruebas y a la medición*. México: McGraw Hill.
- KLINEBERG. (1963). *Psicología Social*. México: Fondo de Cultura Económica. Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis.
- MACARULLA, I., y SAIZ, M. (2009). *Buenas prácticas de escuelas inclusivas. La inclusión del alumnado con discapacidad; un reto una necesidad*. Barcelona: Graó
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2007). *La buena educación. Reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanistas*. Barcelona: Ántropos.
- MORALES, P. (2006). *Medición de actitudes en Psicología y Educación*. Madrid: Comillas
- PADUA, J. (2002). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PETTY, R., y CACROPPA, R. L. (1968). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag.
- PORRAS, R. (1999). *Una escuela para la Integración Educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: M.C.E.P.
- PUIGDELLIVOL, I. (2005). *La educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. México: Graó.
- RIVERA, A. (2004). *Actas del 8 Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Serie de colección abierta.
- RODRÍGUEZ, A. (1978). *Psicología Social*. México: Trillas.
- SÁNCHEZ-CANO, M. (2007). *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó.
- STAINBACK, W. y STAINBACK, S. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid: Narcea.
- SEP (2007). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa en México*. México: SEP.
- UNESCO, (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca: UNESCO.
- VERDUGO, M.A., JENARO, C. y ARIAS, B. (1995). Actitudes sociales y preferenciales hacia las personas con discapacidad. En: M.A. Verdugo. *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias*. Madrid: Siglo XXI.

Evaluación de la docencia y discurso de la calidad: definiciones, rasgos y modelos

BAUDELIO LARA-GARCÍA,¹ MARTHA PATRICIA ORTEGA-MEDELLÍN,²
ROGELIO ZAMBRANO-GUZMÁN,³ MARÍA GUADALUPE MARTÍNEZ-GONZÁLEZ⁴



Resumen

En este trabajo se presenta un panorama general de la intersección de dos conceptos: la evaluación y el discurso de la calidad. Asimismo, se describen las consecuencias generales de esta convergencia en el desarrollo del profesorado, así como las definiciones usuales de evaluación del desempeño docente y sus modelos de implementación.

Descriptor: Evaluación, Discurso de la calidad, Evaluación del desempeño docente, Profesorado.

Evaluation of Teaching and Speech About Quality: Definitions, Features and Models

Abstract

This paper presents an overview of the intersection of two concepts: assessment and the speech about quality. It also describes the general implications of this convergence in the development of teachers as well as the usual definitions of teacher performance evaluation and its deployment models.

Key words: Assessment, Speech about Quality, Assessment of teacher performance, Professorate.

Artículo recibido el 23/08/2010
Artículo aceptado el 2/12/2010
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Asesor investigador del Instituto Superior de Investigación y Docencia del Magisterio, SEJ. baulara@yahoo.com
- 2 Profesora del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. patyorte@gmail.com
- 3 Profesor del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, rogelio_zam@yahoo.com.mx
- 4 Profesora de la Escuela Preparatoria No. 11, Sistema de Educación Media Superior, Universidad de Guadalajara, ma.guadalupe_martinez@yahoo.com.mx

Introducción

La evaluación de la docencia y del desempeño docente como asuntos educativos forman parte de un conjunto de temas que se relacionan directamente con nociones tan importantes y abarcadoras como las de cambio social, reforma educativa y calidad de la educación. El tema de la evaluación ha tomado relevancia en las últimas décadas y se ha relacionado estrechamente con el discurso de la calidad, que ha “invadido” el campo de la educación. Es interesante observar que el discurso de la calidad educativa no sólo se limita a la educación superior, sino que se extiende a todos los niveles, incluso el parvulario (Desimoni, 2007). Autores como Orozco y Cardoso (2003) afirman que si bien el comportamiento de los sistemas educativos en relación con el tema de la evaluación y la calidad no ha sido homogéneo, y aunque su desarrollo e implementación se encuentran estrechamente ligados a las dinámicas de transformación de cada país y a los cambios y fluctuaciones de las políticas gubernamentales, tanto la evaluación como la acreditación forman parte ya de la cultura de las instituciones, constituyéndose en un valor generalizado y ampliamente aceptado por los agentes educativos.

De este modo, a pesar de que otros autores han llegado a afirmar que “la preocupación por la calidad de la docencia (...) no ha sido, en términos generales, una prioridad en el ámbito universitario” y que sugieren que “la universidad es una institución que lo investiga todo salvo sus propias actividades” (Duart, 2000), lo cierto es que la atención que se presta a la calidad es creciente (De la Orden y cols., 1997; Rizo Moreno, 1999; Ferrer y González, 1999; Muñoz, Ríos y Abalde, 2002; Díaz, 2004; Ruiz Carrascosa, 2005;), lo que ha llevado a los responsables de los sistemas universitarios públicos y privados a poner en marcha programas de mejora y de evaluación de la misma.

El énfasis actual en la evaluación, característico en el ámbito general de la educación, se manifiesta de forma inequívoca en el sector universitario en el que se proyectan además las tendencias evaluativas que apuntan al control de las empresas económicas. En el mismo sentido, se pronuncian Muñoz, Ríos y Abalde (2002), quienes afirman que existe una relación directa y “natural” entre calidad de la educación y evaluación docente. En todo el sistema educativo, si bien son muchas las correlaciones existentes entre cada uno de los elementos que inciden en él y, por ende, hay uno que se hace especialmente sensible y

que ha sido objetivo de evaluación durante muchísimos años: el profesorado. Dicha evaluación, realizada como un proceso de supervisión y control global, con los objetivos de mejorar la calidad de las instituciones educativas y el desarrollo del profesorado, además de atender a las exigencias legislativas, la evaluación de la práctica docente del profesorado surge con gran énfasis e interés.

De este modo, si bien, en un principio el interés se centraba en valorar, únicamente, la adquisición o no de conocimientos por parte de los alumnos, poco a poco se ha pasado a considerar la evaluación de la docencia como un elemento importantísimo para analizar la calidad de las instituciones educativas.

El propósito de este trabajo es presentar un panorama general del cruce de dos conceptos: la evaluación y el discurso de la calidad. Asimismo, se presentarán las consecuencias generales de esta convergencia en el desarrollo del profesorado, así como las definiciones usuales de evaluación del desempeño docente y sus modelos de implementación.

El contexto general: la evaluación y el discurso de la calidad

Diversos autores plantean razones que explican este fenómeno de la inserción estrecha de la calidad en el escenario educativo. La referencia a la calidad se utiliza indiscriminadamente para justificar cualquier decisión: reformas e innovaciones universitarias, proyectos de investigación, conferencias y congresos científicos y profesionales. Todas estas actividades y otras muchas se colocan bajo el gran paraguas de la *calidad*, porque obviamente nadie puede objetarla como objetivo de un proyecto, de una institución o de un programa de acción. Todos desean una educación universitaria de calidad, nadie desea una universidad mediocre. La búsqueda de la excelencia, *grado máximo de la calidad*, es un argumento inatacable. El problema comienza cuando se intenta precisar que es la calidad de la educación universitaria, ya que el concepto se presenta ambiguo y equívoco (De la Orden y cols., 1997:27).

Citando a Harvey y Green (1993), estos autores describen cinco diferentes concepciones de calidad y su relevancia para la educación superior, que, en su opinión, constituye una aportación sustantiva al esclarecimiento del concepto y, en consecuencia, a su medida y evaluación. Las visiones de calidad para estos autores son: la calidad como fenómeno excepcional; la calidad como perfección o coherencia; la cali-

dad como ajuste a un propósito; la calidad como relación valor-coste; y la calidad como transformación (cambio cualitativo). La calidad, en este escenario, aparece como una escala continua, cuyos puntos intermedios representan “combinaciones de funcionalidad, eficacia y eficiencia, mutuamente implicados. Su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes principales representados en el modelo sistémico” (De la Orden y cols., 1997:28).

Con respecto al papel asignado a la calidad, las opiniones están también en debate. Mientras que la tendencia mayoritaria tiende a verla actualmente como un supuesto básico de trabajo, hay también voces críticas.

Como ejemplo de la primera posición se puede citar a Rico Romero y cols. (2001), para quienes la calidad de la docencia universitaria es un deber social de la universidad. Estos investigadores consideran que el objetivo general es promover la excelencia docente y alcanzar reconocimiento y acreditación nacional e internacional, sobre la base de la reflexión sobre el significado de la calidad en educación superior y la indivisibilidad del binomio calidad-evaluación. Como ejemplo de una posición crítica se puede traer a colación a Ángel Díaz Barriga (2000) quien afirma que los indicadores actuales que determinan la calidad educativa se miden a través de tasas de reprobación, de deserción escolar y mediante algunos exámenes nacionales; criterios que califican o certifican a las instituciones, miden a los buenos o malos alumnos y docentes. Para Díaz Barriga, se evalúa con el objeto de dosificar los recursos económicos que se otorgan tanto a las instituciones como a los actores del proceso educativo; asimismo, como una forma de control burocrático.

En el mismo tenor se manifiesta Madrid Izquierdo (2005) para quien la presión para que se produzcan los cambios en todos los niveles académicos del sistema educativo proviene de las transformaciones del modelo económico, a través de la revolución tecnológica y la globalización económica. Para esta autora, si bien se habla de la necesidad de adaptar la formación educativa a las exigencias del mercado laboral con el propósito de evitar la exclusión social a mediano y largo plazo, en realidad...

...este discurso, que ya viene siendo una constante en las últimas décadas (inversión en capital humano, igualdad de oportunidades, educación permanente,...) ha llegado –coincidiendo con la llegada del nuevo milenio, de la

sociedad del conocimiento y del aprendizaje para toda la vida, y con el proyecto de creación del Espacio Europeo de Educación Superior– a la *universidad*, último eslabón del proceso de formación, y ha situado en el centro del debate la *función profesionalizadora* de la misma (Madrid Izquierdo, 2005: 54).

Esta es también la posición de Arbeláez (2004), para quien “A tal grado ha llegado la situación (...), que algunos departamentos en las universidades parecen más institutos de servicios, que centros académicos universitarios. Con la nueva figura de las bonificaciones extras para los profesores e ingresos extras para la universidad, algunos sectores se encuentran muy satisfechos”. Los recursos humanos y la docencia son dedicados a la gestión y a los esfuerzos de autofinanciación. Estas acciones encuentran su sentido “en las políticas neoliberales, en las políticas de globalización de la economía y de revisión del concepto del Estado de Bienestar”, así como en las exigencias a los países subsidiarios del “FMI y el Banco Mundial, donde se han establecido normas que hacen obligatoria la evaluación de la calidad docente, no sólo como parte de la autoevaluación institucional, sino también como medio de asignar recursos para el incremento salarial de los docentes. Obligados a seguir las políticas que enmarcan los créditos, la evaluación que primero orienta la Universidad es la evaluación económica de la eficacia, eficiencia y efectividad desde la óptica de los factores que incidan en la financiación (Arbeláez, 2004:33).

En aspectos más particulares, el lenguaje de la calidad se ha introducido a la evaluación docente a través de terminología que usualmente es utilizada en el mundo empresarial. Es el caso de las competencias laborales, la certificación y los estándares profesionales de la enseñanza. Como señalan Ingvarson y Kleinhenz (2006):

Los estándares profesionales de la enseñanza tienen dos caras: abarcan valores profesionales y medidas de la práctica. Articulan lo que se valora de la enseñanza y el aprendizaje y lo que los profesores deberían saber y ser capaces de hacer para que esos valores se manifesten en su práctica. Al igual que las medidas, los estándares son herramientas para emitir criterios sobre la práctica en un contexto de significados y valores compartidos.

El verdadero «éxito» de cualquier sistema de certificación y aprendizaje profesional

basado en estándares, dependerá del respeto con el que cuente entre la comunidad educativa. Esto dependerá, en última instancia, de la calidad observada en los profesores que tienen la certificación.

A su vez, esto dependerá de la calidad de los propios procesos de certificación, lo cual exige un sistema basado en estándares de la profesión que reflejen realmente la profundidad y complejidad de la enseñanza. Y, tal vez lo más importante de todo, requiere que los estándares sean empleados eficazmente como «medidas» en procesos de evaluación justos, válidos, rigurosos y consistentes.

En un mercado cada vez más «abierto» para los profesores, con una mayor movilidad de estos que en cualquier momento anterior, la certificación proporciona un recurso «transferible» muy valioso tanto para profesores como para empleadores. Los sistemas escolares y los directores que quieren mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos, y «añadir un valor» a sus centros, acogen con satisfacción las garantías de calidad que puede proporcionar la certificación.

La experiencia de Estados Unidos muestra que los centros y los distritos escolares están deseando acoger a profesores con certificación de la Junta Nacional, y están preparados para ofrecerles recompensas considerables. Los profesores con certificación se asemejan a los profesionales de otros campos que tienen acceso a recompensas intrínsecas y extrínsecas a la carrera, sobre la base de una excelencia demostrada (Ingvarson y Kleinhenz, 2006).

De este modo, en términos específicos, el discurso de la calidad se introdujo en el campo educativo y lo determinó, quizá de manera irreversible, en varios aspectos. Particularmente, en este trabajo interesa señalar tres elementos centrales:

1. La aparición de la evaluación de resultados educativos y la rendición de cuentas por parte de la institución y el sistema escolar frente a los padres de familia y la sociedad. En un contexto tradicional en el que la rendición de cuentas de la educación como un servicio público era prácticamente inexistente, en el nuevo esquema cobró impulso la evaluación de rendimiento escolar mediante pruebas estandarizadas (sobre todo en dos áreas

críticas: lenguaje y matemáticas) y la implantación de sistemas u operativos nacionales de evaluación, así como mecanismos de información pública en algunos países (Torres, 2000:5). Para algunos autores, esto tiene su razón puesta que “las dinámicas de transformación de los sistemas educativos los han conducido a incorporar la tarea de *rendir cuentas* como un valor que incrementa su legitimidad, mejora su calidad y favorece su transparencia” (Orozco y Cardoso, 2003:74).

En algunos sistemas educativos como el chileno, la rendición de cuentas se ha asimilado al concepto inglés de *accountability*, el cual consiste en que los gobiernos u otras organizaciones generen información que permita evaluar a los colegios. Esta información es útil para los padres, quienes de esta forma pueden ejercer presión para mejorar el establecimiento escolar, o ejercer la elección de colegios y cambiar a sus hijos a uno con mejores resultados si es que hay libre elección de colegios (Mizala y Romaguera, 1999).

2. Relacionado con el punto anterior, la orientación de la evaluación, (por lo menos formalmente, y con distintos grados de éxito) hacia un modelo de docencia más centrada en el que aprende que en el que enseña, “más en los resultados del aprendizaje que en las maneras de enseñar, y más en el dominio de unas competencias terminales procedimentales y actitudinales que meramente informativas y conceptuales” (Martínez, 2005:101).
3. Por otra parte, se introdujo la evaluación del desempeño docente, en algunos casos a través de la evaluación del desempeño escolar de los alumnos, y su vinculación con mecanismos de promoción de una política salarial y de incentivos vinculados a dicho rendimiento (Torres, 2000:6).

Todos los planteamientos anteriores, dado que lo incluían como agente implícito, tuvieron que converger necesariamente, tarde o temprano en la cuestión sobre qué lugar ocupa en la actualidad el profesorado en esta nueva ecuación centrada en la calidad y los productos.

El maestro en la encrucijada de la evaluación y la calidad: su papel central y mediador

Tienen razón algunos autores cuando señalan que, en este contexto donde se intersectan dos fuerzas que parecen contrastantes (la exigencia de la calidad y la necesidad de la evaluación educativa), el

papel del profesorado parece intercambiable, como pieza de ajedrez que puede usarse o desecharse según las vicisitudes del juego. Esto se debe, sin duda, al contexto y la dinámica actual de las relaciones sociales, las cuales determinan el papel, central o secundario, que se asigna al profesorado. Las exigencias sociales, ciertamente tienen su basamento. Apuntan a un conjunto de transformaciones de la vida social que demandan cambios en el papel docente y tensan la relación que tradicionalmente tenía el profesorado con su propio objeto de existencia, es decir, con la enseñanza. Como señalan Tedesco y Fanfani, se pueden distinguir una serie de factores que operan como elementos transformadores del oficio docente que, en casi todos los casos, tienen un sentido doble; como desafíos y como elementos desprofesionalizadores de este oficio. Entre ellos, se encuentran: 1) Los cambios en la familia, los medios de comunicación de masas y otras instituciones de socialización; 2) Las nuevas demandas de la producción y el mercado de trabajo modernos; 3) Los fenómenos de exclusión social y los nuevos desafíos de la educabilidad; 4) La evolución de las tecnologías de la comunicación y la información; 5) El origen social, reclutamiento y características sociales de los docentes; 6) Los nuevos alumnos: las características, sociales y culturales de los destinatarios de la acción educativa; 7) El contexto organizativo/institucional del trabajo docente y la emergencia del docente colectivo; y, 8) Los cambios en las teorías pedagógicas y representaciones sociales sobre el rol del maestro (Tedesco y Fanfani, 2002).

En el mismo tenor, Torres expresa un reproche, preparando el terreno para plantear su propuesta. Ironizando sobre la prisa y la urgencia con la que siempre aparecen los cambios educativos, señala, no obstante, que no hay que olvidar el papel central que tienen los profesores en este escenario:

El reconocimiento de la necesidad del “cambio educativo” es tan viejo como el reconocimiento del “papel clave” de los docentes en dicho cambio. No obstante, como lo revelan estudios y la constatación empírica, varias décadas de *reforma* educativa han dejado resultados dudosos en términos de *cambio* educativo efectivo. La vieja mentalidad en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje, y las relaciones y prácticas asociadas a ellas, siguen gozando de excelente salud. Sin duda, parte importante de la explicación radica en la escasa atención prestada al segundo elemento de la

evaluación: el “papel clave” de los docentes en dicho cambio (Torres, 2000:1).

Luego, sin dejar el tono irónico, lanza la siguiente afirmación, que ubica su posición particular con respecto a la relación entre calidad educativa y evaluación:

El “desafío docente” es mención de rigor en todo informe sobre la educación, y reconocido una y otra vez como el flanco más débil de los sucesivos intentos de reforma. Incluso las propuestas más sofisticadas de reforma terminan ignorando lo que deberían ser ya, a estas alturas, verdades de Perogrullo: para cambiar la educación es preciso trabajar *con* los docentes, no *contra* ellos o a sus espaldas, asumiéndolos no únicamente como *agentes de la reforma* sino como *aliados* y *como sujetos del cambio*; no hay calidad educativa sin *calidad docente*; sin *profesionales autónomos* es inviable la descentralización y la autonomía de la institución escolar (Torres, 2000:1).

Estas conclusiones, sin duda, sustentan la premisa de que el papel de profesorado en el escenario de la calidad es y debe seguir siendo estratégico. Como señalan algunos autores, no se puede olvidar que “El colectivo de profesorado es uno de los fundamentales sobre los que se apoya la calidad y, por ende, la evaluación del sistema educativo, siendo considerada una actividad compleja, problemática y conflictiva, no habiendo encontrado todavía soluciones altamente satisfactorias entre las experiencias realizadas, surgiendo problemas y temores sobre su operativización” (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002).

Recalcando este dilema entre calidad y evaluación Ruiz Carrascosa (2007:87) afirma que la evaluación docente está condicionada a la respuesta de dos cuestiones importantes: a) qué se entiende por docencia de calidad; y, b) qué funciones se asignan a la evaluación de la docencia.

Con respecto a la segunda cuestión, el autor señala que las funciones suelen ser básicamente dos: la formativa y la sumativa. En el primer caso, nos encontramos con una función orientada básicamente a la mejora; en el segundo, un enfoque orientado a la rendición (cuantitativa) de cuentas. Si bien teóricamente ambos enfoques son complementarios, en la práctica se trata de dimensiones que suelen ser excluyentes.

La evaluación del desempeño docente como parte de este tema central

Una vez bosquejadas las líneas generales del contexto en el que se inserta la evaluación del desempeño docente, así como las principales fuerzas que moldean su dinámica, se puede avanzar a perfilar el origen y desarrollo de esta función en el contexto de la educación superior. Como señalan Fernández, Mateo y Muñiz, la aparición de este tipo de evaluación en las universidades...

...tiene su origen formal en torno a los años 20 de este siglo en Estados Unidos, donde hoy es práctica ya bien asentada en la casi totalidad de sus universidades (...), extendiéndose desde entonces hasta nuestros días por los cinco continentes (...). Aunque, ciertamente, no es el único sistema posible de evaluación de la docencia, sin embargo, sí es el que ha recibido más apoyo empírico y el que goza en la actualidad de un mayor número de garantías en cuanto a la fiabilidad y validez de la información recogida (Fernández, Mateo y Muñiz, 1996).

Si bien su origen más remoto puede rastrearse en la década los años veintes del siglo pasado, Valdés y Shulmeyer (2002) afirman que el tema de la evaluación del desempeño docente como campo de estudio y de práctica educativa es relativamente reciente. Para el caso de los países de Europa y de América del Sur (concretamente España y la región del Cono Sur y el Caribe), las décadas de los años cincuentas a los ochentas, los sistemas educativos trabajaron bajo el supuesto de que el peso fundamental de las condiciones socioeconómicas y culturales externas predominaban por sobre los posibles logros de la gestión escolar interna. En la última década, sin embargo, diversas condiciones como la globalización y el discurso de la calidad en la educación han puesto sobre la mesa la necesidad de discutir “el desempeño profesional del maestro” como una variable “muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la gestión escolar”. En este contexto, “Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad del desempeño de sus docentes” (Valdés, 2000:2; Shulmeyer, 2002:1).

De este modo, una de las preocupaciones más importantes de los sistemas educativos modernos en el contexto internacional es la de diseñar sistemas de

evaluación del desempeño docente que contribuyan a desarrollar y mejorar la calidad de la enseñanza. Generalmente, estos sistemas están ligados íntimamente a lo que se ha dado en denominar la “carrera docente”, modalidad que tiene también la intención de incidir sobre el desarrollo profesional de los maestros y profesores en los distintos niveles educativos.

No obstante, al margen de esta preocupación, las decisiones adoptadas en cada país, y por extensión, en cada sistema educativo, han sido diversas en sus planteamientos, desarrollo y resultados, por lo que es posible afirmar que hay más diferencias que puntos en común en las conclusiones que pueden extraerse al comparar estas experiencias.

Por lo que se refiere a México, Mendoza Rojas señala que la evaluación del desempeño docente se originó en la década de los ochentas en el contexto de los programas de modernización educativa impulsados por la SEP y a través de un modelo de evaluación externa a las instituciones que todavía subsiste y a través de la modalidad de la evaluación del personal académico:

...otra línea de evaluación impulsada a comienzos de esa misma década (ochentas) fue la relativa a la evaluación del personal académico. Esta modalidad de evaluación, con alcance nacional, se estableció en México desde 1984 para los investigadores, con el establecimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Periódicamente los comités evaluadores revisan la producción académica para quienes pertenecen al Sistema y para quienes aspiran a ingresar. Los miembros del SIN perciben un ingreso adicional al de su institución de adscripción” (Mendoza Rojas, 2003:1).

Galaz y cols. (2003) describen de una manera más detallada el contexto histórico y social en el que se produce esta situación:

A principios de los años ochenta México vivió una crisis económica estrechamente asociada con cambios en el modelo de desarrollo hasta entonces vigente (...). El gobierno canalizó recursos significativamente menores hacia las instituciones de educación superior (IES) en lo general, y en lo particular, hacia los sueldos de los académicos. Junto con el presupuesto destinado a la educación superior, los salarios universitarios cayeron de una manera drástica, llegándose a documentar, en algunas IES, de

mediados de los setenta a finales de los ochenta, pérdidas salariales por más de 60% (...). Los bajos salarios y el escaso apoyo financiero a las instituciones ayudaron a crear un contexto en el que la preocupación por la subsistencia, ya fuera institucional o personal, desplazó cualquier interés sistemático, exclusivo o de largo alcance, por la docencia o la generación de conocimiento. El *ethos* o espíritu académico se deterioró y se llegó a extremos en los que no pocos profesores justificaban su escaso compromiso con la academia, bajo el argumento de que ellos hacían como que trabajaban porque la institución hacía como que les pagaba (...).

En 1984, la caída del ingreso de este sector fue de tal magnitud que obligó al gobierno federal a crear, ante una iniciativa de la Academia de Investigación Científica, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como una forma de mantener en sus lugares de trabajo a investigadores y profesores reconocidos por su formación y trayectoria (...) (Galaz y cols., 2003).

Hacia finales de los ochenta la economía mexicana mejoró, pero no se regresó a las formas anteriores de financiamiento institucional, sino que se intensificó la perspectiva de un esquema diferencial basado en la evaluación del desempeño como una política para modernizar la educación superior, evitando así enfrentar, al mismo tiempo y de manera directa, el problema de los bajos salarios académicos.

Mendoza Rojas señala que la ampliación de esta función se extendió hasta una década más tarde, a la par del reconocimiento de su importancia:

Por todos es conocido que la evaluación tiene un campo de aplicación muy amplio y su práctica influye en todos los ámbitos de la educación: el alumno, el sistema, las escuelas, los maestros y la administración. Si bien la evaluación es una práctica inherente a la acción educativa, sobre todo en la vertiente de evaluación de los aprendizajes, no fue sino hasta inicios de los años noventa del siglo pasado cuando dio inicio su institucionalización como mecanismo de regulación de la educación superior, al plantearse una nueva estrategia de intervención gubernamental para la conducción de las universidades (Mendoza Rojas, 2003:2).

Galaz y cols., describen el contexto económico y político en el que esta institucionalización de la evaluación docente se produjo:

A inicios de la década de los noventa las IES mexicanas implantaron los programas de incentivos basados en el mérito. De esta forma, las políticas de evaluación ampliaron sus destinatarios al incluir en esta dinámica al personal docente de las universidades públicas y no sólo a aquellos académicos que querían ser considerados dentro de un selecto grupo de investigadores (...). Estas políticas buscaron la calidad y la excelencia en la educación superior por medio de la superación individual de los académicos, los cuales entraron en competencia por un estímulo adicional con el salario, denominado inicialmente en el ámbito federal como "beca" por no estar asociado al salario desde el punto de vista laboral.

Actualmente, los sistemas de incentivos salariales sobre la base del mérito (*merit pay*) se rigen por la normativa general de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), instancias federales que aportan la mayor parte de los recursos orientados al establecimiento de sistemas de incentivos económicos y que vigilan que la distribución de recursos no sea discrecional. No obstante que los programas de incentivos nacen como parte de una política diseñada por la administración federal, la ejecución de dicha política ha sido matizada por las diferentes realidades institucionales que cada IES afronta (...). Sin embargo, su estructura global es parecida (Galaz y cols., 2003).

Fernández y Luna, en consonancia con los planteamientos anteriores, aportan datos acerca de la aplicación de cuestionarios de evaluación del desempeño docente por parte de los alumnos en la educación superior en nuestro país:

En México, la aplicación sistemática de los cuestionarios de evaluación de docentes por parte de los alumnos data de la segunda mitad de la década de los ochenta en instituciones como las universidades Nacional Autónoma de México, Autónoma Metropolitana y Autónoma de Aguascalientes (...); y su uso se generalizó a partir de 1990 con la aplicación de los programas de compensación salarial, los que

incluyeron la evaluación de los estudiantes como una de las fuentes de información (Fernández y Luna, 2004).

Definiciones de evaluación del desempeño docente

Tal como plantean De la Orden y cols. (1997), antes que de la educación de calidad, se requiere, “en primer lugar, un esfuerzo clarificador del concepto mismo de calidad y sus implicaciones”. Esta dificultad de definición es compartida en el ámbito específico de la evaluación del desempeño docente. Así, Muñoz, Ríos y Abalde, en un estudio que realizaron entre 17 universidades españolas, encontraron que no existía una coincidencia básica al tratar de definir la evaluación del desempeño docente como objeto de estudio. Señalan que ...si bien podemos considerarlos sinónimos, (...) nos encontramos con ocho posibles denominaciones; aunque la acepción más general es la de denominarlo “evaluación de la docencia universitaria” (41.18%). Lo que si parece existir es una coincidencia en el instrumento a utilizar: cuestionario (frente a encuesta o escala) (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002). Los autores encontraron las siguientes denominaciones diferentes: Cuestionario de evaluación de la docencia universitaria; Cuestionario de evaluación de la docencia del profesorado; Cuestionario de evaluación del profesorado; Cuestionario dirigido al personal docente; Cuestionario de evaluación del rendimiento docente; Cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado; Encuesta de opinión del alumnado sobre la actuación docente; y, Escala de evaluación del desempeño docente (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002).

El mismo fenómeno pudo observarse en la construcción del instrumento. Los autores antes mencionados hallaron en su análisis numerosos ítems que intentaban valorar el mismo o similares rasgos, con redacciones muy parecidas. También observaron que no todos los cuestionarios analizaban las dimensiones con la misma amplitud y, mientras unas universidades hacían hincapié en determinados aspectos, otras lo hacían en otros, lo que *a priori* parece lógico. Pero también puede dar la impresión de que existe una “falta de claridad en lo que debe de evaluarse dentro del concepto de *evaluación docente*”.

En este contexto, como señala Valdés (2000), es difícil encontrar una definición clara, específica y unívoca del concepto evaluación del desempeño docente. Este autor plantea su propia definición declarando que la evaluación del desempeño profesional del

docente es “...un proceso sistemático de obtención de datos válidos y fiables, con el objetivo de comprobar y valorar el efecto educativo que produce en los alumnos el despliegue de sus capacidades pedagógicas, su emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales con alumnos, padres, directivos, colegas y representantes de las instituciones de la comunidad (Valdés, 2000:20).

Por su parte, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, formuló la definición de evaluación del desempeño docente como “la evaluación del profesorado activo cuyo objetivo es mejorar su desempeño, mantenerle motivado o reconocer social y económicamente su trabajo, aunque también considera la evaluación para la selección de puestos directivos. De esta forma, aunque su carácter primordial es formativo, también incorpora elementos de evaluación sumativa (OREALC/UNESCO, 2007:87).

Asimismo, para fines prácticos, se han utilizado sinónimos de este concepto otros términos como eficacia docente, evolución del docente, etc., en el sentido de las conclusiones de Muñoz, Ríos y Abalde (2002), quienes señalan que existen numerosas las clasificaciones derivadas ya sea del análisis de bibliografía o de la utilización práctica de determinados instrumentos en nuestras universidades, las cuales, si bien son “divergentes en cuanto a contenido” son “convergentes en cuanto a entender lo que la evaluación docente supone”.

Características de los modelos de evaluación del desempeño docente

Es razonable suponer que la ambigüedad que presenta el término o la diversidad de términos se relaciona con los diferentes de modelos a los cuales se refiere el mismo concepto. En ese sentido, el tema es conflictivo, dado que en él confluyen intereses y opiniones de todos los actores educativos: profesores, funcionarios, administradores, sindicatos y, también, en algunos casos, familias y la sociedad en general. Murillo y cols., encabezaron recientemente una investigación de largo alcance para identificar los modelos de desempeño docente predominantes en Europa y América. Ellos encontraron los siguientes cinco modelos que tenían como referente la evaluación del desempeño docente: 1) Modelos de evaluación del desempeño docente como parte de la evaluación del centro escolar, con énfasis en la autoevaluación; 2) Modelos de evaluación del desempeño docente

para casos especiales, tales como la concesión de licencias; 3) Modelos en los que la evaluación del desempeño era considerado insumo para el desarrollo profesional, pero sin ninguna repercusión para la vida profesional del docente; 4) Modelos de la evaluación docente como base para un incremento salarial; 5) Modelos de evaluación referidos a la promoción en el escalafón docente. (OREALC/UNESCO, 2007).

Por su parte, Valdés (2000:17), elaboró una tipología basada en cuatro modelos: 1) Modelo centrado en el perfil del maestro; 2) Modelo centrado en los resultados obtenidos; 3) Modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula; 4) Modelo de la práctica reflexiva.

Es necesario hacer notar un dato que puede resultar curioso e interesante. La mayoría de modelos de evaluación docente plantean implícitamente una imagen del profesorado ideal, del ser "buen docente". Como señalan algunos autores. "El término eficacia docente tiene claras connotaciones cuantitativas si tomamos como referencia la adscripción tradicional del concepto de eficacia en la enseñanza y observamos los rasgos que, en tantas tipología, definen al "profesor ideal". Lejos, pues, de todos los paralelismos que puedan establecerse entre estos términos y de aquellas concepciones que identifican "buen enseñante" con "buena persona", pensamos que sólo se puede hablar operativamente de eficacia docente cuando se la relaciona con la calidad de la enseñanza (Machado y Soto, 1990).

Utilizando este referente del profesorado, Marczyk (1992, citado en OREALC/UNESCO, 2007:96) identifica seis teorías o modelos implicados en lo que podría caracterizarse como "un buen docente", que se especifican a continuación: 1) Modelo centrado sobre los rasgos o factores; 2) Modelo centrado sobre las habilidades; 3) Modelo centrado en las conductas manifiestas en el aula; 4) Modelo centrado sobre el desarrollo de tareas; 5) Modelo centrado en los resultados; 6) Modelo basado en la profesionalización.

Machado y Soto, citando a De la Orden, están de acuerdo en considerar el desempeño docente como fruto de tres tipos factores que interactúan y lo definen: de estructura personal (características del profesor), de proceso (comportamiento docente, destrezas, técnicas, interacciones...) y de producto (aprendizajes cognoscitivos, aptitudinales y psicomotrices). Sin embargo, señalan que "...tradicionalmente la eficacia docente se ha valorado sólo en función del producto (haciendo balances del rendimiento de los

alumnos), aproximándose en algunos casos a la valoración tipológica del profesor a partir de características personales manifiestas, pero obviando siempre la consideración de las peculiaridades del desarrollo procesual de la enseñanza y el aprendizaje" (Machado y Soto, 1990: 80).

En el mismo tenor del modelo centrado en el profesor, para Brock (1981, citado por Valdés, 2000), existen tres factores que pueden influir en la eficacia de la evaluación diseñada para el desarrollo del profesor: a) Factores contextuales (clima organizativo, recursos, liderazgo, etc.); b) Factores relativos a procedimientos (instrumentos utilizados para la reunión de datos, uso de otras fuentes de retroalimentación, etc.), y c) Factores relativos al profesor (motivación, eficacia, etc.).

Desde la perspectiva de la educación a distancia, Duart señala que:

La evaluación del desempeño en el ámbito empresarial, en su concepción clásica, ha correspondido a los jefes del evaluado. Este tipo de evaluación ha dejado paso en los últimos años a sistemas de evaluación más complejos, que tienen en cuenta también la opinión de otros agentes, como los clientes o los propios compañeros del evaluado. En el ámbito universitario ha sido el estudiante quien de forma casi exclusiva ha evaluado, mediante encuestas o cuestionarios, la calidad de la acción docente. Este esquema resulta, a nuestro juicio, incompleto, siendo preferible un modelo de evaluación de la calidad docente articulado sobre tres *inputs* informativos diferentes: a) La evaluación externa a cargo de los estudiantes; b) La evaluación interna, por parte del equipo docente; y c) Los resultados académicos (Duart, 2000).

Este mismo autor caracteriza el proceso de evaluación docente. En su opinión, debe cumplir con las siguientes características:

- **Sistemático:** la evaluación del rendimiento no es un conjunto de acciones puntuales sino una actividad que debe hacerse periódicamente, en función de un programa previamente consensuado. Además, debe superar la dimensión descriptiva para cobrar sentido como herramienta al servicio del modelo pedagógico de la institución. En otras palabras, la evaluación debe tener un propósito y ese propósito debe estar en consonancia con el modelo pedagógico.

- *Objetivo*: se debe garantizar, en la medida de lo posible, la objetividad de las evaluaciones, a lo que contribuirá la existencia de diversas fuentes de información.
- *Participativo*: toda la organización, empezando por el propio evaluado, debe participar en la definición e implantación del sistema.
- *Flexible*: se trata de un sistema, no de una técnica. Ello significa que debe elegirse el método de evaluación en función de las características de la organización (Duart, 2000).

Valdés enumera las cuatro funciones que debe cumplir la evaluación de los profesores.

- *Función de diagnóstico*: La evaluación profesoral debe caracterizar el desempeño del maestro en un período determinado, debe constituirse en síntesis de sus principales aciertos y desaciertos, de modo que le sirva al director, al jefe de área y a él mismo, de guía para la derivación de acciones de capacitación y superación que coadyuven a la erradicación de sus imperfecciones.
- *Función instructiva*: El proceso de evaluación en sí mismo, debe producir una síntesis de los indicadores del desempeño del maestro. Por lo tanto, los actores involucrados en dicho proceso, se instruyen, aprenden del mismo, incorporan una nueva experiencia de aprendizaje laboral.
- *Función educativa*: Existe una importante relación entre los resultados de la evaluación profesoral y las motivaciones y actitudes de los docentes hacia el trabajo. A partir de que el maestro conoce con precisión cómo es percibido su trabajo por maestros, padres, alumnos y directivos del centro escolar, puede trazarse una estrategia para erradicar las insuficiencias a él señaladas.
- *Función desarrolladora*: Esta función se cumple principalmente cuando como resultado del proceso evaluativo se incrementa la madurez del evaluado y consecuentemente la relación intersíquica pasa a ser intrapsíquica, es decir el docente se torna capaz de autoevaluar crítica y permanentemente su desempeño, no teme a sus errores, sino que aprende de ellos y conduce entonces de manera más consciente su trabajo, sabe y comprende mucho mejor todo lo que no sabe y necesita conocer; y se desata, a partir de sus insatisfacciones consigo mismo, una incontenible necesidad de auto-perfeccionamiento. El carácter desarrollador de la evaluación del maestro se cumple también cuando la misma contiene juicios sobre lo que debe

lograr el docente para perfeccionar su trabajo futuro, sus características personales y para mejorar sus resultados. El carácter desarrollador de la evaluación, por sí solo, justifica su necesidad (Valdés, 2000, pp. 5-6).

García Valcárcel (2001), por su parte, describe los propósitos a alcanzar por medio de la evaluación del desempeño docente. Así, el docente universitario debe saber qué sucede en el aula, cómo aprenden los estudiantes, cómo organizar el espacio y el tiempo, qué estrategias didácticas son más convenientes. Para este autor, algunos ejemplos de acciones docentes que propician la motivación para el aprendizaje y por tanto un mayor rendimiento académico y un mayor grado de satisfacción en los alumnos son: presentar objetivos de la asignatura, cuidar la claridad y el ritmo de exposición, mostrar buena disposición para evacuar consultas, mostrarse accesible a los alumnos, flexibilizar los contenidos programáticos para adaptarse a los intereses, necesidades y experiencias de los alumnos, atender a las capacidades cognitivas que se desean desarrollar, etc. (García Valcárcel, 2001).

Por último, es necesario mencionar las dificultades que tiene de manera inherente la implementación de los modelos. Al respecto, Mateo (2000), destaca los siguientes tipos de dificultades relacionadas con la evaluación del profesorado:

- *Conceptuales*, que se refieren a las dificultades inherentes a la definición de los criterios de calidad del desempeño docente.
- *Técnico-metodológicas*, relativos a las limitaciones de los instrumentos de obtención de información que, en muchas ocasiones, no convencen a los docentes.
- *De gestión política de la evaluación*, que inciden en la forma en que la evaluación se inserta en el conjunto del sistema o el centro educativo y en las políticas de mejora de su calidad.
- *Normativo-legales*, que se refieren al marco o marcos jurídicos implicados (leyes orgánicas, contratos colectivos, etc.) más adecuados para legitimar los propósitos, el alcance y las repercusiones de la evaluación; así como para preservar las garantías y los derechos de los evaluados.
- *Culturales*, relacionadas con la evaluación, donde se insiste en la importancia y la necesidad de la generación de una cultura de evaluación para la mejora como dimensión social de largo plazo.
- *Éticas*, que combinan la garantía de la intimidad, el

honor y el prestigio de los evaluados, con las acciones que se deriven de la evaluación (Mateo, 2000).

Conclusión

En este trabajo se presentó un panorama general de la articulación de dos categorías: el discurso de la calidad y su inserción en la función evaluativa. Asimismo, se describieron algunas consecuencias generales de esta convergencia en los espacios de desarrollo del profesorado, así como las definiciones usuales de la evaluación del desempeño docente, sus principales características y sus modelos de implementación.

Referencias

- ARBELÁEZ LÓPEZ, Ruby (2004). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores*. Valencia: Universidad de Valencia.
- ARBESÚ GARCÍA, María Isabel (2004). Evaluación de la Docencia Universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 23, 863-890.
- DE LA ORDEN, A., ASENSIO, I., CARBALLO, R., FERNÁNDEZ DÍAZ, J., FUENTES, A., GARCÍA RAMOS, J. M. y GUARDIA, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, 3, 1. Consultado en http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm.
- DESIMONI FIORUCCI, Patricia (2007). Análisis de las prácticas pedagógicas y su efecto en la calidad de los ambientes de aprendizaje de los párvulos, en el 2º. Nivel de transición de la educación parvularia, en la comuna de Curicó, VII Región, Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 5, 5e.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2000), "Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos", en Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (coords.), *Evaluación académica*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad/Fondo de Cultura Económica. 11-31.
- DÍAZ, Mario de Miguel (2004) Evaluación institucional versus acreditación en la enseñanza superior. Implicaciones para la mejora. *Contextos Educativos*, 6-7. 13-20.
- DUART, J.M. (2000). Aprender sin distancias. *Nueva Revista*, 70, 146-152.
- FERNÁNDEZ GÓMEZ, Elisa y LUNA SERRANO, Edna (2004). Evaluación de la docencia y el contexto disciplinario: La opinión de los profesores en el caso de ingeniería y tecnología. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9, 23, 891-911.
- FERNÁNDEZ, J., MATEO, M. A.; MUÑIZ, J. (1996) Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8, 1. 167-172.
- FERRER, Joseph y GONZÁLEZ, Pedro (1999). El profesor universitario como docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 328-335.
- GALAZ FONTES, Jesús Francisco; CORDERO, Graciela; SEVILLA, Juan José; NISHIKAW, Kikoyo; GUTIÉRREZ, Evelyn. (2003). La evaluación de la heterogeneidad de los perfiles académicos por medio de un programa de estímulos al personal académicos. Experiencia de una universidad pública estatal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 19, 759-787.
- GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En *Didáctica universitaria*. García-Valcárcel (coord.). Madrid: La Muralla.
- INGVARSON, Lawrence y KLEINHENZ, Elizabeth (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 340. 265-295.
- LARA GARCÍA, B. y cols. (2009). El modelo académico en la Universidad de Guadalajara. Interacción entre disciplinas y programas educativos. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10. 17-32.
- MACHADO SANTIAGO, Rafael; SOTO NAVARRO, Elisa (1990). Eficacia docente y evaluación en la Universidad. Diseño, experimentación y análisis de un modelo activo en Geografía. *Cuadernos de Geografía de la Universidad de Granada*. 18-19, 77-96.
- MADRID IZQUIERDO, Juana María. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior. *Educatio*, 23, 49-68.
- MARTÍNEZ, M. (2005). "Implicaciones para la docencia derivadas del proceso de convergencia en el EEES". En M. Valcárcel (Ed.), *Diseño y validación de actividades de formación para profesores*, Córdoba, Argentina: Ediciones Gráficas Vistalegre. 98-117.
- MENDOZA ROJAS, Javier (2003). "La evaluación y acreditación de la educación superior mexicana: las experiencias de una década". VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá, Panamá. 28-31. Oct. 2003.
- MIZALA, Alejandra, ROMAGUERA, Pilar (1999). El sistema nacional de evaluación del desempeño docente (SNED) en Chile. Trabajo presentado la Conferencia "Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño", San José, Costa Rica, 28-30 junio de 1999.
- MUÑOZ CANTERO, J.M., RÍOS DE DEUS, M.P y ABALDE, E. (2002). Evaluación docente vs. evaluación de la calidad. *Revista ELectrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8, 2. http://www.uv.es/RELIEVE/v8n2/RELIEVEv8n2_4.htm Consultado en 4 de abril de 2008. Oficina Regional de Educación para América Latina y el

- Caribe. UNESCO (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa. Santiago de Chile. UNESCO.
- OROZCO SILVA, L. E. y CARDOSO RODRÍGUEZ, R. (2003), La evaluación como estrategia de autorregulación y cambio institucional. *Perfiles educativos*. XXV, 102, 73-82.
- RICO ROMERO, Luis; DEFIOR CITOLER, Sylvia; SÁNCHEZ POZO, Antonio y CORIAT BENARROCH, Moisés (2001). Calidad de la enseñanza en la Universidad de Granada. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 2, 2-20.
- RIZO MORENO, H. E. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 2, 1.
- RUIZ CARRASCOSA, Juan (2005). La evaluación de la docencia en los planes de mejora de la Universidad. *Educación XXI*, 8, 87-102.
- SCHULMEYER, Alejandra (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*. Trabajo presentado en la Conferencia Regional El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades, Brasilia, Brasil, 10-12 de julio de 2002.
- TEDESCO, Juan Carlos, TENTI FANFANI, Emilio (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Documento presentado en la Conferencia Regional El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades, Brasilia, Brasil, 10-12 de julio de 2002.
- TORRES PERDOMO, María Electa; TORRES, Carmen Minerva (2005). Formas de participación en la evaluación. *Educere*, 9, 31. 487-496.
- TORRES, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, (XXX).
- VALDÉS VELOZ, Héctor (2000). *Evaluación del desempeño docente*. Ponencia presentada en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. Ciudad de México, 23 al 25 de mayo de 2000. México: OEI. Documento recuperado el 5 de abril de 2008. <http://www.oei.es/de/rifad01.htm>

Análisis de factores que pueden condicionar el rendimiento académico de estudiantes de medicina en la asignatura de bioquímica

MARÍA ISABEL FERRO-MERAZ,¹ FERNANDO RUIZ-BALBUENA²



Resumen

Se presentan datos correspondientes a una población de 170 estudiantes inscritos en el segundo y tercer año de la licenciatura de medicina de la Escuela de Medicina del Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH), en total la población estudiada estuvo conformada por 87 mujeres (51.2%) y 83 hombres (48.8%), con una media de edad de 20.9 ± 1.5 años. El estudio tuvo como objetivo la identificación de algunos factores de índole académico relacionados con el rendimiento académico en la asignatura de bioquímica. Es un estudio observacional y retrospectivo; las técnicas para la recolección de datos fueron la encuesta autoadministrada y la revisión del expediente del alumno. Las preguntas fueron relacionadas con la actitud y aptitud del docente ante el alumno, el bachillerato de procedencia, grado académico, área académica cursada y calificación obtenida durante el bachillerato. Los resultados señalan que más de la mitad de los estudiantes (57.1%) obtuvo una calificación regular (entre 6 y 7, de una escala del 0 al 10) y el 18.2% una calificación menor de 5.9. Asimismo, la actitud

Analysis of Academic Factors that May Influence Academic Performance of Medical Students in the Subject of Biochemistry

Abstract

Data corresponding to a 170 student population studying the second and the third year of Medicine school. In the "Escuela de Medicina del Instituto de Estudios Superiores de Chiapas (IESCH)" the total population in this study was integrated by 87 women (51.2%) and 83 men (48.8%), with an age between 20.9 ± 1.5 years. This study had as an objective the identification of some of the factors that have relation with the academic performance in the biochemistry subject. In an observational and retrospective study; the strategies to collect data for this investigation were the self imposed survey and the research in the student academic file. The questions were related with the attitude and the aptitude of the teacher with the student, the highschool where the student came from, academic grade, academic area in which the student spent his last year of highschool, and grade obtained during highschool. The results pointed that more than half the students (57.1%) got a regular grade between (6 and 7) and 18.2% a lower grade than 5.9. Besides, the attitude of the teacher that consisted in explaining the process of

Artículo recibido el 7/10/2010
Artículo aceptado el 11/12/2010
Conflicto de interés no declarado

- 1 Coordinadora de tutores de la Escuela de Medicina, Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. ferro@iesch.edu.mx
- 2 Coordinador de Investigación de la Escuela de Medicina, Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. ferbalacd@hotmail.com

del docente que consistió en explicar los procesos de evaluación de la asignatura y el hecho de proceder de un CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios) fueron factores que se relacionaron significativamente con un mejor rendimiento académico de los alumnos. Para los demás factores revisados no se encontró una relación significativa. Se puede concluir que la mayor parte de los factores contrastados con el bajo rendimiento académico, no mostraron una relación significativa, lo cual es congruente con la percepción positiva que el alumno tiene de su profesor, considerando que la mayor parte de los factores aquí analizados fueron inherentes a las aptitudes y actitudes del profesor ante el alumno.

Descriptores: Rendimiento académico, Estudiante de Medicina, Bioquímica.

evaluation of the subject and the fact that they came from a CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios) were factors that were significantly related with a better academic performance in the students. There was no other significant relation between the other factors. You can conclude that most other factors that were contrasted with the law academic performance didn't show no significant relation wish is congruent with the perception that the student has from his profesor considering that most part of the factors analized where inherent to the attitudes and aptitudes of the teacher to the student

Key words: Academic Performance, Medicine Students, Biochemistry.

Introducción

El ingreso a la universidad trae cambios abruptos en la mayoría de los jóvenes universitarios, por su exigencia en el ritmo de vida y la metodología de trabajo que emplean los docentes. Los estudiantes que tienen mejores recursos económicos, que provienen de colegios que gozan de calidad y prestigio reconocido, se adaptan con mayor facilidad al nuevo ambiente universitario (Jara y cols., 2008).

En general, la evaluación de los alumnos que ingresan a la carrera de Médico Cirujano ha estado dirigida a encontrar los parámetros mediante los cuales pueden seleccionarse los candidatos idóneos; sin embargo, el abandono de la carrera de medicina suele darse durante los dos primeros años, ya sea por la aplicación del reglamento de exámenes o bien por decisión voluntaria; en ambos casos suele constituir un evento con elevada carga de frustración y desánimo para el alumno. Habitualmente se trata de personas que estaban "altamente motivadas" para estudiar la carrera, que en ocasiones hicieron más de un intento por ingresar y que descubren al poco tiempo que tienen pocas aptitudes para continuar los estudios y por ello su rendimiento es muy bajo (Román y cols., 2008). Por otra parte, las aptitudes y actitudes son factores, que pueden influir de manera relevantes en el rendimiento académico del alumno.

La docencia es un quehacer central en el desempeño del profesor y es precisamente la forma cómo se ejerce lo que determina la calidad del profesorado de una institución. Es por ello que en los últimos tiempos los sistemas educativos han privilegiado los esfuerzos encaminados al mejoramiento de la calidad de la educación y, en este empeño, se ha identificado a la variable «desempeño profesional del maestro» como muy influyente, determinante, para el logro del salto cualitativo de la educación de calidad. En la búsqueda de la calidad, la evaluación del maestro juega un papel de primer orden, pues permite caracterizar su desempeño y, por lo tanto, propicia su desarrollo futuro al mismo tiempo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación (Torres y cols., 2007).

En la evaluación del docente participan diversos actores con expectativas distintas. Uno de ellos es el alumno, quien está en contacto directo en el aula con el profesor como observador permanente de los conocimientos, habilidades y actitudes del maestro en el transcurso de un ciclo escolar. La opinión de los

alumnos acerca de sus profesores ha sido señalada como un indicador altamente confiable en los programas de evaluación, a pesar de que muchos estudiantes aprovechan la ocasión para manifestar su descontento por un comportamiento del profesor ajeno a la clase (Torres y cols., 2007).

La mayoría de los profesores de bioquímica, así como los del resto de las asignaturas de la Escuela de Medicina, son educadores accidentales, no tienen una formación sistemática en educación, además de que realizan una serie de otras actividades administrativas y relacionadas con la investigación, lo que les hace difícil invertir su tiempo en realizar diseños instruccionales, de manera que revisar los programas de las asignaturas para tratar de mejorarlos, siempre es una tarea que tropieza con una serie de obstáculos. Uno de estos problemas consiste en jerarquizar los contenidos de los programas y determinar específica y claramente cuáles son los objetivos del curso. No es fácil para un profesor, que es un experto en bioquímica, discriminar la importancia relativa de los contenidos programáticos para un determinado curso; es precisamente su condición de especialista lo que dificulta esto. Si se considera que las preguntas que hacen a los estudiantes son un reflejo de lo que los profesores consideran importante, los exámenes podrían ser considerados como una fuente adecuada para conocer su opinión acerca de los contenidos que debe saber un estudiante sobre un tópico. Sin embargo, más importante que el contenido en sí mismo, es la forma en la cual es evaluado, es decir, la tarea demandada al estudiante (Sánchez y cols., 2002).

Es siempre una tarea difícil para los profesores jerarquizar la importancia de los contenidos cuando se les solicita que lo hagan. Sin embargo, el hecho de que algunos contenidos se escojan tan frecuentemente para ser evaluados, sugiere que existe un acuerdo tácito entre los profesores acerca de su importancia (Torres y cols., 2002). La comprensión de la bioquímica es la piedra angular en la carrera de medicina, que permitirá al estudiante integrar de manera significativa su aprendizaje, debido a la seriación de esta materia con fisiología, fisiopatología y en general con todas las áreas de la medicina.

Finalmente, debemos considerar que la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes es un paso fundamental de cualquier proceso educativo ya que nos permite determinar el grado de asunción de los objetivos propuestos, la dirección que toman los aprendizajes de los alumnos y finalmente debemos considerar que el mejor criterio de la efica-

cia del maestro es el aprendizaje del alumno, es decir, los estudiantes que tienen maestros más eficaces, deben aprender más.

Por todos estos cuestionamientos, el presente estudio intenta establecer e identificar los factores que pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes de medicina en la asignatura de bioquímica.

Material y Métodos

Diseño del estudio

Se trata de un estudio observacional, de carácter transversal, retrospectivo.

Participantes

La población objeto de estudio estuvo conformada por estudiantes de los dos sexos de la carrera de medicina del Instituto de Estudios Superiores de Chiapas, que cursaron la asignatura de bioquímica durante el primer año de la carrera y que estuvieran inscritos en el segundo y tercer años de la licenciatura, durante el ciclo académico 2009-2010, los cuales sumaron un total de 170.

Recolección de la información

La técnica para la recolección de datos fue una encuesta autoadministrada en la primera etapa y en la segunda se revisó el expediente del alumno para capturar la calificación final obtenida; esta última significó el parámetro para determinar el rendimiento académico, considerando los señalamientos de Betts y Morell (1999). El cuestionario fue previamente validado (prueba piloto) y se estructuró con preguntas claras y sin ambigüedades, la mayoría fueron cerradas y con categorías mutuamente excluyentes. Las preguntas fueron relacionadas con las actitudes y aptitudes del docente ante el alumno, el bachillerato de procedencia, calificación obtenida y área cursada en el bachillerato, y finalmente el grado académico.

Análisis de la información

En lo que se refiere al tratamiento de la información recolectada, se conformó una base de datos en el programa EPI INFO versión 3.3.2, y, se realizó el análisis estadístico con el mismo programa; para cada tipo de variable, se realizó en primer lugar un análisis descriptivo univariante, a través del cual se calcularon medidas como porcentajes, promedios y desviación típica. Enseguida, se ha procedido a un análisis bivariante para poner de manifiesto la relación

existente entre variables, fundamentalmente entre la variable resultado (rendimiento académico) y las variables independientes. El grado de relación entre variables cualitativas se evaluó mediante el estadígrafo chi cuadrada de Pearson; y para evaluar la relación entre variables cuantitativas se utilizó la *t* de Student. En todos los cálculos se consideraron como estadísticamente significativo un valor; $p < 0.05$.

Resultados

Descripción de la muestra estudiada

En la Tabla 1 se describen las principales características de los entrevistados. Fueron incluidos en el estudio un total de 170 estudiantes; 87 (51.2%) fueron mujeres y 83 (48.8%) hombres. Se analizó el promedio de edad \pm DE (desviación estándar), que fue de 20.9 ± 1.5 años en las mujeres y 21 ± 1.5 en los hombres. Con relación al grado académico, 102 (60%) eran de segundo grado de la carrera y 68 (40%) de tercero. Por otra parte, al analizar la preparatoria de procedencia de los alumnos, la mayor parte procedía de preparatorias privadas y de colegios de bachilleres con 33.5% y 26.5%, respectivamente. En cuanto al área cursada durante el bachillerato, la mayoría de los alumnos cursaron la de químico biólogo (59.4%) seguido por los que cursaron la de laboratorio clínico (14.1%).

Con relación a la calificación final obtenida en la asignatura de bioquímica, se encontró que de los 170 estudiantes, 31 (18.2%) registraron una calificación menor a 5.9 (de una escala del 0 al 10). Llama la atención, que en más de la mitad de los entrevistados (57.1%) la calificación obtenida fue de entre 6 y 7 y únicamente 4 (2.3%) tenían una calificación mayor a 8.1 (Tabla 2).

En la Tabla 3 se muestran los resultados sobre la percepción que tiene el estudiante sobre las aptitudes y actitudes del docente ante el grupo. Obsérvese que los mayores porcentajes de las respuestas corresponden al rubro de totalmente de acuerdo; lo anterior es destacable, considerando que la mayoría de las aptitudes y actitudes del docentes son planteamientos positivos, es decir que el alumno tiene una concepción aceptable de su profesor. Entre ellos destacan: ¿El profesor da a conocer el programa al inicio de clases? (65.9%), ¿Lo explicado en clases correspondía al contenido del programa? (64.7%) y ¿Explicó los criterios y procedimientos de evaluación de la asignatura? (62.3%).

Una vez que se identificaron las frecuencias de

Tabla 1. Descripción de la muestra estudiada

VARIABLES	n	%
Sexo		
Femenino	87	51.2
Masculino	83	48.8
Total	170	100
Grado académico		
Segundo grado	102	60.0
Tercer grado	68	40.0
Total	170	100
Preparatoria de procedencia		
CEBETIS	21	12.4
Colegio de Bachilleres	45	26.5
Preparatoria pública	34	20.0
Preparatoria privada	57	33.5
Otras	13	7.6
Total	170	100
Área cursada durante el bachillerato		
Enfermería	8	4.7
Laboratorio clínico	24	14.1
Químico biólogo	101	59.4
Otras	37	21.8
Total	170	100

Fuente: Datos de la investigación.

respuestas en relación con los planteamientos de aptitudes y actitudes del docente ante el alumno, se exploró el grado de asociación de éstas con el rendimiento académico en la asignatura de bioquímica.

Cuando se interrogó, sobre sí el profesor explicó los criterios y procedimientos de evaluación de la asignatura, el 83.3% de los estudiantes que tenían una calificación mayor de 7.1 dijeron estar totalmente de acuerdo, resultado que fue significativamente diferente en alumnos que tenían una calificación menor de 7 (55.5%); $X^2 = 14.9$, $p = 0.0018$. Es decir, los estudiantes que recibían una explicación sobre los criterios y procedimientos de evaluación, tenían un rendimiento académico significativamente más alto, que aquéllos que dijeron no recibirla (Tabla 4).

Otro dato en el que, aunque no mostró significancia estadística, se observó ligera tendencia, fue que el 15.6% de los alumnos que obtuvieron una calificación menor de 7, quienes dijeron estar en desacuerdo

cuando se afirmó que el profesor utilizaba con frecuencia ejemplos, esquemas o gráficos para apoyar las explicaciones. Sólo 2 (4.8) de los que tenían una calificación mayor de 7.1 sostuvo la misma postura (Tabla 5).

Después de explorar el resto de cuestionamientos, sobre las aptitudes y actitudes del docente ante el alumno, no se encontraron datos importantes que indicaran una relación significativa con el rendimiento académico.

En la Tabla 6 se muestra el análisis del rendimiento académico en la asignatura de bioquímica, según la preparatoria de procedencia; encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre las proporciones ($X^2 = 15.2$; $p = 0.0034$). Por ejemplo, observese que el hecho de proceder de preparatorias públicas, predispone a un rendimiento significativamente más bajo (21.9%) que aquéllos alumnos que proceden de un CEBETIS (10.1%).

Tabla 2. Distribución de las calificaciones finales obtenidas en la asignatura de bioquímica

Calificaciones	n	Porcentaje
<5.9	31	18.2
6 a 7	97	57.1
7.1 a 8	38	22.4
8.1 y +	4	2.3
Total	170	100

Fuente: Datos de la investigación.

Tabla 3. Aptitudes y actitudes del docente ante el alumno

Aptitudes y actitudes del docente ante el alumno	Totalmente de acuerdo n (%)	De acuerdo n (%)	En desacuerdo n (%)	Totalmente en desac. n (%)
Cumplió con sus obligaciones de atención a los estudiantes.	104 (61.2).	51 (30)	15 (8.8)	0
Al iniciar el curso dio a conocer el programa (objetivos, contenidos, metodología, evaluación), extensión y desarrollo del mismo.	112 (65.9)	47 (27.6)	10 (5.9)	1 (0.6)
Lo explicado en clase correspondía al programa de la asignatura.	110 (64.7)	47 (27.6)	11 (6.5)	2 (1.2)
Sus explicaciones se ajustaban bien al nivel de conocimiento de los estudiantes.	57 (33.5)	82 (48.2)	25 (14.7)	6 (3.5)
Las clases estaban bien preparadas, organizadas y estructuradas.	67 (39.4)	71 (41.8)	25 (14.7)	7 (4.1)
Explicaba las aplicaciones prácticas de lo explicado en clase.	65 (38.2)	90 (52.9)	13 (7.6)	2 (1.2)
Conseguía motivarnos e interesarnos por la materia.	72 (42.4)	67 (39.4)	29 (17.1)	2 (1.2)
Utilizaba con frecuencia ejemplos, esquemas o gráficos, para apoyar las explicaciones.	73 (42.9)	71 (41.8)	21 (12.4)	5 (2.9)
Fomentaba el uso de recursos (bibliográficos o de Internet) adicionales a los utilizados en la clase y me resultaban útiles.	74 (43.5)	75 (44.1)	19 (11.2)	2 (1.2)
Estaba claro lo que se iba a exigir.	87 (51.2)	59 (34.7)	23 (13.5)	1 (0.6)
Los criterios y procedimientos de evaluación eran adecuados y justos.	86 (50.6)	63 (37.1)	19 (11.2)	2 (1.2)
Los exámenes estaban pensados para verificar fundamentalmente el grado de comprensión de los temas.	65 (38.2)	64 (37.6)	34 (20.0)	7 (4.1)
El nivel exigido en la evaluación correspondía con el que se impartía en la clase.	65 (38.2)	64 (37.6)	31 (18.6)	10 (5.9)
Las clases prácticas estaban bien organizadas, preparadas y estructuradas.	78 (45.9)	71 (41.8)	17 (10.0)	4 (2.4)
Nos explicó los criterios y procedimientos de evaluación de la materia.	106 (62.3)	52 (30.5)	8 (4.7)	2 (1.1)
Utilizaba con frecuencia ejemplos, esquemas o gráficos para apoyar las explicaciones.	72 (42.8)	70 (41.6)	21 (12.5)	5 (2.9)
Las clases prácticas eran un buen complemento de los contenidos teóricos de la asignatura.	77 (45.8)	66 (39.2)	21 (12.5)	4 (2.3)

Fuente: Datos de la investigación.

En el resto de las variables, no se encontraron resultados con significancia estadística.

Discusión

La bibliografía sobre rendimiento académico se ha ocupado de una amplia variedad de factores que potencialmente podrían influenciar el desempeño de los estudiantes. Estos últimos podrían clasificarse básicamente en cuatro grupos bien diferenciados; los relacionados con el estudiante, el entorno familiar del estudiante, los recursos de la institución y, por último, con los catalogados como regionales (Henderson 1978; Summers y Wolfe 1977).

Es indudable que entre las asignaturas en la que se ve más afectado el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, está la bioquímica; sin embargo, a pesar de este cuestionamiento, en la bibliografía revisada no se encontraron trabajos rela-

cionados con este tema. En este sentido, en el presente estudio, se intentó identificar y analizar la posible relación de algunos factores, con el rendimiento académico en esta asignatura, sobre todo de aquellos que se relacionan con el estudiante y con los recursos humanos de la institución, fundamentalmente el desempeño de los docentes.

En relación con lo anterior, aquí se constató que cerca de la quinta parte de los estudiantes que cursaban la asignatura de bioquímica no aprobaron la asignatura y cerca del 60% tenían calificaciones bajas (entre 6 y 7). En este sentido, se revisaron diversos factores académicos que pudieran estar influyendo en el desempeño académico de los estudiantes.

En dos factores académicos se pudo constatar una relación relevante con el rendimiento académico de los estudiantes; uno de ellos fue la actitud del docente ante el alumno, que consistió en explicar el proceso de evaluación de la asignatura de bioquímica.

Tabla 4. Rendimiento académico según la explicación previa de los criterios y procedimientos de evaluación de la asignatura

Explicó los criterios y procedimientos de evaluación	Calificación	
	< 7.0 n (%)	> 7.1 n (%)
Totalmente de acuerdo	71 (55.5)	35 (83.3)
De acuerdo	49 (38.3)	4 (9.5)
En desacuerdo	6 (4.7)	3 (7.2)
Totalmente en desacuerdo	2 (1.5)	0
Total	128 (100)	42 (100)

Fuente: Datos de la investigación.

* Valor $p = 0.0018$.

ca a los alumnos que la cursaban, que se correlacionó significativamente con una mejor calificación. Este resultado es congruente con un estudio que registró un rendimiento académico significativamente mayor en estudiantes que percibían calidad en el desempeño del docente (Torres y cols., 2007). Otro de los factores que se asoció significativamente con un mejor rendimiento académico en la asignatura de bioquímica, fue el hecho de provenir de un CEBETIS. Este resultado se puede explicar, debido a que en este tipo de instituciones sus programas académicos hacen énfasis en cuestiones técnicas, entre ellas aspectos que están relacionados específicamente con la bioquímica.

No hubo ninguna diferencia estadísticamente significativa con el rendimiento académico y el resto de los factores analizados. Este dato difiere con los de otros trabajos. Por ejemplo, en algunos de ellos, se estipula que el sexo, la calificación obtenida en el bachillerato o el área cursada durante el bachillerato, influyen de manera significativa en el rendimiento académico (Valdez y cols., 2001; Torres y cols., 2007).

Las diferencias observadas con respecto a los resultados del presente estudio y las de otros trabajos, se podría explicar por la variabilidad metodológica y el tipo de abordaje de los diferentes estudios revisados.

Cabe hacer mención, que el hecho de que la mayor parte de los factores aquí analizados no mostraron una relación significativa con el rendimiento académico, es congruente con la percepción que el alumno tiene de su profesor, considerando que la mayor parte de los factores analizados fueron inherentes a las aptitudes y actitudes del profesor ante el alumno.

Lo anterior motiva a realizar futuros trabajos de investigación que analicen factores diferentes a los aquí analizados, con el propósito de complementar las razones que expliquen más claramente el bajo rendimiento académico de los estudiantes de medicina en la asignatura de bioquímica.

Llama la atención que varios estudios reportan diferencias significativas en el desempeño escolar por género. Las mujeres en la mayoría de los casos suelen superar a sus pares del sexo opuesto. El debate acerca de las razones de tales diferencias ha sido muy controvertido y no es objeto de este trabajo discutirlo. Sin embargo, considerando que en el presente estudio no encontramos una relación significativa entre estas dos variables, estaremos interesados en analizar en trabajos futuros esta posible relación (Betts y Morreó, 1999; Naylor y Smith, 2004).

Una reflexión que se puede hacer, es la atención

Tabla 5. Rendimiento académico según el uso frecuente de ejemplos, esquemas o gráficos, para apoyar las explicaciones

Utiliza con frecuencia ejemplos, esquemas o gráficos, para apoyar las explicaciones	Calificación	
	* < 7.0 n (%)	* > 7.1 n (%)
Totalmente de acuerdo	50 (39.1)	22 (52.3)
De acuerdo	53 (41.4)	18 (42.9)
En desacuerdo	20 (15.6)	2 (4.8)
Totalmente en desacuerdo	5 (3.9)	0
Total	128 (100)	42 (100)

Fuente: Datos de la investigación.

* Valor $p = 0.0556$.

Tabla 6. Rendimiento académico según el bachillerato de procedencia de los estudiantes

Preparatoria de procedencia	n	Calificaciones	
		*Bajo rendimiento n (%)	*Mediano rendimiento n (%)
CBTIS	21	13 (10.1)	8 (19.0)
Colegio de Bachilleres	45	33 (25.8)	12 (28.6)
Preparatoria pública	33	28 (21.9)	5 (11.9)
Preparatoria privada	57	45 (35.2)	13 (31.0)
Otras	12	9 (7.0)	4 (9.5)
Total	168	128 (100)	42 (100)

Fuente: Datos de la investigación.

* Valor $p = 0.0034$.

que se debería dar, al hecho de que los docentes proporcionen una explicación adecuada y esmerada sobre el proceso de evaluación de la asignatura, así como tomar en cuenta el bachillerato de procedencia de cada uno de los estudiantes. Esta última cuestión conlleva a estrechar las relaciones con las diferentes instituciones de educación media superior de distintas maneras; por ejemplo, comunicando los resultados de las investigaciones, con la finalidad de trabajar con estudios que impliquen intervención remedial con la idea de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Finalmente, a las autoridades académicas de las universidades les interesa el rendimiento académico de manera general; considerando lo anterior, no se nos escapa que los datos presentados aquí tocan el problema del rendimiento académico de una sola asignatura, pero el estudio de este tema requiere un abordaje multidisciplinario y una evaluación que no puede hacerse sólo a partir de una asignatura.

En conclusión, vemos que, con relación a las actividades del docente ante el alumno, proporcionar una explicación adecuada sobre el proceso de evaluación de la asignatura y el bachillerato de procedencia de los alumnos son factores que influyen de manera importante en el rendimiento académico. Por otro lado, el hecho de que la mayor parte de los factores contrastados con el bajo rendimiento académico no mostraran una relación significativa, es congruente con la percepción positiva que el alumno tiene de su profesor, considerando que la mayor parte de los factores aquí analizados fueron inherentes a las aptitudes y actitudes del profesor ante el alumno.

Referencias

- BETTS, J. R. Y D. MORELL. The Determinants of Undergraduate Grade Point. Average. The Relative Importance of Family Background, High School: Resources and Peer Group Effects. *The Journal of Human Resources* 1999; 34 (2).
- CABRERA MA, SÁNCHEZ WM. (2002). *Hábitos de estudio y rendimiento académico*. Guanajuato: COEPES.
- ENRÍQUEZ SA, MOLINA JR, MASSANI JF. (2008) Intervención para mejorar el rendimiento de estudiantes de primer año de Medicina en riesgo de fracaso escolar. *Rev. Salud Pub Cu*, 22: 1-7.
- HERNÁNDEZ-MATA JM, HERNÁNDEZ-CASTRO R., NIETO-CARAVEO A, HERNÁNDEZ JF. Factores de riesgo para la deserción de estudiantes en la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de San Luís Potosí (UASLP), México. *Gac Méd Méx.*, 2005; 141 (5): 445-447.
- HIERRO G., SALMERÓN, F. (1978). Reflexiones acerca de una filosofía de la educación. *Revista de la Educación Superior ANUIES*, 28.
- JARA D, VELARDE H, GORDILLO G, GUERRA G, LEÓN I, ARROYO C, FIGUEROA. (2008) Factores influyentes en el rendimiento académico de estudiantes del primer año de medicina. *An. Fac. Med.* 69 (3): 193-198.
- MAGNARELLI G, QUINTANAR MM, GARCÍA L, VILLAGRAN E, CABRERAS L, RUIZ-MORENO L. (2009) El trabajo en pequeños grupos facilita la enseñanza de bioquímica. *Rev. Brasileira de Educación Médica*, 33 (3): 374-392.
- ROMÁN CA, ORTIZ F, HERNÁNDEZ Y. (2008) El estrés académico en estudiantes latinoamericanos de la carrera de medicina. *Rev. Iberoamericana de Educación*. 46: 7-25.
- SALIM, R. (2006). Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1).
- SÁNCHEZ MR. (2002). El análisis de los exámenes como una guía para definir los contenidos fundamentales, de un curso de bioquímica. *Rev. Fac. Med.* 25
- TORRES MV, LAJO RL, CAMPOS EP, RIVEROS MQ. Rendimiento académico de los alumnos de una facultad de educación de una universidad pública de Limay su percepción de la calidad académica de los docentes, *Revista de Investigación en Psicología*. 10(1):71-89.
- VALDEZ C, ÁLVAREZ NIVIA, VALLS M, FAJARDO B. (2001). Estrategia para desarrollar habilidades intelectuales en la asignatura de bioquímica en estudiantes de medicina. *Rev. Cu Edu Med.* 15 (2): 293-300.
- VÉLEZ A, ROA C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educ. Méd.* 8: (2) 74-82.

Desarrollo y validación inicial del Cuestionario sobre Clima Motivacional de Clase (CMCQ) en una muestra de estudiantes de bachillerato

BLANCA DE LA LUZ FERNÁNDEZ-HEREDIA¹



Resumen

Este trabajo –como estudio preliminar– presenta el desarrollo y validación inicial de un cuestionario que evalúa el clima motivacional de clase. Su fundamento teórico es la *estructura de metas de clase* que ha mostrado la necesidad de evaluar el clima motivacional para valorar la práctica docente y fortalecer o promover su cambio. Consta de quince escalas que reflejan el estilo de actuación del profesor en clase. Fue aplicado a una muestra de 420 estudiantes de bachillerato. Los datos sobre consistencia interna son adecuados, realizándose análisis factoriales, de correlación y de regresión. Los resultados muestran tres dimensiones del clima motivacional de clase: aprendizaje, cooperativo y de evitación-competición, siendo el de aprendizaje el que se detecta con una mayor fiabilidad. El cuestionario permite identificar con detalle las áreas en que el profesorado presenta alguna dificultad, favoreciendo una asesoría personal y un programa de formación que contribuya al mejoramiento de la actividad docente.

Descriptor: Clima motivacional, Estructura de metas de clase, Metas de los estudiantes, Teoría de metas, Calidad de los ambientes de aprendizaje.

Development and Initial Validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ) in a Sample of High School Students

Abstract

This work presents –as preliminary study– the development and initial validation of a questionnaire that evaluates the classroom motivational climate. Its theoretical framework is on classroom goal-structures that has showed the need to evaluate the motivational climate to value the educational practice and to strengthen or to promote its change. Possess fifteen scales that reflects the performance teachers' style in class. It was applied to a sample of 420 students of High School. The information on internal consistency is appropriate, factor analysis, correlation and regression analysis were performed. The results show three dimensions of the classroom motivational climate: learning, cooperative and avoidance-competition, being that of learning the one that is detected by a major reliability. The questionnaire allows identify closely the areas in which the professorship presents some difficulty, favoring a personal advising and a program of formation that it contributes to the improvement of the educational activity.

Key words: Motivational Climate, Classroom Goal Structure, Student's Goals, Goal Theory, Learning Environment Quality.

Artículo recibido el 1/10/2010
Artículo aceptado el 24/11/2010
Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesora investigadora de la Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, México. blfernan@yahoo.com.mx, blancafernandezh@hotmail.com

Introducción

En los últimos años existe un creciente interés por conocer de qué manera los ambientes de aprendizaje y la actuación del profesorado ejercen una influencia importante en la motivación de los estudiantes para aprender. En la forma en que los profesores y profesoras planifican su instrucción y en las interacciones que establecen con los estudiantes, se van generando características que asume el contexto de trabajo en el aula, así como las interpretaciones que los alumnos y las alumnas hacen acerca de sus habilidades y de sus logros.

A este respecto, diferentes autores (Alonso Tapia y López, 1999; Ames, 1992; Assor y Kaplan, 2001; Assor, Kaplan y Roth, 2002), han propuesto modelos de instrucción que tienen como finalidad la creación de ambientes de aprendizaje altamente motivantes. Sin embargo, la evidencia empírica sobre la eficacia de intervenciones educativas basadas en estos modelos no ha podido dar respuesta a todas las preguntas para conocer las razones y el alcance para tal efectividad. Entre ellas, cabe señalar: ¿Qué pautas de actuación del profesorado configuran los distintos ambientes o *climas de aprendizaje* que hacen que unos profesores sean más capaces de motivar a sus alumnos que otros?, ¿Cuáles son los efectos que el ambiente creado por los profesores en el aula tiene en la motivación y el aprendizaje de los alumnos?

Por otra parte, y a pesar de que muchos libros y trabajos recientes han resumido las implicaciones de las prácticas educativas en el salón de clase (Alonso Tapia, 2005a; Ames, 1992; Covington, 2000; Eccles y Wigfield, 2002; Kaplan, Gheen y Midgley, 2002), de acuerdo con algunos investigadores como Urdan y Turner (2005), la efectividad de muchas de las estrategias docentes que se consideran beneficiosas para la motivación y el aprendizaje, no han sido puestas a prueba ni demostradas en el contexto natural del aula por distintos motivos. Uno de ellos, es que la modificación de las prácticas en el salón de clase tiene lugar en el contexto de un conjunto de patrones de enseñanza que condicionan su efectividad. Debido a este hecho, es muy difícil poner a prueba los efectos relativos de una modificación aislada en las prácticas educativas de los profesores, a menos que se tome en cuenta el clima motivacional de clase (CMC) creado por ese conjunto de patrones o pautas de enseñanza.

Por esta razón, se requiere identificar, en primer lugar, cuáles son las principales pautas de enseñanza

que configuran el clima motivacional de clase para, posteriormente desarrollar un instrumento –poniendo de manifiesto su validez– que permita evaluarlo, tarea que constituye el objetivo de este estudio.

No obstante ¿Qué patrones de actuación docente debería de evaluar un cuestionario de clima motivacional de clase? ¿Qué características mínimas debería tener el mismo de tal manera que, por un lado, pudiera detectar los puntos fuertes y débiles de cada uno de los profesores para asesorarles sobre cómo mejorar y, por otro lado, que permitiese evaluar, al mismo tiempo, si se producen cambios en su actuación tras participar en programas de formación?

Para intentar dar respuesta a estas preguntas, se planteó una fundamentación teórica que sirvió de base para desarrollar –con carácter exploratorio– un cuestionario para evaluar el clima motivacional de clase y para hacer un estudio preliminar de su validez, analizando qué pautas de actuación docente con repercusiones motivacionales utilizan los profesores y de qué modo se agrupan definiendo climas distintos que pueden influir de modo positivo o negativo en la motivación de los estudiantes de secundaria y bachillerato.

Fundamentación teórica

La clasificación y evaluación de los ambientes de aprendizaje es un área de investigación que tiene como antecedente los trabajos de Ames (1992), quien propone el concepto de “clima motivacional de clase”, para relacionar las metas de logro con los factores del aula.

De acuerdo con la “teoría de metas relacionadas con el logro” (Dweck, 1986; Elliot, 2005; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot y Trash, 2002), existen pautas positivas y negativas de cognición y afecto que definen tres orientaciones motivacionales que hacen que los alumnos y alumnas enfrenten la tarea educativa por motivos diferentes y de formas distintas: la orientación al aprendizaje, al resultado, y a la evitación. Los resultados obtenidos en diferentes estudios experimentales y de campo realizados sobre la base de la propuesta de Ames (1992) han puesto de manifiesto que los factores situacionales y las demandas instruccionales pueden influir en que los estudiantes adopten una orientación hacia la consecución de una u otra de las metas señaladas (Ames y Archer, 1988; Midgley *et al.*, 2000).

Inicialmente, Ames (1992) consideró que el clima motivacional de clase podría favorecer la orientación

a la meta de dominio o a la meta de resultado, dependiendo de las pautas de actuación docente en seis áreas que ella propuso con el acrónimo TARGET: tarea, autoridad, reconocimiento, formación de grupos, evaluación y tiempo, en donde las pautas específicas de enseñanza al relacionarse con cada una de estas áreas podrían favorecer la orientación a la meta de dominio, mientras que la ausencia de estas pautas, o el empleo de estrategias opuestas a las mismas, obstaculizarían esta orientación. A partir de estos supuestos teóricos la concepción que Ames tenía del clima motivacional de clase era bipolar.

Sin embargo, los instrumentos que se han diseñado hasta el momento para evaluar el clima motivacional de clase no han tenido en cuenta muchas de las pautas de enseñanza propuestas por Ames y recientemente resumidas por Urdan y Turner (2005), Alonso Tapia y Pardo (2006) y Alonso Tapia y Ruiz (2007). En la actualidad, la mayoría de las investigaciones acerca de los efectos de la motivación en el aula han empleado las escalas desarrolladas por Midgley *et al.* (2000), que buscan evaluar lo que se conoce como “estructuras de meta” predominantes en el aula, que se definen a partir de la importancia que el profesorado confiere a conseguir unas determinadas metas. Esta importancia se transmite a los estudiantes a través de los mensajes que lo orientan: 1) hacia el esfuerzo y comprensión (estructura orientada a la tarea); 2) hacia la ejecución correcta de las tareas para obtener resultados altos en los exámenes y buenas calificaciones (estructura orientada al resultado); y, 3) hacia la evitación de la evaluación negativa que puede ser resultado de los errores y fracasos (estructura orientada a la evitación). La teoría que subyace a estas escalas sugiere que puede haber tres clases diferentes de clima motivacional dependiendo de la meta enfatizada explícitamente por los maestros en sus comentarios durante las clases.

Por lo tanto, las escalas construidas para evaluar estos mensajes pueden ser útiles para algunos propósitos, como los resultados mostrados en algunas investigaciones que se han realizado sobre las relaciones entre la estructura de metas en el aula y las conductas disruptivas y el hecho de copiar en los exámenes (Anderman y Midgley, 2004; Kaplan, Gheen y Midgley, 2002).

No obstante, tales escalas no permiten la identificación de otras pautas específicas de enseñanza que pueden estar contribuyendo negativamente al clima motivacional de clase, y que deberían de ser modificadas, como, por ejemplo, la interacción que se esta-

blece con los estudiantes, la estructuración de las tareas, el modo de evaluación, etc. Además, debido a que su contenido sólo hace referencia a los mensajes del profesorado, podría ocurrir que estas escalas no fuesen lo suficientemente sensibles para detectar cambios en las prácticas del salón de clase ocurridos como consecuencia de intervenciones educativas.

Recientemente, Alonso Tapia y Pardo (2006) y Alonso Tapia y Ruiz (2007), en la misma línea que las ideas propuestas por Ames (1992) y Urdan y Turner (2005), han resumido un conjunto de estrategias de enseñanza que pueden organizarse en torno a diferentes puntos a lo largo de la secuencia de aprendizaje, cuya investigación ha mostrado la eficacia para mejorar el estudio de la motivación hacia el aprendizaje. Estas estrategias, descritas a continuación, se utilizaron para desarrollar el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ).

- 1) *Al principio de las actividades de aprendizaje, cuando los profesores necesitan activar la intención de aprender.* En este punto parece importante despertar la curiosidad, mostrando la relevancia de la tarea en relación con los intereses, valores y objetivos de los estudiantes y diseñar las tareas de aprendizaje con un razonable grado de desafío (Ames, 1992). Con este fin se utilizan estrategias tales como la presentación de información nueva o sorprendente, de problemas y preguntas. Asimismo, para mostrar la relevancia o utilidad de lo que se ha de aprender es útil el empleo de tareas “auténticas” –tareas a las que los alumnos han de enfrentarse en la vida real– o indicar explícitamente su utilidad (Alonso Tapia, 2005b).
- 2) *Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, cuando los profesores necesitan mantener la atención de los estudiantes enfocada en el proceso del aprendizaje, más que en el resultado.* Dependiendo de la materia académica a enseñar, los profesores explican conceptos, principios, teorías, procedimientos y estrategias. Diseñan actividades que los estudiantes tienen que realizar en el aula o como tarea en casa, trabajando solos o en grupo, inducidos –o forzados–. Asimismo, los estudiantes participan públicamente en mayor o menor grado en las actividades y discusiones de clase recibiendo diferente cantidad y tipo de retroalimentación y ayuda. Los profesores y las profesoras actúan de diferentes maneras cuando llevan a cabo estas actividades, pero la literatura revisada sugiere la conveniencia de adoptar las pautas de enseñanza que se describen a continuación:

- a) En primer lugar, *cuando se introduce el tema o las actividades*, después de despertar la curiosidad y mostrar la relevancia de la tarea, los mensajes e instrucciones de los profesores deberían enfocar la atención de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y en las metas intrínsecas antes que enfocarse en el resultado, la comparación social y la evaluación (Urdan y Turner, 2005). Los profesores deberían también ayudar a los estudiantes a visualizar y desarrollar una planificación precisa de las actividades que van a realizar. Esta ayuda puede hacer que los estudiantes no se pierdan mientras tratan de seguir una explicación o desarrollar un proyecto, y que autorregulen su trabajo (Alonso Tapia y Pardo, 2006).
- b) En segundo lugar, cuando los profesores *explican y dan información* deberían asegurarse que los alumnos y las alumnas comprenden y son competentes (Assor y Kaplan, 2001). Esto puede lograrse:
- Si los profesores y las profesoras hacen uso de un discurso coherente y jerárquico, propiedades que no son una garantía *a priori* por sus características formales, es necesario construir un puente entre “lo dado” –lo que los estudiantes ya saben– y “lo nuevo” –las ideas que el profesor está tratando de comunicar y explicar. Este objetivo se logra mejor si el profesorado induce a los estudiantes a participar, al mismo tiempo que va mostrando que ellos entienden o necesitan clarificación.
 - Si los profesores y las profesoras hacen uso de ilustraciones y ejemplos que ayuden a construir representaciones mentales más concretas que ideas abstractas (Alonso Tapia y López, 1999).
- c) En tercer lugar, cuando los profesores y profesoras *interactúan* con sus estudiantes, es beneficioso para la motivación de éstos permitirles que intervengan espontáneamente; escucharles con atención y pedirles más explicación en sus respuestas si fuera necesario; reforzarlos asintiendo con la cabeza mientras hablan; destacar los elementos positivos de sus respuestas incluso si están incompletas; elogiar la calidad de su actuación; pedir motivos cuando se dan respuestas incorrectas; dedicar tiempo a cualquier alumno que pida ayuda; y evitar la comparación entre los estudiantes favoreciendo la percepción de equidad. El carácter beneficioso de estas pautas de actuación ha sido puesto de manifiesto por las investigaciones sobre los factores que apoyan la percepción de autonomía revisados por Assor y Kaplan (2001) así como del clima motivacional de clase (Alonso Tapia, 1992).
- d) Finalmente, cuando los profesores y las profesoras *tienen que proponer actividades de aprendizaje* en las cuales sus alumnos deberían involucrarse independientemente, la motivación se ve supuestamente favorecida, una vez que la curiosidad ha sido activada y la importancia de los contenidos ha sido mostrada: 1) si el profesorado sugiere el establecimiento de metas personales; 2) si dan oportunidades de elegir; 3) si enseñan a sus alumnos a preguntarse “cómo puedo hacerlo” y a buscar las estrategias y los medios necesarios para lograrlo; 4) si sugieren a sus alumnos a dividir las tareas en pequeños pasos, desafiantes pero alcanzables; 5) si subrayan la importancia de pedir ayuda; 6) si dan cuidadosamente retroalimentación y ayuda tan a menudo como la necesiten y demanden sus alumnos; 7) si valoran cualquier progreso por pequeño que sea y hacen explícito que se debe al trabajo del propio alumno; y, 8) si el ritmo de trabajo no es ni lento, ni agotador (Alonso Tapia, 1992).
- 3) *En los puntos –durante o al final de las actividades de aprendizaje– en donde la evaluación toma lugar.* La investigación sobre implicaciones de evaluación para la motivación y el aprendizaje ha subrayado –y a menudo ha mostrado– que el proceso de evaluación puede influir positivamente en la motivación para aprender y la comprensión conceptual dependiendo de ciertas condiciones: a) Si le proporciona información –al profesor y a los estudiantes, como cuando se usa el sistema de portafolio– que puede ayudar a los estudiantes a vencer sus dificultades y autorregular su comprensión y procesos de aprendizaje (Underwood, 1998); b) si se usan tareas que exigen el uso y empleo de conocimiento para solucionar problemas que implican algún grado de novedad –problemas análogos a los vistos en clase y tareas de transferencia– (Schnotz y Preuss, 1997), sobre todo si los profesores hacen explícito para qué es relevante aprender y dominar un contenido particular, si las tareas son diseñadas para permitir al profesorado identificar factores específicos en los estudiantes que dificultan el cambio conceptual y el aprendizaje de procedimientos, y si los profesores dan la ayuda específica basada en la evaluación, si esto ocurre antes, durante o después

Tabla 1. Pautas docentes evaluadas mediante el CMCQ y la escala criterio, con ítems de ejemplo

CMCQ	Variables
El profesor usa situaciones novedosas.	Este profesor presenta a menudo información nueva que hace que aumente nuestro interés.
El profesor evalúa los conocimientos previos.	Este profesor explora lo que sabemos sobre un tema antes de explicarlo.
El profesor relaciona diferentes temas.	Este profesor trata de ayudarnos a relacionar las nuevas ideas con lo que ya sabemos.
El profesor fomenta la participación.	A este profesor le gusta que participemos, nos escucha y responde a nuestras preguntas.
Los mensajes de este profesor orientan al aprendizaje.	A este profesor le gusta que disfrutemos aprendiendo cosas nuevas.
Los objetivos de aprendizaje están claros.	Este profesor cambia a cada momento, y esto nos llena de confusión. (-)*
La actividad está bien organizada.	En esta clase las instrucciones para las tareas están claras, por lo que sabemos qué tenemos que hacer.
El profesor promueve la autonomía.	Este profesor nunca nos da libertad para elegir cómo o con quién trabajar. (-)
El profesor usa muchos ejemplos.	Este profesor casi nunca pone ejemplos y eso hace que sea difícil entenderle. (-)
El profesor lleva un ritmo adecuado.	Este profesor se adapta a nuestro ritmo de aprendizaje dándonos tiempo para pensar.
El profesor proporciona retroalimentación que ayuda a aprender de los errores.	Este profesor te hace sentir que puedes aprender de los errores.
El profesor evalúa "para" ayudar a aprender.	Este profesor te pone exámenes que tienen poco que ver con lo que se ha hecho al trabajar en clase. (-)
El profesor elogia los progresos de los alumnos.	Este profesor elogia nuestros esfuerzos por aprender siempre que tiene ocasión.
El profesor trata a los alumnos con equidad.	Este profesor presta más atención a los alumnos más inteligentes. (-)
El profesor se preocupa por cada alumno.	Hay pocos alumnos que hagan preguntas porque este profesor es muy distante y no suele ayudar. (-)
Escala criterio	
Satisfacción con el profesor.	Si se pudiese escoger profesor, aconsejaría escoger al mío.

* (-): Significa que el ítem del ejemplo puntúa negativamente en la pauta docente que ilustra.

de la instrucción; c) si los profesores evitan mensajes y prácticas en el aula que acentúan la importancia de la evaluación para objetivos extrínsecos al aprendizaje, y dan los mensajes que enfocan la atención del estudiante en el progreso como un objetivo intrínseco (Self-Brown y Matthews-II, 2003). El conjunto de estrategias descritas define un clima de clase que, según Ames y Archer (1988), puede favorecer la activación de la motivación para aprender incluso si este objetivo no está explícitamente acentuado en los mensajes del profesorado, mientras que no usar tales estrategias o usar estrategias opuestas, puede favorecer que se active la orientación a las metas hacia el resultado o hacia la evitación.

Sobre la base de estas ideas, se desarrolló una versión preliminar del Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ, por sus siglas en inglés), lle-

vando a cabo un análisis preliminar de sus características mediante la realización de dos estudios para su validación (con estudiantes de bachillerato y secundaria), con la finalidad de construir un cuestionario que fuera capaz de captar adecuadamente las variables que conforman el clima motivacional de clase, y en caso de que este clima no fuese positivo, con la posibilidad de asesorar al profesorado sobre la dirección en que debería trabajar para modificarlas.

En este trabajo, solamente se presentarán los datos obtenidos con la muestra de bachillerato.

Estudio I Método

Muestra

La muestra para este primer estudio, que es preliminar, estuvo conformada por 420 alumnos de bachillerato, de la ciudad de Morelia, Michoacán, México,

de los cuales 250 eran chicas (59,8%) y 170 (40,2%) chicos. 165 (39%) cursaban el 1° de bachillerato; 127 (31%) el 2° año y 128 (30%) el 3° año. Sus edades estaban comprendidas entre los 15 y los 18 años, pertenecientes a un nivel socioeconómico medio y medio bajo, en donde el mayor porcentaje de padres y madres (40%) había completado el nivel de primaria, seguido por quienes poseían estudios medios completos (32%). Las proporciones de porcentaje menores correspondieron a los padres y madres que tenían una educación primaria incompleta (11%), y a los que completaron el nivel universitario (17%).

Instrumento

Dentro del marco teórico descrito, el cuestionario CMCO fue diseñado para ser contestado por alumnos y alumnas de secundaria y bachillerato en edades comprendidas entre 12 y 18 años. El cuestionario incluye 15 estrategias o patrones de enseñanza que, de acuerdo con la revisión teórica, pueden afectar la motivación por aprender positivamente –si están presentes– o negativamente, en la medida en que no lo estén. Cada patrón se evalúa mediante dos ítems, uno formulado en forma negativa y otro en forma positiva para evitar el efecto de la aquiescencia. Cada ítem se responde en una escala Likert de cinco puntos que evalúa el grado de acuerdo con su contenido, de modo que cada patrón se evalúa en una escala de 10 puntos. La Tabla 1 muestra las 15 variables con ejemplos de cada una.

Para obtener información adicional sobre la validez del cuestionario se utilizaron dos estrategias: 1) Se añadieron ocho ítems. De éstos, cuatro permitían evaluar el interés del alumno por el contenido de las clases, sus expectativas de autoeficacia sobre la base de su habilidad percibida, sus expectativas de éxito académico y su disposición a esforzarse por aprender; a esta se le denominó “motivación del estudiante” para englobar estos cuatro aspectos. 2) Los cuatro ítems restantes, formaban una escala diseñada para evaluar el “grado de satisfacción con el profesor” (STP); éstas son las “variables criterio”.

Al mismo tiempo, los alumnos respondieron las Escalas de Estructuras de Meta (Classroom Goal Structure Scales: CGS-S) diseñadas por Midgley, et al. (2000), para ver de qué manera correlacionaban los resultados obtenidos en el CMCO con esta escala, puesto que es uno de los instrumentos más empleados en la investigación relacionada con el clima motivacional de clase.

Procedimiento

Se escogieron cinco grupos de cada curso escolar de bachillerato, en donde los alumnos y alumnas debían evaluar una de las asignaturas básicas que se les impartían, a saber: Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, e Idiomas. La administración de los cuestionarios se efectuó en sesiones colectivas durante el tiempo que duraba una clase (50 minutos), en los horarios habituales en que los alumnos y alumnas concurrían a clase, teniendo especial cuidado en mantener constantes las consignas y condiciones de examen.

Resultados

Una vez recogidos los datos se realizaron los siguientes análisis: a) La consistencia interna de cada una de las escalas sobre la base de los datos correspondientes a este nivel educativo; b) después se calcularon las correlaciones entre las distintas escalas y se realizó un análisis factorial exploratorio para determinar la validez de las hipótesis teóricas sobre sus relaciones. Para estos análisis se utilizó el método de Componentes Principales para la extracción de factores, el método Promax para la rotación y, como criterio de inclusión de una escala en un factor –el criterio habitual–, que la saturación fuese superior a 0.30; c) A fin de determinar en qué medida la combinación de las distintas escalas contribuyó a determinar la aceptación del profesor y la motivación de los alumnos, se utilizaron como predictores sólo las puntuaciones factoriales en los tres climas de clase: *Clima de aprendizaje*, *Clima cooperativo*, y *Clima de evitación-competición*, y como criterios la *motivación del estudiante –interés, habilidad percibida o autoeficacia, las expectativas de resultado, esfuerzo– y satisfacción con el trabajo del profesor*. Se utilizó el método de regresión directa, dado que minimiza la aparición de efectos debidos al azar en la composición de la muestra.

Consistencia interna de las escalas iniciales

El análisis de la consistencia interna de las 15 escalas puso de manifiesto que algunos de los índices de fiabilidad (alfa de Cronbach) eran bajos, como puede observarse en la Tabla 2. No obstante, se consideró que eran suficientes para ser utilizados como indicadores del clima motivacional de clase a partir de los cuales se iba a realizar un análisis factorial del que se esperaban derivar escalas más fiables, dado además el carácter exploratorio de este estudio.

Tabla 2. Consistencia interna de las escalas del CMCO (alfa de Cronbach)

Escala	Muestra (Bachillerato)	Número de Ítems
Claridad de objetivos	.69	6
Claridad de organización	.57	6
Condiciones de evaluación	.45	6
Autonomía vs. Directividad	.45	4
Trabajo cooperativo	.48	5
Favoritismo	.68	4
Participación	.51	6
Estrategias docentes	.77	11
Orden vs. Alboroto	.69	6
Ritmo relajado vs. Agobio	.59	6
Elogio	.65	6
Dedicación	.71	6
Mensajes orientados al aprendizaje	.71	6
Mensajes orientados al resultado	.54	4
Mensajes orientados a la evitación	.52	6

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos con este análisis mostraron que los índices de consistencia interna para las quince escalas que conforman el cuestionario CMCO son adecuados y semejantes a los obtenidos en escalas análogas (Alonso Tapia, 1992).

Análisis factorial (validez factorial)

Se calcularon las correlaciones entre las escalas y se hizo un análisis factorial exploratorio de las mismas utilizando el método de componentes principales y la rotación Promax, y el valor 0,30 como criterio de inclusión en un factor. Los resultados se pueden observar en la Tabla 3. La consideración precisa de los mismos permite comprobar la existencia de tres factores que explican en conjunto el 62.20% de la varianza antes de la rotación.

En el primer factor saturan de forma positiva las escalas de estrategias docentes, elogio, mensajes orientados al aprendizaje, claridad de objetivos, claridad de organización, dedicación, ritmo relajado vs. agobio; en menor medida, orden vs. alboroto, participación, condiciones de evaluación, y autonomía vs. directividad y, negativamente, la escala de favoritismo. Podría decirse que este factor define lo que en la literatura se conoce como "clima de aprendizaje" (Alonso Tapia, 2007), lo que podría significar que las actividades que el profesor o profesora realizan en el aula (reflejadas en los ítems que contemplan las escalas antes mencionadas), generan un clima positivo que permite que la atención del alumno se centre mayoritariamente en la adquisición de nuevas o mejores competencias, así como de los conocimientos

relevantes para sostenerlas. Por otra parte, la saturación negativa en la escala de favoritismo sugiere que la actitud de interés y comprensión diferenciada que manifieste el profesor ante las opiniones de los estudiantes es un detonante para la creación de unas determinadas atmósferas de trabajo en el aula, y que podría estar ligado a lo que se denomina como modos prototípicos de actuación docente que provocan diversos climas motivacionales de clase (Midgley, *et al.*, 2000).

En el segundo factor saturan en forma positiva y en alto grado la escala de trabajo cooperativo, en menor medida la autonomía vs. directividad, y en forma negativa la escala de orden vs. alboroto. La alta saturación positiva en la primera escala podría expresar, de acuerdo con Alonso Tapia (1992), que existe un clima de trabajo cooperativo en donde se promueve la interacción entre los alumnos para estimular la búsqueda y la mayor elaboración de la información, facilitando con ello un compromiso permanente con el aprendizaje. Al mismo tiempo, el que la escala autonomía vs. directividad sature también en forma positiva, podría indicar que los alumnos consideran que el hecho de que se les permita elegir a los compañeros con los que quieren trabajar en grupo favorece dicho aprendizaje. No obstante, el hecho de que la escala orden vs. alboroto lo haga en forma negativa, podría significar que algunos alumnos perciben que cuanto más trabajo cooperativo se dé en el grupo, hay menos orden y, por lo tanto, podría existir más alboroto.

Dos escalas definen principalmente el tercer fac-

Tabla 3. Análisis factorial de las correlaciones entre las escalas del CMCO

N válido: 420 Escala	Factores (a partir de la muestra de Bachillerato)			Comunalidad
	F.1	F.2	F.3	
Autonomía vs. Directividad	.505	.363		.56
Favoritismo	-.749			.59
Trabajo cooperativo		.915		.80
Claridad de objetivos	.815			.67
Claridad de organización	.802			.63
Condiciones de evaluación	.572			.48
Estrategias docentes	.865			.78
Participación	.581			.48
Orden vs. Alboroto	.670	-.307		.39
Ritmo Relajado vs. Agobio	.727			.63
Elogio	.835			.67
Dedicación	.791			.68
Mensajes orientados al aprendizaje	.829			.72
Mensajes orientados a la evitación			.820	.68
Mensajes orientados al resultado			.685	.58
Varianza Explicada	46.74%	8.95%	6.51%	Total VE 62.20%

Fuente: Elaboración propia.

tor: mensajes orientados a la evitación y los mensajes orientados al resultado, que satura de modo muy acusado (0.82) en un factor definible como “clima de clase favorecedor de la orientación a la competición y a la evitación”, Alonso Tapia (2007).

Consistencia interna de las escalas correspondientes a las dimensiones factoriales

El análisis de los resultados sobre consistencia interna de las escalas correspondientes a las tres dimensiones factoriales: clima de aprendizaje del factor 1 (F.1=0.94); clima de cooperación del factor 2 (F.2=0.60); y el clima evitación y competición, factor 3 (F.3=0.58), muestra que el cuestionario del CMCO es altamente sensible a detectar cuándo existe en un grupo un clima orientado al aprendizaje, dado que esta dimensión en particular, muestra un alto índice de fiabilidad (alfa de Cronbach).

Análisis de regresión (validez predictiva)

La validez predictiva de las variables evaluadas se obtuvo mediante el análisis de regresión, utilizando como predictores las tres dimensiones del clima motivacional de clase y como criterio las “variables motivacionales” en conjunto y por separado, y la variable denominada “valoración global del profesor”, esto es, el grado en que el alumno recomienda a una profesora o profesor determinado, debido a que la forma en que estructura los sucesos de la clase genera la creación de un clima de trabajo adecuado que contribuye positivamente al aprendizaje, y a la satisfacción que su ejercicio docente genera en el alumno o alumna.

De los resultados obtenidos con el análisis de regresión, como puede observarse en la Tabla 4, cabe destacar que el clima de aprendizaje (VI), contribuye a predecir de modo significativo la valoración que se hace del profesor (VD), es decir, que un clima de aprendizaje positivo se asocia y predice satisfacción y

Tabla 4. Análisis de regresión (alumnos de bachillerato)

Criterios motivacionales	R ²	Coeficientes de regresión estandarizados		
		Clima de aprendizaje	Clima cooperativo	Clima de evitación y competición
Valoración del profesor (criterio)	.59***	.75***	.04	.04
Motivación (a+b+c+d)	.31***	.53***	.06	-.01
a) Interés	.25***	.52***	-.04	.03
b) Habilidad percibida-autoeficacia	.12***	.32***	-.00	-.05
c) Expectativas de resultado	.13***	.33***	-.06	-.01
d) Esfuerzo	.12***	.26**	.15**	.01

aceptación del profesor o profesora, ya que la varianza explicada es muy alta ($R^2 = 0.59$), lo que muestra la importancia de que los profesores propicien un clima adecuado, actuando en la dirección positiva de cada una de las escalas que integran esta dimensión.

Asimismo, nos permite observar que los criterios motivacionales (VI) de motivación en conjunto, y de sus componentes por separado –interés, habilidad percibida-autoeficacia, expectativas de resultado y esfuerzo–, se asocian en grado muy significativo con el clima de aprendizaje (VD). Y en el caso del esfuerzo se relaciona también positivamente con el clima de cooperación.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio, era desarrollar –con carácter exploratorio– un cuestionario para evaluar el clima motivacional de clase y hacer un estudio preliminar de su validez, analizando qué pautas de actuación docente con repercusiones motivacionales utilizan los profesores y de qué modo se agrupan definiendo climas distintos que pueden influir de modo positivo o negativo en la motivación de los estudiantes de Bachillerato. En primer lugar, los resultados indican que existen tres dimensiones que están presentes en el clima motivacional de clase: el clima de aprendizaje, el clima cooperativo, y el clima de evitación y competición, pero se trata de dimensiones que no coinciden con los planteamientos de Midgley *et al.* (2000), sino que son una mezcla de los climas propuestos por los distintos autores. Sin embargo, el hecho de que el primer factor sea el único que ha presentado una fiabilidad muy alta ($\alpha = 0.94$) y una adecuada validez predictiva, sugiere que quizás sea preferible, en la práctica, considerar el clima de clase como “bipolar”, tal y como sugerían Ames y Archer (1988). De hecho, los tres autores (Midgley, Ames y Alonso Tapia) coinciden en que hay un eje principal que es el clima de aprendizaje, pero no coinciden en aceptar los restantes como climas independientes.

Un segundo hecho a considerar tiene que ver con el conjunto de pautas de actuación docente que incluye el eje mencionado (clima de aprendizaje). En relación con estas pautas, se ha podido comprobar, en primer lugar, que la mayoría de las escalas saturan positivamente en el primer factor, menos favoritismo, que lo hace negativamente. Los datos obtenidos en el primer factor indican que los alumnos perciben que las actividades que el profesor o la profesora realiza en el aula y que están reflejadas en los ítems que

se ubican en las escalas que aparecen en este factor, generan un clima que favorece el aprendizaje, y que propicia que la atención se centre mayoritariamente en la adquisición de nuevas y mejores competencias (Alonso Tapia, 2007). La saturación negativa en la escala de favoritismo sugiere que la percepción que tiene el alumno o la alumna en relación a la actitud de interés y comprensión diferenciada que manifieste el profesor o la profesora ante las opiniones que ellos emitan en clase, puede propiciar un clima motivacional de clase muy específico.

Este resultado se ubica dentro de los planteamientos teóricos hechos por Midgley, *et al.* (2000) en torno a los modos prototípicos de la actuación docente que propician diversos climas motivacionales de clase. En cualquier caso, pensamos que se podría invertir la puntuación de esta escala y denominarla escala de “equidad”, para enfocar la atención de las personas que hayan de manejarla hacia los comportamientos positivos que facilitan la orientación al aprendizaje.

También se ha comprobado, en segundo lugar y contra lo que se esperaba, que formas de actuación como la promoción del trabajo en grupo no forman parte del eje que define el clima de aprendizaje. Las puntuaciones en la escala de trabajo cooperativo aparecen relacionadas con las de autonomía.

En consecuencia, cabía esperar que el factor que definen se asociase positivamente con el interés, la satisfacción y las demás variables motivacionales evaluadas, lo que no ha ocurrido. Este hecho no es extraño si se considera que en Bachillerato estos factores se asocian con la percepción de alboroto, factor que es percibido como negativo para el aprendizaje. Este hecho implica que cuanto mayor es la tendencia del profesor a promover el trabajo en equipo, mayor es el grado en que los alumnos perciben el miedo al fracaso o a la evaluación negativa por parte de los demás, lo que vendría a sostener la posición de Salomón y Globerson (1989), cuando señalan que el hecho de trabajar en un contexto cooperativo no siempre produce efectos beneficiosos sobre la motivación y el aprendizaje, pues con relativa frecuencia produce efectos que debilitan el esfuerzo que los alumnos han de realizar para aprender y realizar sus tareas escolares. Por ello, es importante que los profesores decidan si es adecuado o no situar la actividad escolar en un contexto cooperativo, o qué condiciones debe reunir ese contexto para ser eficaz (Alonso Tapia, 1992).

A partir de los resultados obtenidos en este trabajo, no se pretende afirmar que las pautas que se in-

cluyan en este cuestionario sean las únicas que contribuyen a definir un clima motivacional orientado al aprendizaje. Tan sólo se pretende crear un instrumento sensible y práctico, en espera de lo que investigaciones futuras puedan poner de manifiesto sobre este tema. El instrumento es sensible por ser capaz de identificar de modo global la adecuación del clima creado por el profesor, y es práctico porque, como se ha hecho evidente en este estudio, con un instrumento de este tipo es posible identificar de manera detallada en qué aspectos el profesor o profesora presenta alguna dificultad, para poder brindarle asesoría personal con la idea de contribuir a la creación de climas motivacionales de clase que favorezcan la presencia de la orientación al aprendizaje.

Referencias

- ALONSO TAPIA, J. (1992). 1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ALONSO TAPIA, J. (2005a). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- ALONSO TAPIA, J. (2005b). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: el cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17 (3), 404-411.
- ALONSO TAPIA, J. (2007). "Evaluación de la motivación en entornos educativos". En M. ÁLVAREZ y J. BIZQUERRA (Eds.). *Manual de orientación y tutoría*. (Libro electrónico), Barcelona: Walter-Kleaver. 1-39.
- ALONSO TAPIA, J. y LÓPEZ, G. (1999). "Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos". En J. I. POZO y C. MONEREO (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana, 35-57.
- ALONSO TAPIA, J. y PARDO, A. (2006). "Assessment of Learning Environment Motivational Quality From the Point of View of Secondary and High School Learners", *Learning and Instruction*, 16, 1-15.
- ALONSO TAPIA, J. y RUÍZ, M.A. (2007). "Motives Related to Learning and Perceptions of Environment Motivational Quality: How do They Interact in University Students?". *Psicothema*, 19 (4), 602-608.
- AMES, C. (1992). "Classroom: Goals, Structures, and Student Motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- AMES, C. y ARCHER, J. (1998). "Achievement Goals in The Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes". *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- ANDERMAN, E.M. y MIDGLEY, C. (2004). "Changes in Self-Reported Academic Cheating Across the Transition from Middle School to High School". *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499-517.
- ASSOR, A. y KAPLAN, H. (2001). "Mapping the Domain of Autonomy Support". En A. EFKLIDES, J. KUHL y R.M. SORRENTINO (Eds.), *Trends and Prospects in Motivational Research*. The Netherlands: Kluwer. 101-120.
- ASSOR, A., KAPLAN, H. y ROTH, G. (2002). "Choice is Good but Relevance is Excellent: Autonomy Affecting Teacher' Behaviors that Predict Students' Engagement in Learning". *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278.
- COVINGTON, M.V. (2000). "Goal Theory, Motivation and School Achievement: an Integrative Review". *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- DE CORTE, VERSCHAFFEL, L., ENTWISTLE, N. y VAN MERRIËNBOER, J. (2003). *Instructional Psychology: Past, Present and Future Trends*. Amsterdam: Elsevier.
- DWECK, C.S. (1986). "Motivational Processes Affecting Learning". *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- ECCLES, J.S. y WIGFIELD, A. (2002). "Motivational Beliefs, Values and Goals". *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- ELLIOT, A.J. (2005). "A Conceptual History of Achievement Goal Construct". En A.J. ELLIOT y C. DWECK (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. Nueva York: Guilford. 52-72.
- HARACKIEWICZ, J.M., BARRON, K.E., PINTRICH, P.R., ELLIOT, A.J., y TRASH, T.M. (2002). "Revision of Achievement Goal Theory: Necessary an Illuminating". *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 638-645.
- KAPLAN, A., GHEEN, M. y MIDGLEY, C. (2002). "Classroom Goal Structures and Student Disruptive Behavior". *British Journal of Educational Psychology*, 72, (2), 191-211.
- MIDGLEY, C., MAHER, M.L., HRUDA, L.Z., ANDERMAN, E., ANDERMAN, L., FREEMAN, K.E., GHEEN, M., KAPLAN, A., KUMAR, R., MIDDLETON, M.J., NELSON, J., ROESER, R., y URDAN, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales*. Chicago: University of Michigan.
- SALOMÓN, G. y GLOBERSON, T. (1989). "When Teams do not Function the Way they Ought To". *International Journal of Educational Research*, 13, 89-99.
- SELF-BROWN, S.R. y MATHEWS-II, S. (2003). "Effects of Classroom Structure on Student Achievement Goal Orientation". *Journal of Educational Research*, 97 (2), 106-111.
- SCHNOTZ, W. y PREUSS, A. (1997). "Task-Dependent Construction of Mental Models as a Basis for Conceptual Change". *European Journal of Psychology of Education*, 12, 2, 185-211.
- UNDERWOOD, T. (1998). "The Consequences of Portfolio Assessment: A Case Study". *Educational Assessment*, 5 (3), 147-194.
- URDAN, T. y TURNER, J.C. (2005). "Competence Motivation in the Classroom". En ELLIOT, A. y DWECK, C. (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. Nueva York: Guilford Press. 297-317.

La feminización de los procesos migratorios internacionales: una perspectiva psicosocial de la migración de mujeres mexicanas a los Estados Unidos y su relación con la salud mental

ERICKA IVONNE CERVANTES-PACHECO, MARÍA ELENA RIVERA-HEREDIA,
NYDIA OBREGÓN-VELASCO, DIANA TAMARA MARTÍNEZ-RUIZ¹



Resumen

El presente trabajo es un análisis teórico de las mujeres mexicanas que migran hacia los Estados Unidos y las que se quedan en sus comunidades de origen. Se aborda la migración internacional desde una perspectiva psicosocial en relación con la salud mental, en tres dimensiones: relacional, socio-político-cultural y comunitaria. Se exploran las determinantes que coadyuvan a la migración femenina y su impacto en la vida personal, social y macropolítica, con el objetivo de promover la equidad entre hombres y mujeres, proteger los derechos humanos de las mujeres y sensibilizar ante la necesidad de incluir la perspectiva de género en los estudios migratorios, así como rescatar la importancia del trabajo multidisciplinario en pro de las mujeres y sus familias transnacionales.

Descriptores: Migración internacional, Género, Familia Transnacional, Salud Mental.

The Feminization of Migration Processes: a Psychosocial Perspective of Migration of Mexican Women to the United States and its Relation to Mental Health

Abstract

The present work is a theoretical analysis of the mexican women who migrate towards the United States and those that remains in their communities of origin in international movements of population, from a psycho-social perspective in relation to the mental health. The subject is approached from three dimensions: relational, socio-political-cultural and communitarian. The determinants are explored that help to the feminine migration and their impact in the personal life, social and macropolitical. With the objective to promote the fairness between men and women, the protection to the human rights of the women and to sensitize before the necessity to include the perspective of gender in the migratory studies; as well as to rescue the importance of the multidisciplinary work for the transnational women and their families.

Key words: International Migration, Gender, Transnational Family, Mental Health.

Artículo recibido el 1/10/2010
Artículo aceptado el 13/12/2010
Declarado sin conflicto de interés

¹ Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Profesoras investigadoras de la Facultad de Psicología, pertenecientes al Cuerpo Académico "Intervenciones psicológicas y socioculturales en familia, género, migración, educación y salud" erickapsic@yahoo.es, maelenarivera@gmail.com, aidyn@hotmail.com, yatayana@yahoo.com

Introducción

En el presente análisis teórico se abordará la experiencia de migración en mujeres mexicanas desde la perspectiva internacional a través de tres aspectos: relacional, socio-político-cultural y comunitario, tanto de las que se van y como de las que se quedan, en el entendido de que la migración impacta las esferas psicológicas y sociales de quienes participan en ella directa e indirectamente; así como en la salud mental de todos los actores que intervienen en ella (Chávez y Lozano, 2008; Falicov, 2007; Martínez-Ruiz, 2008; Salgado, 2007).

Aspectos generales de la migración

El Consejo Nacional de Población, Conapo, afirma que los mexicanos residentes en Estados Unidos pasaron de 220 mil a 12 millones entre 1910 y 2010, lo cual representa el 11% de la población que vive en México (Conapo, 2010). De esta cifra, 5.4 millones son mujeres, este grupo representa el 45% de la población mexicana migrante que reside en el vecino país del norte. Michoacán ocupa el segundo lugar a escala nacional como entidad con altos índices de migración, por lo que la feminización de la migración va en aumento cuantitativamente (Villa y Martínez, 2002; Zlotnik, 2003, citados en Rosales, 2007).

Por migración internacional entendemos el cruce de la frontera mexicana de las mujeres, quienes se trasladan de sus comunidades de origen para establecerse en otro país (en este caso en Estados Unidos, que ocupa el primer lugar como país receptor de migrantes de todo el mundo), por cierto tiempo o de manera definitiva, con la finalidad de satisfacer sus necesidades de índole económico, personal y/o social (Morrison, Schiff, Sjöblom, 2008).

Los procesos migratorios han sufrido transformaciones a lo largo de la historia, desde los migrantes que permanecían un tiempo en el país receptor y retornaban a sus comunidades de origen hasta la actualidad, cuando se observa un nuevo patrón migratorio que está incluyendo a la familia completa. Esto puede darse en etapas o en su totalidad: ya sea que primero uno de los esposos se vaya, o que ambos se trasladen pero sin descendencia, quedando los hijos a cargo de los abuelos, tíos, o cualquier miembro de la familia extensa; o que migren todos juntos con la incertidumbre que esto representa.

La perspectiva de género desarrollada en los últi-

mos años ha permitido entender la migración de las mujeres como un fenómeno social diferente a la movilidad espacial de los varones. Tal perspectiva ha propuesto que la migración de las mujeres responde a influencias económicas, sociales y culturales vinculadas a la construcción social de lo femenino y lo masculino, fenómeno afectado por las relaciones de género. Se entiende aquí el concepto de género como la red de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres.

Pese a que los estudios de género han dado un peso específico a la investigación e intervención sobre la feminidad en general, en el tema de migración se han dejado de contemplar como una perspectiva que afecta la salud mental y física de las mujeres, así como de sus parejas, hijos y demás familiares. La sobre victimización de las mujeres ha impedido verlas como actores sociales en los procesos migratorios, y más que protagonistas, aparecen en el rol de actores pasivos; se les ve como las acompañantes de los esposos, las que siguen su desplazamiento o las que esperan a su cónyuges e hijos. Por ello, esta situación ha pasado desapercibida o invisibilizada por los programas de intervención y las políticas públicas, de ahí que se requiere que se atiendan de manera integral los desafíos y situaciones traumáticas que también ellas experimentan (Martínez, 2003).

El propósito básico y común de todo migrante reside en la búsqueda de una mejora en la calidad de vida, debido a que en sus comunidades de origen no encuentran las oportunidades necesarias para alcanzar mejores niveles de vida, tanto en lo económico como en lo social, no obstante que la migración provoca un desarraigo que sólo se puede compensar con la promesa de nuevas posibilidades.

Pareciera, entonces, que la feminización de la migración puede contener una paradoja: por un lado, ofrece la oportunidad de transformar los modelos de roles de género y la división sexual del trabajo, con una mayor autonomía femenina que le concede a la mujer un lugar dentro de la familia y la sociedad; mas, por otra parte, conlleva el riesgo de afectar la salud mental y relacional de las mujeres mexicanas migrantes, menoscabando su dignidad y atentando contra sus derechos al colocarlas en un lugar de subordinación debido a la vulnerabilidad social a la que se exponen durante la migración, lo cual refuerza la desigualdad entre los géneros (Martínez-Ruiz, 2008; Salgado, 2007).

La familia transnacional: una configuración familiar en la posmodernidad

Las migraciones han contribuido a la conformación de nuevas configuraciones familiares denominadas familias transnacionales. Se pueden definir como aquellas familias cuyos miembros viven una parte o la mayor parte del tiempo separados los unos de los otros, que se encuentran fragmentadas, sufriendo desventajas, y también gozando de algunas ventajas. Estas familias son capaces de crear vínculos que permiten que sus miembros se sientan parte de una unidad y perciban su bienestar desde una dimensión colectiva, a pesar de la distancia física, donde los lazos familiares pueden seguir manteniéndose estrechos por medio de la tecnología, los regalos, las remesas, entre otros elementos simbólicos (Martín, 2007; Falicov, 2007).

Falicov (2007) expresa que los significados de la migración cambian de acuerdo con el ciclo vital de la familia y que, al estrés que provocan las crisis normativas del desarrollo, se suma el que genera la migración. En consonancia con lo anterior, Walsh (2004) sostiene que es de suma importancia fortalecer a las familias más vulnerables para ayudarles a manejar su vida cargada de estrés y a superar las dificultades que propician las situaciones de alto riesgo como la migración.

Los desafíos que deben enfrentar las familias transnacionales son todavía mayores debido a las diferencias culturales y a las barreras idiomáticas. El reto de adaptarse a una nueva cultura representa para sus miembros la percepción de haber perdido todo: la cultura, la comida, las relaciones, las redes sociales, los recursos sociales, la familia, los olores, el clima, etcétera. Esta percepción de resquebrajamiento del mundo de lo asumido y de lo ya conocido es confusa, está incompleta o es parcial, debido a que estos elementos siguen vivos en la comunidad de origen y en la subjetividad del migrante. A este tipo de pérdida que puede ser muy desestructurante para la estabilidad psicológica se le ha denominado "pérdida ambigua" (Boss, 1999, citada en Falicov, 2007).

En septiembre de 2010, durante una estancia académica vinculada a la Iniciativa de Salud de las Américas de la Universidad de California, en Berkeley, observamos que la comunidad de mexicanos establecida en California ha optado por el biculturalismo, con un énfasis en la aceptación y la alternancia entre dos mundos y dos identidades: la mexicana-americana, a través del bilingüismo, las costumbres, la comida, la

vestimenta, la construcción de redes de apoyo de la comunidad latina en colaboración con los estadounidenses. Tal pareciera que existe un abandono paulatino de los modelos lineales de aculturación/asimilación y una mayor aceptación de una identidad dual. Esta capacidad de vivir "en" dos mundos podría ser una alternativa resiliente ante la pérdida ambigua y sus consecuencias en la salud mental y física de los migrantes o de los hijos de los migrantes, ya que el anhelo por la familia y la interrelación con la comunidad son muy importantes en la cultura mexicana, impregnada del "familismo" que se refiere al sistema de creencias basado en la lealtad, la reciprocidad, la responsabilidad y la solidaridad hacia los miembros de la propia familia manifestados en actos de amor, cohesión y solidaridad (Esteinou, 2007; Falicov, 2007).

El entrelazamiento del estrés familiar y el estrés ambiental aumenta con el paso del tiempo, y los problemas familiares trascienden fronteras. La salud mental es un fenómeno social cambiante que merece atención de alta prioridad en el trabajo con familias con experiencia de migración. Rivera-Heredia, Obregón y Cervantes (2009) señalan que el reconocimiento y fortalecimiento de los recursos psicológicos es fundamental en el manejo de situaciones estresantes provocadas por la migración, tanto en el individuo como en la familia; y que el fortalecimiento de los recursos sociales y comunitarios posibilita aminorar la brecha de las desigualdades entre los géneros; asimismo, es una herramienta para enfrentar la vulnerabilidad social.

El impacto de la migración internacional en las mujeres

La presencia activa de la mujer en el país receptor favorece la construcción de las redes sociales de apoyo y la vida comunitaria, a diferencia de la migración individual masculina. Son ellas quienes mantienen un contacto regular con sus familiares y los visitan, apoyan la inserción económica de sus parejas y son constantes en el envío de remesas a sus familiares que se han quedado del otro lado de la frontera.

Aunque los estudios sobre migración se han interesado en las consecuencias negativas que este proceso trae consigo, podríamos hablar también de algunas de las características positivas de la misma: con la experiencia de migración se adquieren características de asertividad y autoestima. Por ejemplo, para las mujeres que migran representa una capacidad de logro al conseguir cruzar la frontera, instalarse y

encontrar trabajo pese a todas las dificultades; en el caso de las esposas de migrantes que permanecen en sus comunidades de origen, ellas pueden conseguir empoderarse al enfrentar el desafío de encargarse simultáneamente de las tareas familiares y de organizar los recursos económicos necesarios para la sobrevivencia del sistema familiar. Además, al ser las mujeres migrantes quienes envían más dinero a sus familias con respecto al género masculino, constituye un cambio en el desarrollo de las zonas rurales de México, pues la migración femenina tiene efectos económicos positivos para los hogares que dejan atrás, de acuerdo con datos de Morrison, Schiff, y Sjöblom, (2008), del Banco Mundial.

Por otra parte, un estudio realizado por Hirsch (2003, citado en Martín, 2007) comparó las parejas que viven en Jalisco, México, con otras provenientes de la misma ciudad pero que se habían mudado a Atlanta, Georgia, y la conclusión fue que éstas últimas habían creado un modelo de matrimonio basado en una mayor confianza, intimidad y amor sexual, en comparación con aquéllas que vivían en México. Coherentemente con sus culturas originales, enmarcaron sus pactos no sólo como un interés o derecho personal, sino primordialmente en relación con los intereses de los hijos y de la familia.

También, en un estudio realizado en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, con estudiantes que tienen familiares con experiencia de migración (N=379), varios autores reportaron que entre los aspectos positivos de la migración se encuentran recibir y ganar más dinero, tener más oportunidades de trabajo, la reunificación familiar, el pago de sus estudios y una mejoría en la calidad de vida. No obstante, en cuanto a los aspectos negativos de la migración, mencionaron sentimientos de tristeza, dolor, desintegración familiar, pérdida de contacto y abandono (Rivera-Heredia, Kánán, Rodríguez-Orozco, Medellín y Caballero, 2008).

Mujeres esposas de migrantes que permanecen en sus comunidades de origen

El impacto de la migración de un ser querido y cercano provoca estragos en varios niveles. En el aspecto social existe una "insustentabilidad demográfica", ya que el índice de varones que permanecen en las comunidades de origen es menor al de mujeres, lo que dificulta la formación de hogares y la reproducción de las poblaciones locales, aunado al hecho de que en las comunidades rurales mexicanas se es-

tá feminizando la pobreza por la escasa fuente de trabajo, lo que reafirma que quien más gana es el país receptor, y quien más pierde es la comunidad de origen (Rosales, 2007).

Martínez-Ruiz (2008) menciona que la migración es un patrón cultural impregnado en el estilo de vida familiar de comunidades rurales, y que la red de apoyo de las mujeres que se quedan está basada en la familia nuclear y en la extensa, principalmente en la figura de la "suegra", encargada de realizar las funciones del hijo ausente a través de un modelo machista hegemónico. La esposa del hombre migrante mantiene el vínculo emocional con su esposo por medio del dinero que le envía, aunque éste sea administrado por la suegra.

Dado que la autoestima y el apoyo de la familia nuclear son dos elementos que parecen proteger a las mujeres contra el riesgo de desarrollar conflictos psicológicos graves, al no contar debidamente con ellos, las esposas de migrantes desarrollan malestar psicológico, sintomatología depresiva, ansiedad y somatización propiciadas en parte por la incertidumbre de no saber del bienestar de su esposo, dónde ni con quién vive, si come bien, dónde trabaja; existe también la preocupación de que encuentre otra pareja (Achótegui, 2002). El malestar psicológico se expresa en la salud física por medio de somatizaciones tales como dolores de cabeza, tensión muscular, insomnio, trastornos digestivos, también se encuentran más propensas a contraer infecciones y enfermedades de transmisión sexual (sobre todo VIH), por la escasa protección sexual cuando retorna el esposo. Asimismo, se ha encontrado en hijos de padres migrantes un elevado consumo de sustancias adictivas (Salgado, 2007).

Mujeres mexicanas que migran a los Estados Unidos

*...se necesita valor para cruzar la frontera,
correr cuando viene la "migra",
cambiar de dirección, de idioma, de costumbres;
exigir derechos en tierra ajena.*

(Poniatowska, 2008, citada en Calderón, 2008, p. 16),

El impacto de la migración en las mujeres mexicanas se podría analizar desde la perspectiva de la vulnerabilidad social, debido a que, por la variable de género, se considera un grupo de alto riesgo. Desde esta perspectiva, las mujeres migrantes se enfrentan a la desprotección por la condición en la que entra-

ron al país receptor ya que el éxito de su inserción depende de la condición migratoria en que se encuentre y de factores como la dificultad del idioma, la pérdida de las redes de apoyo sociales y el desconocimiento de las leyes del país receptor. La vulnerabilidad social permite que se violen los derechos humanos de las migrantes, durante el propio trayecto de cruce de la frontera y hasta en las manifestaciones de violencia y malos tratos por parte de los familiares, parejas y empleadores, quienes pueden pagarles bajos salarios y no proporcionarles las medidas de protección, seguridad e higiene adecuadas para la realización del trabajo. De este modo, la escasa participación ciudadana y laboral de las mujeres migrantes, pese a que es aún mayor que si estuvieran en México, constituye un desafío para romper con dicha vulnerabilidad social (Hernández, 2008, citado en Calderón 2008; Salgado, 2007; Iniciativa de Salud de las Américas, 2010).

Aunado a ello, las mujeres mexicanas en Estados Unidos están más desprotegidas en cuanto a la disponibilidad de servicios de salud (2 de cada 3 mexicanas de bajos recursos no tienen acceso a servicios de salud), tal vez debido al desconocimiento en esta materia, ya que las políticas son diferentes en cada estado de la Unión Americana. De manera sorprendente, las mexicanas migrantes presentan mejor estado de salud, visitan menos al médico y también presentan menos propensión a las adicciones, aunque una mayor disposición al sobrepeso, respecto de los migrantes de otras nacionalidades (Iniciativa de Salud de las Américas, 2010).

Martínez (2003) afirma que las causas por las que mujeres mexicanas y latinoamericanas, deciden migrar a los Estados Unidos se encuentran agrupadas en tres niveles de influencia: 1) Macro, que implica la situación política, social, económica e histórica de cada país; 2) Intermedio, que se refiere a los factores institucionales y a las redes transnacionales de las migrantes; 3) Micro, que hace alusión a las situaciones y motivaciones personales de cada mujer. Estos niveles se describen a continuación con más detalle:

- 1) Nivel macro: la principal causa de migración que se encuentra en este nivel es la desigualdad económica, política y social de cada país.
- 2) Nivel intermedio: se refiere a los procesos sociales, en primer lugar a los factores institucionales tales como la transgresión de los límites comportamentales de género impuestos por la sociedad, la imposibilidad del divorcio y la falta de oportunidades laborales. En segundo lugar, a las redes tra-

dicionales de los migrantes como las relaciones de parentesco, amistad o vecindad, así como a la reunificación familiar.

- 3) Nivel micro: representado por factores como la búsqueda o mejora de trabajo por la pobreza; la búsqueda de oportunidades de educación; la etapa del ciclo vital en que se encuentran (por ejemplo, la condición de ser madre de hijos pequeños o adolescentes que necesitan apoyo económico); el contexto familiar como unidad doméstica que toma la decisión de migrar; la ruptura o ausencia de vínculos con un hombre, entendida como cambio en las relaciones matrimoniales; la soltería, contextualizada en el cambio de roles de la familia; las estrategias de sobrevivencia para escapar de la violencia y la opresión, entre otras.

Salgado (2007) explica que la experiencia de migración de las mujeres varía de acuerdo con los escenarios en que se efectúa dicho proceso: la comunidad de origen, el tránsito, el destino y el retorno.

- 1) Comunidad de origen: La mujer que contempla la posibilidad de migrar experimenta sentimientos de culpa, endeudamiento por pagar el "coyote", temor, crítica social, preocupación por los que se quedan.
- 2) Tránsito: Las mujeres, los niños y los ancianos son quienes presentan mayor vulnerabilidad por el género y la edad. Principalmente, las mujeres contraen deudas y experimentan abuso sexual y psicológico, estrés postraumático, peligro, extorsión, agotamiento físico, contagios sexuales, embarazos no deseados, pago sexual por favores recibidos, entre otros. Algunas organizaciones de derechos humanos y expertos en el tema, como Amnistía Internacional (2010), estiman que hasta seis de cada diez mujeres y niñas migrantes sufren violencia sexual durante el viaje. Pese a las numerosas violaciones contra mujeres y niñas migrantes, hay un acceso muy limitado a asistencia médica o psicológica adecuada para ayudar a las mujeres y niñas traumatizadas por su experiencia y, por lo tanto, es difícil que presenten una denuncia judicial.
- 3) Destino: Las mujeres se enfrentan a una movilidad restringida, redes de apoyo limitadas, discriminación social por ser mujeres, indocumentadas y mexicanas, desconocimiento del idioma, desempoderamiento, falta de seguridad social. Aunque cuentan con mejor salud respecto a migrantes de otras nacionalidades, como se mencionó anteriormente, las mujeres mexicanas tienden a desarro-

llar cáncer de mama y cervicouterino, enfermedades mentales, y trastornos de alimentación, entre otros.

- 4) Retorno: Ante la posibilidad de regresar a la comunidad de origen, se vive en conflicto por temor de perder autonomía, poder, autocontrol, así como por la dificultad de readaptarse a roles tradicionales y la eventualidad de tener reencuentros problemáticos pues los hombres pueden reaccionar imponiendo viejos patrones de dominio (como insistir en tener más hijos o controlar el dinero), un escenario que puede conducir a la disolución matrimonial. En este sentido, las nuevas mujeres migrantes se muestran más a favor de quedarse en los Estados Unidos, ya que valoran más la independencia que facilita el país receptor (Esteinon, 2007).

Las mujeres migrantes tienen demasiados desafíos que enfrentar: incrementar la participación ciudadana; construir y mantener redes de apoyo social; mantener el vínculo emocional con sus hijos; acceder a la atención de salud mental y física; frenar y promover la penalización de la violencia física, sexual y la explotación económica; así como acceder a la protección e intervención psicológica, legal y social. A pesar de existir mecanismos internacionales de protección y promoción de sus derechos humanos signados por varios países, tales como la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979); el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (El Cairo, 1994); la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Mundial de la Mujer (Beijing, 1995); y los protocolos de la Convención de las Naciones Unidas contra el Crimen Transnacional Organizado (2000), todos ellos propuestos por las Naciones Unidas; las mujeres que migran continúan en estado de vulnerabilidad social ante la impunidad de sus agresores. Como ejemplo se puede señalar que el Convenio para la Represión de la Trata de Personas y de la Explotación de la Prostitución Ajena, que data de 1949, tiene la limitación de definir la trata de mujeres como aquella que ocurre con fines de prostitución, excluyendo a un gran número de víctimas de otras formas de explotación (Martínez, 2003).

Conclusiones

La migración internacional es un fenómeno global que impacta la vida de todos los que en ella inter-

vienen: quienes migran, quienes se quedan y los nativos o residentes de los países receptores. Es un fenómeno complejo que trastoca al ser humano en los niveles individual, familiar y social; sus causas están intrínsecamente relacionadas y se han convertido en desafíos mundiales, específicamente en cuanto a las políticas públicas de salud, las cuales requieren una mirada global.

La migración tiene ventajas y desventajas, sin embargo representa un riesgo para la salud mental de las mujeres, sobre todo si se conjuga con un estado de mayor vulnerabilidad y un alto nivel de hostilidad del medio ambiente de acogida.

Dado que la mitad de las personas que migran a los Estados Unidos son mujeres, y que las mexicanas representan un 40% de esta proporción (Morrison, Schiff, y Sjöblom, 2008, p. 153), probablemente experimenten algún nivel de estrés migratorio; de tal modo que la necesidad de atención a la salud mental es necesaria en una amplia población.

Los estudios migratorios no se pueden sustraer de la perspectiva de género. La feminización de la migración exige la inclusión del tema en el trabajo multidisciplinario; no hacerlo sostiene implícitamente una discriminación que contribuye a la desigualdad entre hombres y mujeres. La transformación de los roles de género y la división sexual del trabajo conllevan situaciones de tensión entre la familia nuclear y la extensa, debido a las creencias y actitudes de la cultura tradicional y las nuevas posibilidades que se abren en el país receptor.

La posmodernidad ha traído consigo cambios en la configuración de las familias mexicanas; una de ellas es la familia transnacional. Conocer su funcionamiento, vicisitudes y recursos es tarea de los terapeutas familiares en pro de la salud mental de sus integrantes. Es muy importante conocer y trabajar con las nuevas configuraciones familiares desde la posibilidad y la flexibilidad, rescatando las fortalezas y los recursos de los sistemas familiares.

Falicov (2007) recomienda utilizar rituales terapéuticos que traen alivio a personas en situaciones complejas, ya que compensan las pérdidas. Entre ellos, se podrían llevar a cabo grupos de conversación con los que se quedan; construir una narrativa de la migración a través de las preguntas; trabajar el vínculo emocional del apego y la cohesión cuando hay separación entre padres e hijos que se quedan. Cabe resaltar que el trabajo psicoeducativo y psicoterapéutico basado en el fortalecimiento de los recursos psicológicos puede constituir una herramienta

ta para mejorar la calidad de vida de las mujeres migrantes y sus familias.

Referencias

- ACHÓTEGUI, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes. Una perspectiva transcultural*, Barcelona: Mayo.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL. (2010). *Víctimas invisibles. Migrantes en movimiento en México*. Londres: Amnistía Internacional Secretariado Internacional.
- CALDERÓN, A. (2009). *Derechos en tierra ajena, mujeres, violencia doméstica y migración*. México: Secretaría de Cultura del Gobierno de Michoacán, CONACULTA, Programa de Desarrollo Cultural para la Atención de Públicos Específicos.
- CHÁVEZ, A. y LOZANO, F. (2008). *Género, migración y regiones en México*. México: UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- CONAPO (2010). Las políticas públicas ante los retos de la migración mexicana a EU, México: Consejo Nacional de Población. Recuperado el 24 de agosto de 2010 de <http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/migracion/politicaspUBLICAS>, recuperado el
- ESTEINOU, R. (2007) (Ed.) *Fortalezas y desafíos de las familias en dos contextos: Estados Unidos de América y México*. México: Publicaciones Casa Chata, CIESAS.
- FALICOV, C. (2007). Working with Transnational Immigrants: Expanding Meanings of Family, Community and Culture. *Family Process*, 46 (2), 157-171.
- INICIATIVA DE SALUD DE LAS AMÉRICAS. (2010). 10ª *Semana Binacional de Salud, "Salud más allá de las Fronteras"*, Guanajuato, México: Gobierno del Estado de Guanajuato, Secretaría de Salud del Gobierno Federal, Universidad de California, Berkeley.
- MARTÍN, C. (2007). Nuevas direcciones para estudios sobre familia y migraciones internacionales. *Aldea Mundo*, 11 (22): Venezuela: Universidad de los Andes. Recuperado el 2 de julio de 2010 de aldeamundo@ula.ve.
- MARTÍNEZ, J. (2003). *El mapa migratorio de América Latina y el Caribe, las mujeres y el género*, Santiago de Chile: Proyecto Regional de Población CELADE-UNFPA (Fondo de Población de las Naciones Unidas).
- MARTÍNEZ-RUIZ, D. T. (2008). *Tan lejos y tan cerca: la dinámica de los grupos familiares migrantes desde una localidad michoacana en contexto transnacional*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- MORRISON, A., SCHIFF, M. y SJÖBLOM, M. (2008). *La migración internacional de las mujeres*, Nueva York: Banco Mundial.
- RIVERA-HEREDIA, M. E., KANÁN, E. G., RODRIGUEZ-OROZCO, A. R., MEDELLÍN, M. y CABALLERO, P. (Octubre, 2008). *Familia, Salud y Migración*. VIII Foro binacional en política pública, migración y salud. Iniciativa de Salud de las Américas y Gobierno del Estado de Zacatecas. Zacatecas, México.
- RIVERA-HEREDIA, M. E. OBREGÓN, N. y CERVANTES, E. (2009). Promoción de la salud. Consideraciones para la intervención con los migrantes y sus familias, 1: 225-254. En Lira; J. (comp.) (2009). *Aportaciones a la Psicología de la salud*. México: Facultad de Psicología y Coordinación de Investigación Científica de la UMSNH.
- ROSALES, J. (2007). Migración global, identidades plurales. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9 (1), 5-18, México: Universidad Intercontinental. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de ripsiedu@ui-c.edu.mx.
- SALGADO, N. (2007). Migración México-Estados Unidos: retos y oportunidades en salud. *Salud Pública en México*, 49, edición especial, XII Congreso de Investigación en Salud Pública. México: Instituto Nacional de Salud Pública.
- WALSH, F. (2004). *Resiliencia familiar, estrategias para su fortalecimiento*, Barcelona: Amorrortu.

Estudios sobre el comportamiento y algunas aplicaciones



Varela, Julio, Cabrera, Felipe e Irigoyen, Juan José (eds.) (2009) *Estudios sobre comportamiento y aplicaciones. Volumen I*. México, Universidad de Guadalajara, 194 pp.

Este texto recoge algunos de los trabajos presentados en el II Seminario Internacional sobre Comportamiento y Aplicaciones (SINCA) realizado del 23 al 27 de noviembre del 2009 en Guadalajara, Jalisco, México. El SINCA tiene como objetivo la difusión del conocimiento de estudios realizados por investigadores en el área de análisis de la conducta además de ofrecer un foro a estudiosos de reconocida trayectoria académica a nivel nacional e internacional.

Este primer volumen que incluye siete trabajos. El autor del primer trabajo, David Velázquez, aborda el fascinante campo de los estados interoceptivos respecto a los estados extremos del hambre y la saciedad. En él señala que aunque no hay forma directa para determinar la presencia de un estado motivacional de hambre o saciedad (excepto en los humanos, por introspección), el modelo de discriminación de drogas (o discriminación de estados interoceptivos) permite comparar diversos estados entre sí y obtener un índice cuantitativo de su similitud. Los resultados reportados hasta la fecha y obtenidos con animales son consistentes con los reportes interoceptivos de los pacientes (en los casos en los que ha sido posible tal evaluación) y, por tanto, tienen un alto valor predictivo para el estudio de los estados interoceptivos en animales.

Felipe Cabrera González, Pablo Covarrubias y Ángel A. Jiménez presentan los sistemas conductuales

desde una aproximación ecológica para lo cual abordan la posición de James J. Gibson quien se basa en los sistemas perceptuales. Contrastan esta posición con la de William Timberlake quien se basa en los sistemas conductuales pero para ambas aproximaciones, un animal es a la vez un perceptor del ambiente y comportante en el ambiente. El escrito analiza tres aspectos fuertemente vinculados: el énfasis en principios ecológicos, enfatizando el principio de reciprocidad entre el organismo y su ambiente; la concepción molar a partir de sistemas de conducta y percepción, teniendo como característica un principio de anidamiento jerárquico. Con base en las proposiciones de Gibson, Timberlake y Baum, los autores argumentan una solución conceptual alternativa e inclusiva.

Julio Varela, Gonzalo Nava, Baudelio Lara y Rogelio Zambrano argumentan que aunque existen diversos métodos para enseñar a leer, para la escritura no existe un método, excepto el que está dirigido al dibujo de trazos y letras. Por ello, describen el papel que tiene el instrumento para escribir y su importancia en la forma en que se escribe. Los autores diferencian entre de los estudios dedicados a la enseñanza de la escritura mientras se aprende a leer y los que pretenden mejorar la escritura después del aprendizaje de la lectura. Además proponen actividades para aprender a dibujar, previas a la escritura formal, y se establece la forma en que éstas deben efectuarse para generar desde ese momento los fenómenos conocidos como “conciencia morfológica” y “fonológica”, sobre la que versan muchos estudios realizados una vez que el individuo sabe leer.

Miriam Yerith Jiménez, Juan José Irigoyen y Karla Fabiola Acuña señalan que en el estudio del aprendizaje de la ciencia, uno de los aspectos que requiere investigación es el que se relaciona con la evaluación de los modos lingüísticos implicados ante condiciones de tarea que demandan la formulación de rela-

ciones. Para ello evaluaron el desempeño de estudiantes universitarios en tareas de formulación que demandan la elaboración del gráfico y su justificación, con textos referidos a instancias y a relaciones. Los resultados indican efectos diferenciales sobre la proporción de relaciones de correspondencia con textos de instancia y con textos de relación, siendo el desempeño más eficiente ante los últimos.

En el escrito de Karla Fabiola Acuña, Juan José Irigoyen y Miriam Yerith Jiménez, se plantean algunos de los desafíos para el desempeño docente en la enseñanza de las ciencias. Un aspecto relevante es la necesidad de diseñar, planificar e instrumentar programas de formación para profesores que modifiquen las interacciones didácticas en el ámbito disciplinar y pedagógico. Por ello, describen un estudio con el propósito de caracterizar la percepción de profesores de educación media superior relacionada con aspectos pedagógico-didácticos. Los resultados muestran que los profesores exhiben una percepción de sus desempeños poco coherentes entre su decir y su hacer en la dirección de una práctica docente auspiciadora de estudiantes competentes.

Otro estudio de Julio Varela, María Yuriria Larios Villa, Miguel González Ortiz, Gabriel Velázquez, Gonzalo Nava y Aris Miranda versa sobre algunos efectos de la teoría y del ejercicio en universitarios. Describen cuatro experimentos bajo un diseño pretest-autoestudio-postest, realizados en estudiantes universitarios divididos en cinco grupos a quienes se les proporcionó el mismo contenido bajo un modo instruccional distinto: a) texto simple, b) texto ilustrado, c) auditivamente y d) texto en pantalla junto con material auditivo, requiriendo en consecuencia modos lingüísticos diferentes para su autoestudio. Un quinto experimento se condujo con 20 estudiantes proporcionando sólo un instructivo, incluido en los experimentos anteriores. Los resultados mostraron

que, en la medida en que intervenía en una tarea de aprendizaje los estímulos en una modalidad auditiva, la eficacia en el aprendizaje fue menor. De igual manera se observó un mejor desempeño en los grupos que tuvieron acceso al conocimiento teórico. Se discute el papel de la teoría y su ejercicio en relación a las habilidades verbales y motoras implicadas en la realización de trazos.

Por último, Elías Robles Sotelo expone que la pérdida de valor subjetivo de los reforzadores demorados en comparación con los reforzadores inmediatos, lo que se conoce como devaluación por demora. La devaluación por demora es un fenómeno muy robusto que se observa consistentemente tanto en animales de laboratorio como en humanos. Un número creciente de estudios muestra que las personas que sufren problemas por uso de drogas consistentemente deprecian el valor del reforzamiento demorado en mayor proporción que los individuos sin problemas de drogas. Por ejemplo, se ha observado mayor devaluación por demora en personas que fuman, beben, o usan otras drogas. Sin embargo, debido a limitantes metodológicas en esos estudios aún quedan por resolverse varias interrogantes fundamentales; por ejemplo ¿Produce el uso de sustancias un aumento en la tasa de devaluación? ¿Tienen las personas impulsivas mayor riesgo de farmacodependencia? ¿Qué papel juega la inteligencia y la educación en relación a la devaluación por demora? El autor discute la evidencia relevante a la relación causal entre uso de drogas y devaluación del reforzamiento debido a la demora, y sus implicaciones potenciales en la prevención, detección y tratamiento de la farmacodependencia.

El libro está disponible en versión electrónica para descargarse de manera libre en la siguiente dirección: <http://autismoaba.org/contenido/estudios-sobre-comportamiento-y-aplicaciones>

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 convencional a la dirección de la revista. En ese caso, se enviará un original y tres copias en formato de papel y adjunto un disco con el o los archivos correspondientes.

4. Al recibir el trabajo propuesto, la *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 (*peer review*). Una vez dictaminado positivamente el artículo en cuestión, el fallo se hará del conocimiento del autor principal por correo electrónico. El autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación. 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 mecano-

grafiadas a 1.5 espacios, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 centímetros por los cuatro lados y con las páginas numeradas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

6. Para la presentación del trabajo, el autor o los autores deberán seguir las normas editoriales y técnicas expresadas enseguida: En la primera página deberá constar el título del trabajo -en español e inglés, nombre y apellidos del autor o autores en el orden en que deseen ser presentados, así como la universidad, departamento, centro o instancia donde se ha realizado el trabajo. Se debe incluir también el domicilio completo de la instancia o institución y de los autores, así como sus teléfonos, faxes y correos electrónicos, así como cualquier otro dato que facilite su localización. Se deberá incluir una carta firmada por los colaboradores donde declaren que el material presentado es original y de su autoría; que no ha sido publicado, que no está sometido a publicación simultánea de manera total o parcial en otro medio nacional o extranjero y que no será enviado a otro medio en tanto no se reciban los resultados de la evaluación por pares. Asimismo, consignarán que los colaboradores consignados contribuyeron de manera significativa a la elaboración del manuscrito; y que no existe conflicto de interés para su publicación. El formato correspondiente será enviado por correo electrónico en la primera comunicación.

7. Los gráficos, figuras y tablas deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. El número de ilustraciones (tablas y figuras) no deberá exceder de diez. Por cuestiones de diseño, se sugiere utilizar preferentemente tablas en lugar de figuras o gráficos para comunicar la información en los casos en que así pueda hacerse. Las tablas, deberán llevar el título co-

respondiente y secuenciado en la parte superior, mientras que en la parte inferior deberán citar la fuente de donde proviene la información. Las figuras y gráficos llevarán el título en la parte inferior. Los pies de las figuras, gráficos y tablas deberán escribirse en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. No se reproducirán fotografías.

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

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

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

En la bibliografía, los **libros** se citarán de la siguiente manera: Apellido o apellidos del autor o autores en mayúsculas (coma) inicial/es del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título en cursivas (punto), lugar de edición (dos puntos) (se debe incluir la ciudad de edición, no el país), editorial (punto), sin consignar la razón social (V. gr. S. A., S. de R. L., etc.) Ej.: TYLER, H. (1988). *Diseño experimental*. México: Trillas.

Artículos (o **capítulos de libro** o **partes de un todo**): Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo en redondas (punto), título de la revista en cursivas (coma), volumen en cursivas (coma), número de la revista en cursivas (coma) y página/s (punto). Ej.: GÓMEZ, G. (1991). Métodos correlacionales sobre estudios de rendimiento escolar. *Revista de investigación educativa*, III, 6, 236-251. Los capítulos de libro deberán consignar los datos del libro total. Ej.: Díaz Barriga, Ángel (2000), *Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos*, en Pacheco, Teresa y Díaz Barriga, Ángel (coords.), *Evaluación académica*. México. CISE/FCE. 11-31.

El texto citado irá entrecorillado 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, ladiellos, etc., por motivos de diseño y maquetación. La revista recomienda el uso del formato (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) Cf. Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

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

13. Una vez dictaminado positivamente el artículo, el autor o autores cubrirán una cuota de pago de derechos de publicación. La cuota tomará la forma de una donación sobre la cual no se expedirá recibo o documento y será utilizada íntegramente para los costes de diseño y diagramación. El envío de los manuscritos supone la aceptación de esta cláusula.

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

15. La dirección y redacción de la *Revista de Educación y Desarrollo* no se hacen responsables de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores ni, en su caso, el posible daño a terceros.

En portada

Tadeo Romero



Tadeo Romero (Guadalajara, 1978)
Reptilianos entre humanos 2, 2010
Óleo sobre madera
18 x 12 cm

La visión de Tadeo Romero sobre los objetos artísticos pareciera encontrarse lidiando a medio camino entre la cercanía y la distancia. En sus obras es evidente una predilección por el uso de temas, medios, recursos y, sobre todo, experiencias, que remiten al observador a un repertorio de referentes que colindan tanto con su imaginario personal, como con signos reconocibles de situaciones de la vida cotidiana o la cultura popular.

En esta vertiente, las experiencias personales son expuestas de manera casi directa, como si el artista desconociera la imposibilidad fáctica de la aprehensión de las experiencias de los otros, como si no supiera que el observador no puede (y muchas veces, no quiere), aprehender el mundo por el canal de nuestra mirada, expectativa inconsciente en que se funda la esperanza de todo artista que íntimamente se siente identificado con el mundo y próximo a sus situaciones o sus objetos.

Sin embargo, al mismo tiempo, en sus obras se observa una distancia expositiva característica. La mayoría de sus piezas requieren de un intermediario, ya sea por medio de personajes que recrean dramáticamente una situación (como una voz en off, o como los textos de comentarios que se anexan a las imágenes, los cuales cumplen también esta función), o a través del despliegue de una mirada irónica que aleja el objeto y, por consecuencia, lo desdramatiza, por la vía paradójica de la burla, el juego o el extrañamiento. De este modo, el espectador asume su distancia en el momento que percibe que los pájaros están muertos, o cuando se da cuenta que las figuras

recortadas y recicladas, que parecieran un simple ensayo lúdico, apelan a nuestros profundos mecanismos inconscientes de proyección y paranoia como en el caso de una evaluación psicológica por medio de las manchas del test de Rorschach.

Alejado de las preocupaciones formales, este afán por establecer un espacio común de experiencia se desequilibra: el movimiento que nos acerca incluye, al mismo tiempo, un gesto que nos detiene.

El punto medio de esta ecuación entre distancia y cercanía es el extrañamiento que se resuelve en un mecanismo crítico que muchas veces enfila sus baterías hacia asuntos específicos (ciertas nociones de la ecología, la relación de pareja, las variabilidades de la percepción) y que otras veces se cifra en un ensimismamiento, en un sentimiento ligado a lo ajeno. Las interacciones con el mundo aparecen como un fenómeno raro, cercano porque lo compartimos y lo padecemos, pero a la vez muy lejano porque nunca podemos estar seguros de su real evidencia.

Un caso particular de este rasgo pudiera estar representado en su serie sobre los reptilianos, tema extraído de las teorías conspirativas de personajes *sui generis* como David Icke, en las que extraterrestres encarnados en celebridades, magnates y potentados tienen el malvado plan de dominar el mundo. La figura del alienígena (que en latín significa *nacido en otra parte*) se relaciona con una perspectiva en la que se reconoce que la mirada es un mecanismo fundante, tanto de la identidad como de la otredad. Son representaciones de entes que se confunden con nosotros mientras convivimos con ellos, pero que luego, en la intimidad del hogar, se despojan de sus máscaras y muestran su verdadero rostro. Quizá los reptilianos sean seres que se nos parecen mientras los vemos, o quizá nosotros nos parecemos a ellos mientras nos ven. En todo caso, se trata de un tema que concuerda con la mirada de alguien que constantemente expone su experiencia y la compara, extrañado, con el entorno.

BAUDELIO LARA