

LA TUTORÍA ACADÉMICA
EN EDUCACIÓN SUPERIOR:
modelos, programas y aportes

El caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Baudelio Lara García (coordinador)



Consejo Editorial

Victor Manuel Ramírez Anguiano

Rogelio Zambrano Guzmán
Raúl Padilla López
Fernando del Paso Morante
Juan Ramón de la Fuente Ramírez
Roberto Castelán Rueda
Nubia Edith Macías Navarro
Francisco Alfaro Baeza
Ana Guadalupe Sánchez García
Raúl Armando Romero Esquivel
Mario Augusto Ramírez Riestra
Ernesto Germán Cardona Muñoz
José Z. Parra Carrillo
Patricia Lorelei Mendoza Roaf
Horacio Padilla Muñoz
María Guadalupe Vega López
Samuel Romero Valle
Guillermo Julián González Pérez
Jaime Andrade Villanueva
Armando González Romero
Irma Susana Pérez García
Enrique Munguía Verduzco
Adrián Daneri Navarro
Pedro Farfán Flores
Martha Villaseñor Farías
Igor Martín Ramos Herrera
Juan S. Armendariz Borunda
Baudelio Lara García
Gustavo López Pérez
Moisés Romero Vargas
Mario F. Casillas López
Alejandro Aguilar Cuéllar
Tomás González Montemayor

La tutoría académica en educación superior: Modelos, programas y aportes

*El caso del Centro Universitario
de Ciencias de la Salud*

COLECCIÓN

**PRODUCCIÓN DE
CUERPOS ACADÉMICOS**

y Sistema Nacional de Investigadores

Baudelio Lara García
Gonzalo Nava Bustos
Rogelio Zambrano Guzmán
Martha Patricia Ortega Medellín
Julio Agustín Varela Barraza
María de los Dolores Valadez Sierra
Ana Bertha García Patiño
Mario Federico Casillas López
Aris Judith Miranda Lavastida

Cuerpo Académico UDG CA 467 “Psicología y Educación”
Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo

La tutoría académica en educación superior: modelos, programas y aportes

*El caso del Centro Universitario
de Ciencias de la Salud*

BAUDELIO LARA GARCÍA
GONZALO NAVA BUSTOS
ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN
MARTHA PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN
JULIO AGUSTÍN VARELA BARRAZA
MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA
ANA BERTHA GARCÍA PATIÑO
MARIO FEDERICO CASILLAS LÓPEZ
ARIS JUDITH MIRANDA LAVASTIDA



*Unidad Editorial del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
Universidad de Guadalajara*

Primera edición, 2009

© D.R. 2009, Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Sierra Mojada 950, Puerta 7, Edificio A,
Colonia Independencia

ISBN: 978-970-764-897-5

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

Contenido

Presentación 9

Modelos

Algunas notas metodológicas para abordar la evaluación de la tutoría
en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud 19
Baudelio Lara García

Una aproximación al concepto de tutoría académica
en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud 31
Baudelio Lara García

El asesor y la intersubjetividad cooperativa. Nostalgia del profesor
de la era medieval al asesor del uso de las tecnologías de
la información y la comunicación 51
Sara Catalina Hernández Gallardo

Programas

Programa de Evaluación de Perfiles Psicoeducativos y Académicos
de los Aspirantes, Alumnos y Egresados del Centro Universitario
de Ciencias de la Salud. 63
Baudelio Lara García

Programa de Atención a Alumnos en Situación
de Rezago Escolar (PROALUMNOS). 69
*Baudelio Lara García, Rogelio Zambrano Guzmán,
Gonzalo Nava Bustos, Martha Patricia Ortega Medellín
y Ana Bertha García Patiño*

Programa “Universitarios y VIH SIDA en la Red Universitaria en Jalisco”. 89
*Rogelio Zambrano Guzmán, Martha Patricia Ortega Medellín
y Baudelio Lara García*

Aportes

Evaluación de la personalidad con fines tutoriales en alumnos de nuevo
ingreso de tres carreras del Centro Universitario de Ciencias de la Salud . 97
*Gonzalo Nava Bustos, Baudelio Lara García,
Julio Agustín Varela Barraza, Rogelio Zambrano Guzmán
y Mario Federico Casillas López*

Estudio exploratorio del perfil psicológico de los alumnos de nuevo ingreso a la carrera de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara	115
<i>Guadalupe Leticia Martínez Montemayor, Gonzalo Nava Bustos y Martha Patricia Ortega Medellín</i>	
Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos	123
<i>Juan Francisco Caldera Montes, Blanca Estela Pulido Castro y María Guadalupe Martínez González</i>	
Factores de reprobación en los alumnos del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara	135
<i>Gonzalo Nava Bustos, Patricia Rodríguez Roldán, Rogelio Zambrano Guzmán, Ana Bertha García Patiño y Mario Federico Casillas López</i>	
Las actividades de estudio en alumnos de nuevo ingreso al Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara	153
<i>Gonzalo Nava Bustos, Baudelio Lara García, Rogelio Zambrano Guzmán y David Elicerio Conchas</i>	
Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría	167
<i>Gilberto Fregoso Peralta</i>	
Sobre la formación y la evaluación estudiantil	183
<i>Julio Agustín Varela Barraza</i>	
Actitudes y VIH/SIDA en los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.	199
<i>Baudelio Lara García, Martha Patricia Ortega Medellín y Gonzalo Nava Bustos</i>	
Evaluación de la percepción de calidad de vida y el estilo de vida en estudiantes desde el contexto de las Universidades Promotoras de la Salud.	211
<i>Rosa Martha Meda Lara, Fabiola de Santos Ávila, Baudelio Lara García, Julio C. Verdugo Lucero, Andrés Palomera Chávez y Ma. de los Dolores Valadez Sierra</i>	
Autores participantes	233

Presentación

La tutoría como centro de paradojas

Entre los tópicos que se encuentran en el escenario de la discusión sobre la innovación educativa en la actualidad la tutoría académica ocupa sin lugar a dudas un sitio especial. Su lugar protagónico estriba no sólo en el importante papel que desempeña en relación con la formación integral de los estudiantes y en el rol que juega como uno de los motores del enfoque educativo centrado en los alumnos y el aprendizaje, sino, sobre todo, porque la tutoría representa una especie de encrucijada en la que se cruzan de manera fortuita una serie de paradojas.

Desde su aparición conspicua en nuestro país en el contexto de las diversas modalidades del discurso sobre la innovación y la calidad educativas a finales de los años ochenta y principios de la década de los noventa, la tutoría académica ha llamado la atención tanto de funcionarios, especialistas y profesores por diferentes razones, las cuales tienen como punto en común las vicisitudes y dificultades de su implantación en nuestros sistemas y niveles educativos, así como, de manera particular, la azarosa asimilación de sus funciones y dinámicas por los actores que intervienen en el día a día en las prácticas docentes y educativas que se realizan en los establecimientos escolares y en las aulas.

Este carácter es compartido por otros temas asociados al discurso de la innovación y de la calidad, sobre todo en el nivel de educación superior, tales como el impulso a la investigación y el posgrado, la reconfiguración del estatuto del personal académico y el establecimiento de la evaluación, la acreditación y certificación de los programas educativos. Sin embargo, la tutoría presenta diversas paradojas que están íntimamente relacionadas con el lugar que ocupa dentro de la relación educativa. Ya que se trata de una función que se desarrolla cara a cara y que exige a sus participantes el despliegue de determinadas habilidades

específicas y la apertura hacia aspectos de la personalidad de cada uno que permanecen casi siempre al margen en una interacción educativa tradicional, la tutoría pone en juego dimensiones humanas y profesionales en la relación que no son fáciles de manejar y, para algunas de las cuales, (es necesario reconocerlo) los profesores no necesariamente hemos sido preparados.

De este modo, la tutoría académica se constituye en un núcleo que pone a prueba la vinculación mínima necesaria entre la teoría de los diversos postulados, principios y propósitos educativos, y la práctica (o, deberíamos decir, las diversas prácticas) que se despliegan en el espacio incierto de la escuela. Varias de estas paradojas se resumen en proposiciones como las que describiremos brevemente enseguida, las cuales (como todo planteamiento que aspire a concitar el diálogo y la comunicación), sólo pueden formularse en calidad de hipótesis.

La tutoría como “concepto vacío”

De la tutoría académica (así como de muchos otros conceptos de las ciencias sociales y humanas), podría afirmarse lo que Shirley Grundy planteó para el *currículum*. Esta autora aseveró en 1987 que “El *currículum*, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas”.

Este asunto puede ejemplificarse con la recepción que ha tenido el concepto de tutoría académica trazado en el trabajo de Fresán y cols. en la publicación señera de la ANUIES. Como definición, es teóricamente incontrovertible; el problema radica en la diversidad de significados que sus lectores hemos hecho del término “acompañamiento” y las implicaciones que tiene la elección de un significado para llevarlo a la práctica en relación con problemas como la calidad académica y la eficiencia de la educación superior en temas como la atención a la reprobación y la prevención de la deserción del alumnado.

Nos enfrentamos entonces a una primera paradoja. Por una parte, nos encontramos con un conjunto amplio de estudios que abordan la definición de la tutoría (muchos de los cuales giran en torno a los mismos núcleos de significado, pero con diversas palabras, es decir, variaciones sobre el mismo tema), pero sin criterios consensuados que permitan abordar esta tarea desde un planteamiento metateórico (Kemmis) que

facilite su implementación en un contexto específico. Pareciera que esta tendencia se aposenta en una inclinación por el rodear el problema, por desentrañar hasta el infinito su estructura, una resistencia a contrastar los modelos en la práctica.

Frente a esta “sobrerrepresentación” del problema teórico, nos encontramos con el fenómeno contrario: la “invisibilización” del problema, que implica, como toda función perteneciente al ámbito educativo, el abordaje exclusivamente pragmático y urgente de las tareas tutorales. Así, aunque en los planes educativos la tutoría aparece como un campo de acción de referencia en los informes y en las prácticas institucionales, muchas veces sucede que “desaparece” el problema, ya que es definido en función de las necesidades de uno de los actores (esto es, del profesorado, que requiere ser evaluado en función de su hacer tutorial, o de la institución, que necesita ser evaluada también por fomentar la tutoría) y no del actor al que se supone van dirigidos los esfuerzos y cuyas necesidades deben alimentarla: el alumnado. Se trata, entonces, de un concepto perdido, un vocablo vacío, que implica, en los casos extremos, la encarnación de una tendencia que conduce a nuestras instituciones a una mayor burocratización. Otra vertiente verificable, y por otra parte, que se desprende lógicamente de la situación que hemos descrito, es la ausencia, o por lo menos, la poca visibilidad, de los estudios empíricos relacionados con la tutoría en definidos en función de las necesidades y la perspectiva de los alumnos.

La tutoría: un artefacto antiguo en una máquina nueva

En el ámbito de las instituciones de educación superior en nuestro país, en el que, a diferencia de otros países, el principal canal de captación del profesorado deriva directamente de las propias universidades y no de un sistema de educación normal (como sucede en los niveles básicos), la falta de la formación pedagógica y didáctica de la mayoría de los profesores dificulta que puedan rastrear el origen de diversos conceptos y tradiciones educativas, entre ellas, la tutoría. De este modo, es difícil advertir la paradoja que significa que se presente una función antigua como un mecanismo privilegiado de innovación educativa.

Como sabemos, en la dinámica general de operación en las primeras universidades europeas no hay una distinción de roles entre la enseñanza y la tutoría. La tutoría académica, entendida como una orientación sabia hacia los alumnos, es indistinguible de la actividad docente de

los maestros. Enseñar significaba guiar al alumno, acompañarlo. Ciertamente, se trata de un modelo elitista de educación, que permite y exige este acompañamiento pedagógico (en el prístino significado del pedagogo: aquel esclavo encargado de llevar, “acompañar”, al niño de la casa a la escuela). La formación disciplinar estaba íntimamente asociada con las relaciones personalizadas de orientación y apoyo.

Al exterior de las universidades, como campo emergente que sigue también este patrón indiferenciado de educación (“holístico”, diríamos hoy) se empieza a desarrollar de manera formal la formación para la actividad artesanal y los primeros esbozos de la actividad fabril. Se trata de los primeros talleres, precursores de la lógica del capitalismo, en los que se desarrollan prácticas formativas en las que un maestro tenía bajo su cargo (tutela) a uno o varios aprendices para instruirlos y para que desempeñaran simultáneamente un oficio en los gremios de la época (un “aprender haciendo” ¿Suena esto familiar?)

Se trataba de un proceso de transmisión del conocimiento que se producía en grupos pequeños y selectos, orientado a la formación de los individuos en un contexto gremial en el que estaban integrados de manera natural los conocimientos, las habilidades y las actitudes, esto es, lo que hoy llamaríamos “las competencias”. En ese escenario corporativo, el maestro inculcaba al aprendiz no sólo los conocimientos de los que era depositario como representante del gremio, sino también, simultáneamente, las habilidades y los valores implicados en el desarrollo de una determinada práctica artesanal. Los gremios, como sabemos, fueron los antecedentes originarios de los sindicatos y de las profesiones modernas, como por ejemplo, la profesión del barbero que luego se convirtió en dentista.

Sin embargo, con la irrupción de los estados nacionales se hizo necesario implementar, entre otros principios, el de la alfabetización universal, lo que condujo, entre otros motivos, a la masificación de la enseñanza. Estamos ya de lleno en el escenario reconocible de la “educación moderna”.

En esta nueva escena cambiante y cambiada, la tutoría pierde su lugar y su significado. La tutoría se desvanece en el sistema escolar masificado, o se transforma en profesiones especializadas como la psicología educativa o clínica y el trabajo social escolar. Acaso sobrevive en espacios reducidos y selectos, parecidos a los ámbitos en los que la profesión magisterial tuvo su origen: el posgrado o la enseñanza necesariamente

“elitista” (por razones culturales o estrictamente de reproducción práctica) de las profesiones clínicas, como es el caso de la medicina.

Esta es, entonces, la nuez de la paradoja: un artefacto antiguo que se vuelve un motor moderno, el signo de una modernización que vuelve al pasado, que regresa a sus fuentes (pero que no necesariamente es consciente de esta reaparición).

La tutoría como artefacto sin identidad: entre la pedagogía, la clínica y la tecnología

Esta división social de trabajo trae consigo un proceso de diferenciación de las diversas funciones educativas, entre las cuales se encuentra la tutoría tal como hoy tratamos de entenderla. De algún modo, la función educativa compacta e integral que se presentaba, primero, en el seno de la familia, y luego, en el espacio hogareño de las elites, se fue desplazando hacia afuera, hasta que se hizo necesaria la aparición de una institución encargada exclusivamente de la transmisión de los segmentos de la cultura necesarios para la reproducción social de las nuevas generaciones: la escuela.

Tema atractivo por naturaleza, no es el propósito tratarlo extensamente aquí. Baste decir que la escuela, consolidación como institución social, produjo, entre otras, una diferenciación de funciones y de prácticas educativas. Interesa, esquemáticamente, hablar de dos que son pertinentes: la docencia, encargada básicamente en la institución y en el imaginario de la reproducción de los conocimientos, y las funciones que podemos vincular a la tutoría, encargadas del “acompañamiento”, la dirección, la guía, la orientación, el tutelaje (no en balde, la primera acepción en el diccionario de un tutor es la de la vara firme que se amarra al tronco tierno del árbol, para sostenerlo y darle correcto apoyo para se desarrolle como debe).

Y si acaso en algunos momentos históricos la profesión magisterial gozó de buena salud y mejor reputación, y ahora cada vez se encuentra más desgastada, lo que es cierto es que tutoría ha sufrido (desde su desmembramiento de aquella integralidad pedagógica originaria), una falta contumaz de identidad.

Como adolescente prolongada, la tutoría no se reconoce en un espacio. En primer lugar, no se ha reconocido a sí misma como un artefacto pedagógico por derecho originario y propio. La naturaleza del acompañamiento tutorial tiende a desvanecerse frente a otras funcio-

nes o profesiones más atractivas. En general, podemos reconocer dos espejos en los cuales la tutoría quiere reconocerse y alcanzar su identidad. Ya sea por contigüidad profesional o por imitación prestigiosa, la tutoría tiende a confundirse con la psicología clínica o con la psicología educativa. Esto sucede, por ejemplo, a pesar de que, Fresán y cols. (por mencionar la obra más influyente) establecen en su modelo una diferenciación clara entre la naturaleza pedagógica de la tutoría y los llamados sistemas de apoyo educativo (en los cuales se ubican los servicios del psicólogo escolar, o de los equipos multidisciplinares de apoyo). Ni qué decir, por otra parte, sobre la confusión con otros modelos de intervención, como la consejería o *counseling*. En su descargo, habría que señalar que sobre la base de este fenómeno se encuentra, en no pocas ocasiones, la falta de recursos o infraestructura para montar y mantener estos servicios en establecimientos y sistemas educativos concretos: no hay, simplemente, recursos para construir espacios o para contratar psicólogos escolares, médicos, enfermeras...

El otro espejo en que busca reconocerse se ubica en el ámbito tecnológico. Sujeta a las tendencias funcionalistas y pragmáticas que le demandan eficiencia y eficacia (aspectos, por otra parte, necesarios y consustanciales a toda práctica educativa: la educación no es sólo teoría sino, sobre todo, una práctica) la tutoría está peligrosamente ligada a modelos que reducen la educación a un aprendizaje tecnológicamente mediado. En los espacios virtuales o distantes de la educación, en los que la relación se centra en la interacción entre alumno y programa, los medios tecnológicos han mostrado, efectivamente, su valor. Sin embargo, es precisamente en la virtualidad o en la distancia, donde el alumno sólo puede interactuar con la imagen física o mental del profesor, donde se vuelve necesaria una figura que le devuelva el sentido humano a la relación, o cuando menos que evoque de algún modo ese sentido humano (no digamos de las necesarias funciones de retroalimentación, motivación y orientación que se requieren y extrañan).

La tutoría se adentra entonces, de manera natural, en el terreno de la “facilitación”, esto es, el espacio donde el maestro pretendidamente ha flexibilizado su papel, lo ha ampliado o lo ha abandonado para asumir el rol de “facilitador”.

Se cumple aquí la paradoja: los espacios adyacentes no necesariamente le confieren identidad: en la medida en que se asemeja a ellos, en que trata de mimetizarse en sus funciones, pierde su perfil, la esencia pedagógica de la que partió no parece haber sido, hasta hoy, recobrada.

No ha llegado el punto en el que la tutoría reconozca que sólo puede ser un artefacto pedagógico por el solo y simple hecho de que su labor orientadora y acompañadora, aunque reconocible en otras funciones, no puede reducirse a ellas. La función tutorial sólo puede ejercerse desde una motivación docente y educativa. Pensar lo contrario sería como afirmar que, para que alguien pueda ser profesor, requiere de primero ser psicólogo o tecnólogo. Afirmación que abre el espacio de la multi e interdisciplinariedad en la educación. Pero esa es otra historia.

Plan de la obra

Los autores que participamos en este libro nos encontramos lejos de haber superado estas paradojas, como es imposible superar las paradojas constitutivas de la naturaleza de la educación, esa tarea sin término, ese mito de Sísifo. Nuestro mérito, quizá, se encuentre en querer asumirlas y lidiar con ellas.

Hemos integrado esta obra, seguramente de manera pretenciosa, en tres apartados: 1) Modelos; 2) Programas; y 3) Aportes. Es obvio que poco hay que decir sobre un capitulado cuyos términos se explican a sí mismos.

La primera parte está constituida por tres ensayos. En el primero, *Algunas notas metodológicas para abordar la evaluación de la tutoría en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud*, se plantea de manera general una reflexión sobre la inserción de la función tutorial dentro del modelo educativo del Centro Universitario y se propone un esquema heurístico para abordar la evaluación de la tutoría desde una perspectiva sistemática. El segundo ensayo, *Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud*, se centra en el análisis del concepto de tutoría en relación con otras funciones educativas y psicológicas semejantes. Aquí se propone una descripción de sus características principales así como un esquema de ubica la función tutorial a lo largo de diversos niveles educativos. Por último, en el artículo *El asesor y la intersubjetividad cooperativa. Nostalgia del profesor de la era medieval al asesor del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*, se analiza con mayor detalle la paradoja del artefacto antiguo en la máquina moderna en el contexto de la educación a distancia. Más que modelos, esta sección se propone

plantear una reflexión sobre el modelo educativo y académico en el que se inserta la función tutorial en nuestro Centro Universitario.

La segunda parte tiene un carácter documental. En ella se incluyen tres programas de intervención que han sido desarrollados en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud desde hace varios años, principalmente a través de los miembros del Cuerpo Académico UDG 467 “Psicología y Educación”. Se trata del *Programa de Evaluación de Perfiles Psicoeducativos y Académicos de los Aspirantes, Alumnos y Egresados del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*; del *Programa de Atención a Alumnos en Situación de Rezago Escolar (PROALUMNOS)* y del *Programa “Universitarios y VIH SIDA en la Red Universitaria en Jalisco”*. El propósito principal de esta sección es difundir estos programas y poner a disposición de los interesados estos documentos. Partimos del supuesto de que, dado que compartimos problemas semejantes tanto al interior de la Red Universitaria como en otras instituciones de educación superior, es posible que también podamos compartir experiencias y estrategias.

En la última sección, Aportes, incluimos diversas investigaciones en el ámbito de la tutoría y los servicios de apoyo educativo en un amplio arco temático que abarca desde la evaluación de la lectura, la evaluación de la personalidad, los factores asociados al rezago, los niveles de estrés, las actividades de estudio o los estilos de vida saludable. Los nueve artículos que compilamos en este apartado tienen varios rasgos en común. Se trata, en su gran mayoría, de estudios empíricos que se refieren a población estudiantil de nivel superior (pregrado y posgrado). Por otra parte, asimismo se trata de estudios realizados principalmente en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, dada la pertenencia de nuestro cuerpo académico a esta instancia. Sin embargo, hemos incluido también artículos que tienen como sujetos a estudiantes de otras universidades, más por afinidad sobre los mismos objetos de estudio que por una definición geográfica. Sin duda, esta selección revela también nuestros vínculos y simpatías temáticas, y quiere constituirse en un gesto de apertura para conocer y dialogar con otros investigadores y cuerpos académicos con similares intereses.

Ojalá en un futuro próximo esta invitación pueda rendir mayores y mejores frutos.

Baudelio Lara García
Cuerpo académico en consolidación
UDG 467 “Psicología y Educación”

Modelos

Algunas notas metodológicas para abordar la evaluación de la tutoría en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Baudelio Lara García

Muchas de las funciones y actividades formales o informales que caracterizan las actuales prácticas educativas y docentes del personal académico de la Universidad de Guadalajara en general, y del Centro Universitario de Ciencias de la Salud en particular, se originaron como resultado de los cambios establecidos en nuestra institución educativa en el contexto de la Reforma Académica promovida a finales de la década de los ochenta y principios de los años noventa¹. Es también el caso de la función tutorial o tutoría.

-
1. En uno de los documentos seminales de este proceso, se describían puntualmente el contexto y la problemática general que justificaron la transformación de la estructura funcional y orgánica vigente en la actualidad. En 1992 se señalaba:

“La estructura académica y administrativa de la Universidad de Guadalajara en los diferentes niveles educativos, muestra poca flexibilidad para replantear los procesos de formación de profesionales así como para evaluar permanentemente su eficiencia y eficacia. Esta realidad ha propiciado que los fines y funciones de la universidad no ofrezcan respuestas adecuadas a las necesidades cambiantes de los sectores social y productivo. La rigidez curricular, así como la orientación unidisciplinaria de su perfil tradicional, evidencian que frente al enorme y veloz avance en la producción de conocimientos científicos y tecnológicos de los países desarrollados, se deben introducir modificaciones sustanciales de forma y fondo a los *curricula* de las carreras que ofrece la institución para estar en condiciones de enfrentar los retos que en materia de educación requiere el país.

En contraste con la mayoría de instituciones de educación superior de las naciones desarrolladas, que basan su predominio científico-tecnológico en una relación de correspondencia entre sus sistemas educativos, productivos y sociales, en México, particularmente en la UdeG, existe una marcada desarticulación entre la oferta educativa, los mercados de trabajo y las necesidades sociales.

Desde una perspectiva institucional, la tutoría surge como una función docente que se agrega o integra normativamente a las responsabilidades y obligaciones del personal académico en el contexto antes señalado. En este sentido, la tutoría académica aparece como una función educativa, en el ámbito de la dimensión pedagógico didáctica, que forma parte fundamental de las propuestas más amplias de innovación curricular derivadas de la Reforma Académica, tales como la departamentalización, la descentralización institucional, la regionalización, la actualización de los planes y programas de estudio, etc. La tutoría, en este contexto, aparece como un tema de innovación educativa importante porque forma parte de las políticas de profesionalización de la carrera docente impulsadas desde el sistema educativo nacional. De este modo, la tutoría se ha constituido, en el periodo de los últimos 15 años, tanto en un requisito como en un criterio de calidad educativa que es utilizado para evaluar nuestro funcionamiento institucional.

Esto no significa que, en la práctica, la tutoría o alguno de sus componentes no hubieran estado presente históricamente, totalmente o en parte, en algunos niveles o espacios escolares dentro de la estructura de los planes y programas de estudios universitarios (por ejemplo, en el posgrado o alrededor de las funciones de orientación educativa que todavía existían en la estructura y funciones del nivel medio superior, a través de la figura del psicotécnico u orientador). Sin embargo, no es sino hasta la constitución de la estructura departamental, producto de la Reforma Académica de 1989, que, esta función se integra, por una parte, al lenguaje y al marco normativo general universitario (Ley Orgánica, Estatuto General, Estatutos de Centros Universitarios, Reglamentos en diversas áreas) y, por la otra, a los modelos educativo y académico de los distintos centros universitarios.

Por otro lado, hay que aceptar que la inserción de cualquier nueva función educativa en la estructura de los modelos educativo y académico de cualquier institución reviste particularidades que es preciso analizar con algún detenimiento. Para el caso de la tutoría académica, y para efectos de la presente propuesta, consideramos necesario hacer explíci-

En virtud de las circunstancias económico-sociales prevalentes en la actualidad, es necesario producir estructuras alternativas, capaces de superar el rezago de nuestra educación superior pública". Dirección de Desarrollo Académico. "Elementos académicos y administrativos básicos en la estructura de la Red Universitaria en Jalisco". Documento de trabajo. Universidad de Guadalajara, febrero de 1992.

tos dos supuestos de base que son condiciones *sine qua non* que hay que tomar en cuenta en el intento de analizar o evaluar esta función².

En primer lugar, es pertinente señalar que, si bien en el proyecto general y en el mandato orgánico que dio como resultado la incorporación formal de la función tutorial en los *curricula*, es claro *que la inserción real de la tutoría está íntimamente ligada al modelo académico específico de cada centro universitario*, es decir, a la estructura de organización particular que cada centro adoptó como resultado de su constitución en 1994. Esto es importante explicitarlo porque pareciera que para hacer este tipo de análisis se parte de un supuesto que considero no adecuado, es decir, que la estructura de los centros universitarios es fundamentalmente la misma, ya que todas las instancias partieron de la misma normatividad y del mismo proyecto de innovación. Ya algunos autores han demostrado que la interpretación y la implementación de la departamentalización y el principio de matricialidad cristalizó de manera diferente en los centros universitarios, tanto temáticos como regionales³. Por tanto, se infiere de este supuesto, que el análisis específico de la función tutorial en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (que es caso que nos ocupa), debería tomar en cuenta las condiciones, requerimientos, demandas y dinámicas que en principio exige la estructura orgánica (matricial) del modelo específico del Centro, particularmente la relación entre departamentos y programas educativos.

Un segundo punto que es necesario explicitar es que la inserción de la función tutorial teóricamente debe responder a las necesidades derivadas de muy diversos niveles y dimensiones, entre los cuales cabe destacar dos aspectos: los *niveles educativos* (en nuestro caso, el pregrado y el posgrado); y *los planes de estudio particulares* (esto es, las especificaciones de los programas educativos de cada carrera).

De esta manera, el primer supuesto hace referencia a la función tutorial entendida como un sistema que debe responder a las demandas y necesidades planteada en el nivel más general (modelo educativo y modelo académico del CUCS), mientras que el segundo supuesto se

-
2. Y que, por supuesto, no agotan ni limitan la posibilidad de que se incorporen al análisis otros supuestos. Se enfatiza, entonces, que esta lista obedece a los propósitos exclusivos del presente trabajo.
 3. Irma Susana Pérez García y J. Jesús Huerta Amezola. (1998) "La Red Universitaria en Jalisco: una aproximación a los modelos académicos de los centros universitarios". *educar*, julio-septiembre, Guadalajara, México. pp.77-87.

relaciona con los requerimientos más específicos de los distintos programas educativos vigentes (los programas de pregrado) y sus distintas concepciones acerca de la formación profesional, la educación integral, la relación entre teoría y práctica, las condiciones de calidad educativa durante la trayectoria, la vinculación con el mercado profesional, etc.

A estos supuestos se añade una dificultad que está relacionada con la posición teórica y las prácticas educativas de los actores (es decir, profesores y alumnos) dentro de la estructura formal y la estructura real donde se desempeñan. Esto significa que es necesario reconocer que el término tutoría (como muchos otros conceptos educativos, sociales y humanísticos), es multívoco, es decir, que no tiene un significado único ni preciso, sino que varía de acuerdo con determinadas condiciones, como su inserción en un determinado nivel educativo; las representaciones que tengan de él los diferentes participantes (maestros, alumnos, directivos); los propósitos generales que tiene ese nivel educativo dentro del sistema escolar o dentro del proceso de escolarización; las expectativas y roles actuantes en un campo o campos profesionales, etc.

Este fenómeno relativo a las diversas interpretaciones es evidente, y consideramos que no requiere de un análisis empírico mayor para demostrar su existencia. El problema central más bien es de carácter metodológico y debe orientarse al diseño de una estrategia de abordaje que, al mismo tiempo que respete la diversidad de interpretaciones posibles y actuantes con respecto a la función que desarrollan los actores concretos, permita observar la función de una manera más o menos homogénea, desde la perspectiva global del sistema (en este caso, el CUCS).

Se requiere, entonces, de una estructura metateórica⁴ que permita construir las categorías necesarias para abordar el problema y analizarlo. Una perspectiva metateórica, es una reflexión sobre la naturaleza de la teoría a partir de la cual es posible considerar y evaluar diferentes clases de construcción teórica del *curriculum*. Por un lado, abordar un problema de manera metateórica significa intentar distanciarse de un problema para poder evaluarlo adecuadamente, asumiendo dos acciones: por un lado, no rechazar las teorías actuantes en un campo determinado, (muchas de las cuales entran en conflicto o bien, tienden a asimilarse en

4. En el sentido propuesto por Stephen Kemmis (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.

un mazacote ecléctico) pero tratar de trascenderlas por medio de la construcción de categorías que las involucren y las hagan homogéneas desde una perspectiva epistemológica. Por el otro, significa diseñar una nueva construcción teórica, que no se parece a las categorías que se observan “en la realidad”, pero que permite dar coherencia a los datos disponibles, que en el caso que nos ocupa, son muchos y muy diversos, pero en general se han construido y recopilado por los diversos grupos de trabajo de los programas educativos bajo una perspectiva meramente instrumental o ecléctica.

Muy probablemente, para llevar a cabo este proyecto se requiera de un mayor tiempo y mayores recursos, de los cuales no se dispone en este momento en el contexto de las metas propuestas a corto plazo por el Programa de Desarrollo Curricular. Por ello, lo más viable es elegir alguna o varias categorías derivadas de este ejercicio metateórico para cumplir con la tarea encomendada.

En este contexto, y atendiendo a las dificultades de abordaje aquí expresadas, las premisas anteriores nos llevan a proponer como centro inicial de este análisis la adopción de una definición de referencia de la tutoría, misma que nos permita avanzar en la tarea de derivar y desglosar una estructura mínima que sea útil para los propósitos de la evaluación. Esta definición, de hecho, ha sido adoptada formal y nominalmente por todos los actores participantes (diseñadores y profesores) pero, como hemos observado antes, ha sido interpretada en función de sus respectivos marcos de referencia. Sin embargo, por ello mismo, es necesario regresar a ella y tomarla como punto de partida. Se trata de la definición de tutoría propuesta por la ANUIES, la cual es entendida como el “Proceso de acompañamiento de tipo personal y académico a lo largo del proceso formativo para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social”⁵. Este será básicamente, entonces, nuestro punto de entrada metodológico para construir un marco de referencia metateórico que sirva de estructura conceptual de la evaluación.

5. ANUIES. *Programas institucionales de tutoría*. ANUIES, México, 2002.

Derivación de implicaciones conceptuales y operativas

A partir de la definición anterior, el siguiente paso es analizarla meta-teóricamente, para derivar las implicaciones conceptuales y operativas que puedan ser utilizadas para el propósito de la evaluación de la función tutorial.

En primer lugar, la definición hace énfasis en que se trata de *un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico*. De ello se deducen varias implicaciones:

- a) Se trata de una función *distinta*, pero *complementaria*, de la docencia frente a grupo.
- b) La función no se circunscribe al ámbito académico, sino que implica un *involucramiento personal* entre el docente y el alumno.
- c) Sin embargo, este involucramiento *no excede los límites de la relación pedagógica*, es decir que, por una parte, no obliga a traspasar las fronteras de las relaciones interpersonales de los sujetos en interacción (esto es, por ejemplo, que no obliga a relaciones de amistad), y por la otra parte, no se trata de una relación de carácter terapéutico, porque *la tutoría es una función pedagógica, no clínica*. El límite entre la tutoría y la terapéutica es la detección y canalización de posibles problemas psicológicos por parte del profesor en funciones de tutor.

En segundo lugar, la tutoría se inscribe como una función de acompañamiento *que sucede a lo largo del proceso formativo*. Esta definición implica que de manera deseable la tutoría *debería ser realizada por el mismo profesor en funciones de tutor a lo largo del proceso* y, por otra parte, implica que se deben analizar *los obstáculos y dificultades que afectan toda la trayectoria del alumno*, tales como deserción, rezago y eficiencia terminal.

En tercer lugar, *la tutoría se asume como una función educativa relacionada con lo que genéricamente podemos englobar como “educación integral”*, concepto en el que quedarían integrados aspectos como el mejoramiento del rendimiento académico, la posibilidad de intervenir en la solución de problemas escolares (es decir, la orientación escolar en el ámbito específico del programa y del establecimiento escolar), el desarrollo de hábitos de estudio, trabajo y reflexión, y la convivencia social. En este rubro se englobaría también el acceso a servicios de cali-

dad educativa, esto es, servicios de tipo académico o asistencial (becas, servicios médicos, psicología educativa, educación nutricional, educación para la salud, etcétera.)

A partir de lo anterior, es posible en este punto proponer una primera matriz general de categorías, variables e indicadores con vistas a la construcción de nuestro objeto de evaluación. En la siguiente tabla se describen sus elementos.

Tabla 1
Matriz conceptual general de la función tutorial

<i>Nivel Categorías</i> (Se derivan de la definición)	<i>Nivel Variables</i> (Se derivan de las categorías)	<i>Nivel Indicadores</i> (Operacionalización de variables con fines evaluativos)
Trayectoria escolar	V1. Rezago. Estudios y acciones preventivas y correctivas sobre rendimiento académico esperado.	Rendimiento académico
	V2. Deserción. Estudios y acciones preventivas y correctivas sobre deserción y su prevención	Deserción y abandono escolar
	V3. Eficiencia terminal. Análisis y acciones sobre el fenómeno de egreso e inserción en el mercado laboral. Asesoría específica con fines recepcionales o de investigación.	Titulación. Estudios de egresados. Asesoría disciplinar específica.
	V4. Orientación escolar y educativa. Acceso a servicios de orientación e información. Toma de decisiones, elección sobre trayectorias personales	Elección y toma de decisiones escolares y/o vocacionales. Elecciones educativas internas y externas al sistema.
Educación Integral	V5. Servicios complementarios de apoyo a la calidad. Acceso a servicios paralelos o complementarios de mejoramiento de la calidad educativa. Posibilidades efectivas de canalización de casos a expertos o especialistas.	Servicios de apoyo diversos. Programas complementarios o externos. Servicios especializados de psicología escolar y consejería.

<i>Nivel Categorías (Se derivan de la definición)</i>	<i>Nivel Variables (Se derivan de las categorías)</i>	<i>Nivel Indicadores (Operacionalización de variables con fines evaluativos)</i>
Educación Integral	V6. Calidad de la formación. Atención o acompañamiento individualizado relacionado con tópicos que incidan cualitativamente sobre la relación teoría/práctica desde el <i>curriculum</i> . Programas remediales orientados a problemas específicos. Acciones de nivelación. Acciones dirigidas a poblaciones especiales o excepcionales. Acciones de enriquecimiento y cualificación de la formación.	Programas y acciones remediales o especiales. Acciones de orientación temprana a la investigación y la vinculación (relación con los campos profesionales).

Tabla 2

Matriz heurística a nivel de categorías, indicadores y dimensiones

<i>Nivel Categorías / Variables</i>	<i>Nivel Indicadores (Se derivan de las categorías)</i>	<i>Dimensiones Cuantificación y cualificación del problema, Existencia de programas o acciones de abordaje, responsabilidad formal de la aplicación, sujetos participantes, normatividad relacionada, frecuencia de la actividad, articulación con la función tutorial, resultados de la intervención</i>
<i>Trayectoria escolar</i>		<i>(Derivar a preguntas y evidencias)</i>
V1. Rezago	Rendimiento académico	
V2. Deserción.	Deserción y abandono escolar	
V3. Eficiencia terminal.	Titulación. Estudios de egresados. Asesoría disciplinar específica.	
V4. Orientación escolar y educativa.	Elección y toma de decisiones escolares y/o vocacionales. Elecciones educativas internas y externas al sistema.	
<i>Educación Integral</i>		
V5. Servicios complementarios de apoyo a la calidad.	Servicios de apoyo diversos. Programas complementarios o externos. Servicios especializados de psicología escolar y consejería.	
V6. Calidad de la formación.	Programas y acciones remediales o especiales. Acciones de orientación temprana a la investigación y la vinculación (relación con los campos profesionales).	

Conclusiones y recomendaciones

Los anteriores argumentos y propuestas se pueden traducir en recomendaciones generales que pueden adoptar los Comités Consultivos

Curriculares como organismos consultivos de las Coordinaciones de Programas Educativos en el Centro Universitario, tanto en el contexto de las modificaciones curriculares presentes o futuras:

1. Desarrollar las dimensiones de observación y evidencia de los indicadores propuestos en la tabla anterior.
2. Tomar en cuenta las siguientes dimensiones y otras que convengan a la situación contextual de cada programa educativo:
 - Cuantificación y cualificación del problema en las dimensiones o indicadores.
 - Existencia o no existencia de programas o acciones de abordaje en el ámbito particular del programa educativo.
 - Establecer la responsabilidad formal de la aplicación, los sujetos participantes, los roles posibles y deseables y los ámbitos de competencia de los sujetos participantes.
 - Analizar la normatividad relacionada y los documentos normativos implicados en las funciones y/o acciones
 - Analizar la frecuencia y ritmo posible y deseable de las acciones y actividades implicadas.
 - Analizar la articulación de las funciones con la función tutorial directa (la que realizan los profesores cara a cara con los estudiantes)
 - Analizar los resultados esperados y reales de la intervención (Se sugiere articular los resultados con los planes institucionales de desarrollo en los diversos niveles: departamentos, carreras, centro universitario y PDI 2010).
3. Formular recomendaciones puntuales, tratando de identificar claramente las funciones o actividades a mejorar, los sujetos o instancias responsables de desarrollarlas, las condiciones espaciales y/o temporales de realización; los productos esperados con sus respectivos criterios de ejecución, el marco normativo y procedimental requerido para regular y controlar las acciones y procesos, los requerimientos.

Bibliografía

DIRECCIÓN DE DESARROLLO ACADÉMICO. (1992) “Elementos académicos y administrativos básicos en la estructura de la Red Universitaria

en Jalisco”. Documento de trabajo. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

PÉREZ GARCÍA, I. S, HUERTA AMEZOLA, J. J. (1998). “La Red Universitaria en Jalisco: una aproximación a los modelos académicos de los centros universitarios”. *educar*, Julio-septiembre, Guadalajara, México. pp. 77-87.

KEMMIS Stephen (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.

ANUIES. (2002) *Programas institucionales de tutoría*. México: ANUIES, México.

Una aproximación al concepto de tutoría académica en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Baudelio Lara García

Introducción

La función tutorial en la Universidad de Guadalajara aparece como figura educativa en el marco de los cambios promovidos como parte de la reforma académica iniciada en 1989¹. En ese sentido, la tutoría académica puede interpretarse razonablemente como una parte fundamental de las propuestas más generales de innovación curricular que se han impulsado en nuestra institución educativa desde hace más de una década, al lado de otros aspectos curriculares igualmente importantes como la descentralización institucional, la actualización de los planes y programas de estudio, la departamentalización, etcétera.

Para Lawrence Stenhouse, el problema central de todo *curriculum* es la relación entre teoría y práctica. Según su definición, la cual se opone a la tradicional concepción tyleriana que lo reduce a los aspectos técnicos de la elaboración de planes de estudios, el *curriculum* debe ser entendido como “Una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la

1. Posteriormente, se incorpora a su marco normativo. Véase: *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico*, Universidad de Guadalajara.

práctica”². Para Kemmis, que recupera los aportes de Stenhouse y los extiende hacia otros ámbitos de reflexión, el asunto central del *curriculum* “debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro”³.

Una condición indispensable para la formulación de estrategias dirigidas a intervenir sobre determinados aspectos de nuestras prácticas educativas es la definición precisa de los conceptos que están en juego, tanto en el discurso como en el significado que le confieren los participantes. Generalmente, el significado de un nuevo concepto se “ancla” a los significados conocidos; en consecuencia, el camino para establecer un concepto debe partir de las representaciones que habitualmente tenemos de un fenómeno, para avanzar hacia su reformulación de acuerdo con las nuevas intenciones educativas que intentan promoverse.

Uno de los supuestos del presente trabajo es que el tema de la tutoría académica puede ser abordado como un objeto de estudio de carácter curricular. En ese sentido, y siguiendo los lineamientos de los modelos propuestos por Stenhouse y Kemmis, creemos que la reconceptualización de la tutoría académica debe considerar una contrastación de las relaciones entre la teoría y la práctica, o, dicho en otros términos, una comparación de la dimensión histórica (teórica) de la función tutorial, así como la dimensión que se refiere a su inserción en la práctica de otros modelos y sistemas educativos.

El presente trabajo tiene el propósito de abordar el asunto de la definición de la tutoría académica como un fenómeno curricular en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS). Para aproximarnos al tema tocaremos algunos aspectos de las relaciones entre la teoría y la práctica que se vinculan con la tarea de formular una definición conceptual de la tutoría académica: Este abordaje debe cumplir con, por lo menos, dos condiciones: recuperar el significado original de la función y, por otra parte, adaptarlo a las condiciones que plantean tanto el modelo académico de la Universidad como el modelo educativo en el que se basan los planes y programas del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

2. Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata; 1987, p. 29.

3. Kemmis, S. *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata; 1988, p. 30.

Para cumplir con este objetivo analizaremos las funciones asignadas a la tutoría académica en los distintos niveles educativos (dimensión histórico teórica) y, en términos de las prácticas educativas de los sistemas escolares, reflexionaremos sobre la tutoría en relación con las funciones que le son semejantes en un sistema educativo.

Tutoría y niveles educativos

Gimeno Sacristán señala que una de las dificultades para ofrecer una definición válida de *currículum* que sea universalmente aceptada, estriba en que un concepto se define dentro de un esquema de conocimiento y, por tanto, la comprensión del *currículum*, y en nuestro caso, de la tutoría académica, depende de marcos de interpretación muy variables, los cuales a final de cuentas constituyen los criterios que permiten concretar su significado.⁴

La primera proposición que plantearemos, es que el significado concreto del concepto de tutoría académica depende de su inserción en un determinado nivel educativo y de los propósitos generales que tiene ese nivel dentro del sistema escolar o dentro del proceso de escolarización. En otras palabras, aunque podamos referirnos con el mismo concepto (tutoría) a una serie de actividades parecidas, su significado específico va a variar en función de los propósitos que se persiguen en el proceso de formación en cada nivel o programa.

a. Origen de la tutoría como función educativa

En sus orígenes, la tutoría académica, entendida como orientación sabia y digna de confianza, es indistinguible de la actividad docente que realizaba un maestro o profesor. Al igual que los modelos de enseñanza en los que se basaron las primeras universidades europeas, la tutoría como apoyo de la enseñanza y como relación personalizada surge históricamente de las prácticas formativas que se realizaban en los talleres medievales y de la figura del maestro que tenía bajo su cargo (tutela) a uno o varios aprendices en los gremios de la época.

4. Gimeno Sacristán J. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata; 1988.

Inicialmente, por lo menos en lo que respeta a los procesos de escolarización de las primeras universidades, la formación disciplinar (el desarrollo del *currículum* en su forma del *trivium* y el *cuadrivium*), no puede disociarse de las relaciones personalizadas de orientación y apoyo en que se sustentó este tipo de formación emparentada con la actividad artesanal y los primeros intentos de actividad fabril. Estamos hablando, entre otras cosas, de procesos de transmisión del conocimiento que se producen en grupos pequeños y selectos que están orientados a la habilitación específica de un sujeto en una actividad en la que están integrados los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Como señala Lundgren, en esa época, “la educación que se ofrecía estaba limitada a un grupo, inicialmente las clases superiores, y después a la clase media y a los servidores del Estado y de la Iglesia”⁵. Por otra parte, el maestro inculcaba al aprendiz no sólo los conocimientos de los que era depositario, sino también, simultáneamente, las habilidades y los valores implicados en el desarrollo de una determinada práctica laboral. Estamos hablando de una etapa previa a la educación obligatoria (educación que se hizo realidad en la mayor parte de las naciones europeas en las décadas de 1830 y 1840, en que se aprobaron distintas leyes sobre escolarización obligatoria en casi todos los países de Europa); en esta época son todavía desconocidos los procesos de industrialización característicos del modo de producción capitalista así como los derechos que hoy consideramos inherentes al ciudadano común y al ser humano, tales como la educación obligatoria y la alfabetización universal.

Con el paso del tiempo, este modelo educativo en el que se funden la formación y el apoyo tutorial tomó carta de naturalización en la formación universitaria, sobre todo en el nivel de posgrado del sistema educativo inglés y, en general, en los programas educativos europeos orientados a la investigación. Como señala Latapí Sarre, “en la educación británica tradicional la tutoría ha sido el modelo único para los estudiantes de doctorado; en el que se inspiraron algunas universidades de otros países”⁶.

5. Lundgren, U. P. *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid, Morata; 1992.

6. Latapí Sarre, P. “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”, *Revista de Educación Superior*, 1988; 5-19.

b. La tutoría en los diferentes niveles educativos

La anterior digresión histórica es importante porque nos permite abordar el tema de las funciones y roles asignados a la tutoría en los distintos niveles educativos. Evidentemente, cada nivel, aunque en términos abstractos y generales posee la misma función en términos de la enseñanza y la docencia (la transmisión y reconstrucción del conocimiento), tiene, por otra parte, peculiaridades en lo que lo que respecta a las necesidades típicas de orientación y apoyo que se requieren. Este hecho, en apariencia tan elemental, configura de manera importante las funciones y las actividades que debe asumir el profesor-tutor en cada caso, hace que sus intervenciones y las demandas que le exige cada nivel educativo sean cualitativamente distintas. El siguiente cuadro plantea de manera general estos requerimientos. Comenzaremos la descripción a partir del posgrado puesto que, en nuestra opinión, este nivel representa, por decirlo así, el “estado más puro” en que podemos encontrar el concepto de tutoría puesto que conserva las características originales que provienen de la educación universitaria surgida en la Edad Media y, por otra parte, nos detendremos en el nivel medio superior (bachillerato).

Cuadro 1
Funciones y roles asignados a la tutoría
en los distintos niveles educativos

<i>Nivel educativo</i>	<i>Propósitos generales</i>	<i>Requerimientos de apoyo tutorial que presenta</i>	<i>Peculiaridades del nivel</i>
Posgrado (maestría y doctorado)	Formación de recursos humanos altamente especializados en una o varias áreas del conocimiento Formación de investigadores	Principalmente, la denominada dirección de estudios que puede asumir las siguientes formas: Apoyos personalizados orientados a la profundización disciplinar (multi, ínter o transdisciplinar)	Población adulta (enfoque andragógico) con una estructura de personalidad ya conformada Formación para la investigación

<i>Nivel educativo</i>	<i>Propósitos generales</i>	<i>Requerimientos de apoyo tutorial que presenta</i>	<i>Peculiaridades del nivel</i>
Posgrado (maestría y doctorado)		<p>Aposos metodológicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la investigación</p> <p>Orientación (¿psicológica) personalizada y mediada por un proyecto de investigación</p> <p>Programas cortos. Existe poca necesidad de orientación vocacional. La orientación sobre la trayectoria escolar está limitada a la delimitación y abordaje (construcción) de un objeto de estudio determinando</p>	<p>Grupos formativos pequeños e incluso selectos</p> <p>Objetivos muy precisos de especialización</p> <p>Enfoque de “apertura” hacia campos disciplinares de frontera y zonas inciertas de construcción del conocimiento</p> <p>El eje articulador de la formación es un proyecto de investigación</p>
Posgrado (especialidades)	<p>Formación de recursos humanos en un área especializada de un campo profesional</p> <p>Formación de especialistas con énfasis en la práctica</p>	<p>Aposos personalizados orientados a la adquisición de habilidades prácticas especializadas. La formación teórica se articula de manera directa con la práctica.</p> <p>Aposos metodológicos de carácter práctico o instrumental (adquisición de técnicas o habilidades instrumentales, formación clínica, etc.)</p> <p>Orientación (¿psicológica) personalizada y mediada por la adquisición de habilidades y destrezas prácticas según el campo de especialización</p>	<p>Población adulta (enfoque andragógico) con una estructura de personalidad ya conformada</p> <p>Formación para la práctica profesional especializada (v. gr.: especialidades médicas, especialidades odontológicas, etc.)</p> <p>Grupos formativos pequeños e incluso selectos (por ejemplo: selección de futuros especialistas por el Examen Nacional).</p>

Una aproximación al concepto de tutoría académica en el CUCS

<i>Nivel educativo</i>	<i>Propósitos generales</i>	<i>Requerimientos de apoyo tutorial que presenta</i>	<i>Peculiaridades del nivel</i>
Posgrado (especialidades)		Programas cortos. Existe poca necesidad de orientación sobre la trayectoria escolar durante la formación. Las decisiones vocacionales están definidas.	Objetivos precisos de especialización La mayor parte de la formación se realiza en el campo profesional (hospitales, empresas, etc.) Enfoque de “apertura” hacia campos disciplinares de frontera. Enfoque de “cierre” hacia un área de práctica especializada. El eje articulador de la formación es la práctica profesional especializada
Pregrado (licenciatura)	La formación tiene un carácter doble y simultáneo de formación disciplinar/profesional <i>Formación disciplinar</i> en el sentido de la enseñanza de una disciplina o varias disciplinas, generalmente en cuanto a ciencias básicas por área temática	Apoyos personalizados orientados a la adquisición de habilidades prácticas en un campo profesional. Apoyos metodológicos están orientados tanto a la formación científico disciplinar básica como a la adquisición de habilidades técnicas e instrumentales dentro del campo de la profesión	Población adulta joven (enfoque pedagógico/ andragógico) con una estructura de personalidad todavía en formación Formación para un profesión Grupos escolares grandes e incluso muy numerosos Objetivos educativos orientados a la profesionalización Programas educativos de larga duración (4 a 6-7 años)

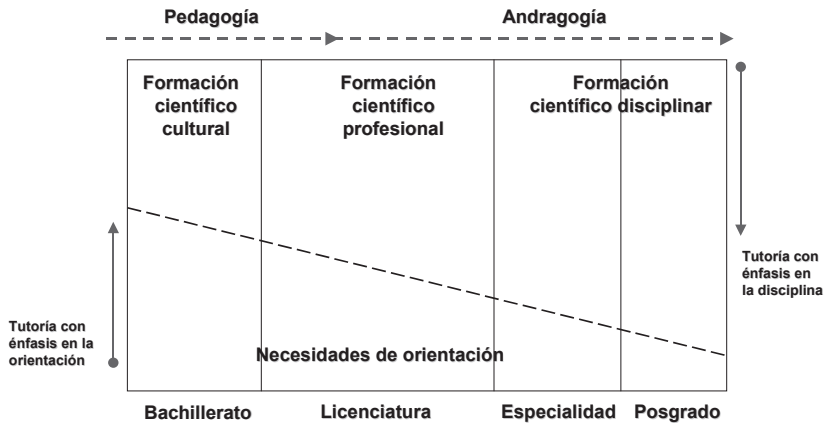
<i>Nivel educativo</i>	<i>Propósitos generales</i>	<i>Requerimientos de apoyo tutorial que presenta</i>	<i>Peculiaridades del nivel</i>
Pregrado (licenciatura)	<i>Formación profesional</i> en el sentido de la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes, etc., orientadas a habilitar para la intervención efectiva en un campo profesional determinado.	Existen mayores necesidades de orientación personalizada determinada básicamente por la estructuración de la personalidad del joven adulto y las decisiones personales y académicas que enfrenta en este periodo vital (primeros contactos con en el mercado laboral, proyecto de vida, matrimonio, etc.) Programas educativos extensos combinados con diversos procesos de elección vocacional, escolar y educativa. Se incrementa la necesidad de orientación sobre decisiones en la trayectoria escolar.	Enfoque de “cierre” hacia un campo profesional determinado. Generalmente, los perfiles de egreso de los programas se basan en su mayor parte en el “promedio” de formación (por ejemplo, médico o psicólogo general) y se complementan con salidas iniciales hacia campos de especialización (caso UdeG) El eje articulador de la formación es la formación profesional La mayor parte de la formación se realiza en espacios escolares y se complementa con prácticas profesionales <i>in situ</i>

Una aproximación al concepto de tutoría académica en el CUCS

<i>Nivel educativo</i>	<i>Propósitos generales</i>	<i>Requerimientos de apoyo tutorial que presenta</i>	<i>Peculiaridades del nivel</i>
Educación media superior (Sólo aborda-remos el bachillerato prope- déutico)	Formación disciplinar general Nivel propedéutico (“prepa- ratorio”)	Apoyos personalizados orientados a la formación científica y cultural general Apoyos metodológicos básicos en relación con el método científico y la apreciación de la cultura Grandes necesidades de orientación por parte de figuras adultas. La adolescencia como periodo crítico de estructuración de la personalidad Programas educativos cortos con grandes demandas de decisiones, sobre todo en relación con la estructura del sistema escolar y la trayectoria escolar o laboral futuras.	Población adolescente (enfoque pedagógico) con una estructura de personalidad en plena formación (crisis de adolescencia) Formación científica y cultural general Grupos escolares grandes e incluso muy numerosos Objetivos educativos orientados hacia la integración a la escuela, el trabajo o la comunidad Enfoque de “apertura” hacia todos los campos disciplinares y profesionales. Perfiles de egreso orientados a habilitar al alumno para una decisión laboral o profesional El eje articulador es la formación integral como ciudadano o miembro de la comunidad. Búsqueda de identidad. La mayor parte de la formación se realiza en espacios escolares

El cuadro anterior se puede esquematizar de la siguiente manera:

Figura 1
Funciones tutoriales por nivel educativo
Tutoría académica
Relación de las funciones Disciplinar y Orientativa por nivel educativo



Tutoría y acciones de apoyo tutorial

Dentro de los procesos formativos que pueden observarse en los distintos niveles escolares, la tutoría académica comparte ciertas funciones de apoyo, no sólo con la docencia (entendida como la enseñanza frente a grupo), sino también con otras actividades y actores tales como la orientación educativa, la consejería escolar (*counseling*), la asesoría, etc. Denominaremos a éstas últimas como funciones de apoyo tutorial o, en la denominación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), programas para la mejora de la calidad del proceso educativo⁷. La relación entre estos dos elementos se vuelve más interdependiente en la medida en que es más complejo el sistema educativo de que se trate. Enseguida caracterizaremos las relaciones entre estos roles y actividades:

7. ANUIES. *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior; 2000

Cuadro 2
Roles y actividades tutoriales

<i>Función o rol</i>	<i>Rasgos</i>			<i>Iniciativa del servicio</i>	
	<i>Tipo de apoyo</i>	<i>Cobertura</i>	<i>Relación con el tiempo docente</i>		<i>Sistematización</i>
Asesor	Apoyo específico, experto y concreto, fundamentalmente de carácter disciplinar	Delimitado a una asignatura o área específica del <i>curriculum</i>	Consultas fuera del tiempo docente	Generalmente no estructurada	Generalmente a solicitud del estudiante o del propio tutor
Psicólogo escolar	Apoyo especializado en el área psicológica clínica o educativa	Durante todo el programa o plan de estudios	Consulta o intervención paralelas al proceso de enseñanza aprendizaje	Estructurada en función del diagnóstico de una problemática	Apoyo a solicitud del estudiante, el tutor o la institución (“identificación y derivación”)
Consejero (“counseling”) Figura académica del college y los estudios universitarios en Estados Unidos	Apoyo escolar. Funciones más o menos similares a las del psicólogo escolar (Carl Rogers) y un poco al prefecto	Durante todo el programa o plan de estudios	Consultas fuera del tiempo docente	Generalmente estructurada y centrada en aspectos tanto administrativos como de desarrollo personal	Apoyo a solicitud del estudiante, el tutor o la institución

<p>Orientador educativo</p>	<p>Apoyo especializado. Funciones más o menos similares a las del psicólogo escolar en los niveles medio y medio superior</p>	<p>Durante todo el programa o plan de estudios</p>	<p>Consultas fuera del tiempo docente en las siguientes áreas : Elección vocacional Orientación educativa, escolar y profesional Problemas de conducta y aprendizaje Apoyo psicológico y metodológico</p>	<p>Estructurada en función del diagnóstico de una problemática</p>	<p>Apoyo a solicitud del estudiante, el tutor o la institución</p>
<p>Consultor</p>	<p>Apoyo específico, experto y concreto</p>	<p>Agente externo al <i>currículum</i></p>	<p>Consultas fuera del tiempo escolar</p>	<p>Estructurada en función de un problema o consulta específicos</p>	<p>Apoyo a solicitud de la institución</p>
<p>Director o asesor de tesis (pregrado)</p>	<p>Apoyo disciplinar y metodológico específico, experto y concreto</p>	<p>Durante las etapas finales de <i>currículum</i>. Delimitado al proceso recepcional (tesis o modalidades de titulación)</p>	<p>Consultas dentro, paralelas y/o fuera del tiempo escolar</p>	<p>Estructurada en función de un objeto de estudio</p>	<p>Apoyo a solicitud del estudiante</p>

a. Rasgos esenciales de la tutoría académica en comparación con la asesoría y la Psicología educativa

A partir de los elementos anteriores, podemos diferenciar las funciones de la tutoría académica en el nivel de pregrado, que, de acuerdo con este esquema, tendría las siguientes características:

Cuadro 3
Funciones tutoriales en pregrado

<i>Función o rol</i>	<i>Rasgos</i>				
	<i>Tipo de apoyo</i>	<i>Cobertura</i>	<i>Relación con el tiempo docente</i>	<i>Sistematización</i>	<i>Iniciativa del servicio</i>
Tutoría académica (pregrado)	Apoyo disciplinar, profesional y metodológico	Durante toda la trayectoria escolar	Interacción paralela como parte complementaria del tiempo escolar	Sistematizada en función de un proceso de seguimiento escolar	Integrada al sistema escolar

En relación con la asesoría y la orientación educativa (que son las funciones con las que más puede asemejarse), la tutoría académica se diferencia en cuanto a aspectos de temporalidad, tipo de apoyo y especificidad de la acción. El siguiente cuadro resume estas diferencias.

Cuadro 4
 Caracterización de las funciones de tutoría,
 asesoría y orientación educativa

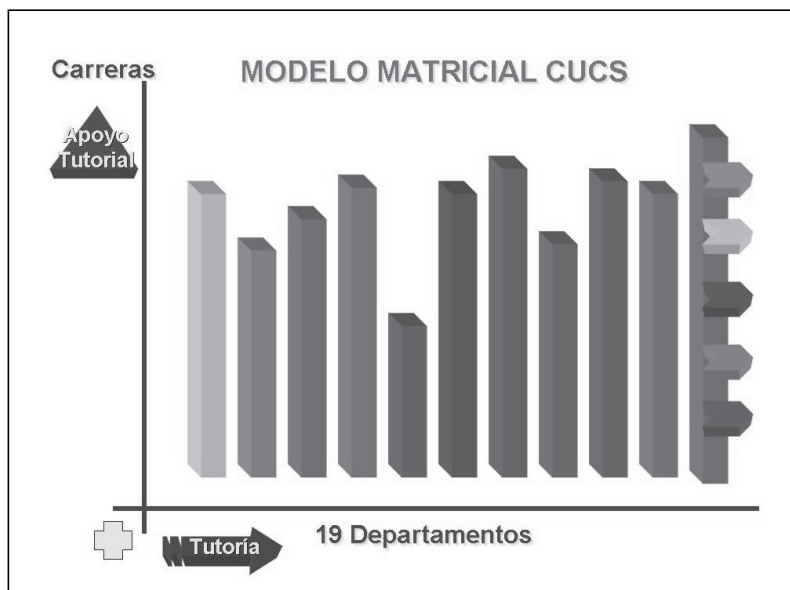
<i>Función o rol</i>	<i>Tipo de apoyo</i>	<i>Temporalidad</i>	<i>Carácter de la acción</i>
<i>Tutoría</i>	Fundamentalmente de carácter disciplinar profesional. No se excluye el apoyo metodológico, pero va en función de la construcción del conocimiento disciplinar profesional	Continua, a lo largo de toda la trayectoria escolar. La continuidad está asegurada con base en una programación sistemática de las acciones.	Global, pero sin descuidar la atención de demandas específicas. El apoyo que proporciona el tutor toma en cuenta y recupera los antecedentes de la trayectoria, así como los espacios curriculares que requieren mayor atención
<i>Asesoría</i>	Fundamentalmente de carácter disciplinar (aunque no se descarta el carácter metodológico; por ejemplo, asesoría en estadísticas)	Esporádica, episódica o eventual. Surge para satisfacer una demanda específica en la que el asesor es experto.	Específica. La asesoría se presenta en un punto problemático concreto del <i>currículum</i> y termina cuando es resuelto satisfactoriamente.
<i>Orientación psicológica o educativa</i>	Apoyo escolar de carácter especializado	Esporádica, episódica o eventual. Surge para intervenir sobre un problema de conducta o aprendizaje concreto	Específica. La intervención termina cuando el problema que la planteó es resuelto.

b. Tutoría y modelo académico del CUCS

Ahora bien, estas funciones deben articularse en el sistema educativo de que se trate, atendiendo no sólo a las especificidades históricas y teóricas del concepto, sino también a las características del modelo académico y educativo en el que se plantea su inserción. En el caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, estos niveles de articulación se relacionan, en cuanto al modelo académico, al modelo departamentalizado de carácter matricial implementado desde la constitución del propio Centro Universitario a principios de la década de los noventa;

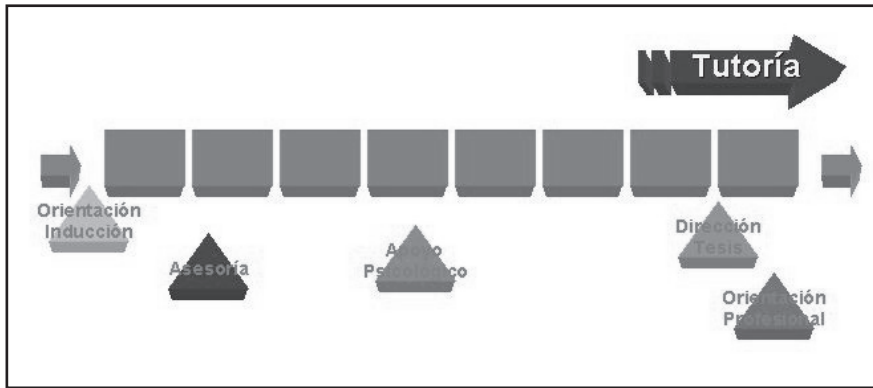
y, en relación con el modelo educativo, la tutoría debe relacionarse con las directrices pedagógico didácticas del modelo por competencias profesionales integrales en que se basan los planes y programas de estudio del pregrado. En cuanto al primer aspecto, el siguiente esquema representa la relación matricial general propuesta en el documento constitutivo del CUCS:

Figura 2
Tutoría académica y modelo educativo del CUCS



Las barras verticales representan las fuentes de formación disciplinar profesional que son provistas por los 18 departamentos del Centro. La flechas de la derecha, que se superponen de manera horizontal, representan los potenciales vías que puede asumir la trayectoria escolar de los alumnos. En este contexto, en un modelo matricial como el del CUCS, la tutoría y los apoyos tutoriales (programas de mejora de la calidad educativa), pueden representarse de la siguiente manera:

Figura 3
Tutoría y apoyos tutoriales

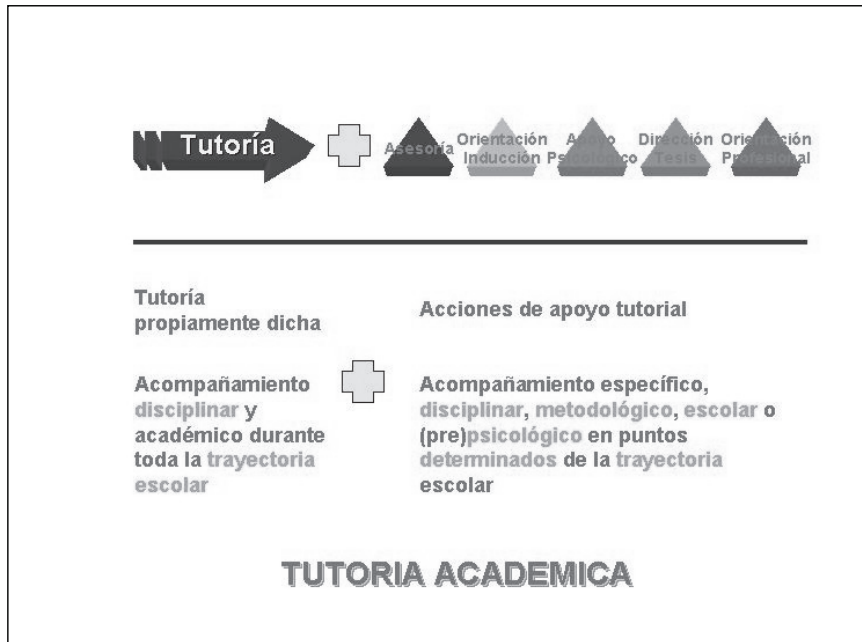


De este modo, la definición de tutoría en un sistema educativo como el del CUCS tiene que articular los requerimientos disciplinares/profesionales propios de la formación de una carrera de pregrado, junto con los apoyos tutoriales que requiere un sistema educativo caracterizado por una organización departamentalizada, una población estudiantil joven adulta en formación, y las características particulares propias de cada *curriculum* (carrera). Añadido a lo anterior, podemos recuperar la definición que propone la ANUIES para la tutoría académica. Este organismo la define como un “proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento académico, solucionar problemas escolares, desarrollar hábitos de estudio, trabajo, reflexión y convivencia social”⁸.

En este contexto, proponemos que los rasgos generales de una posible definición de la tutoría académica para el CUCS podría representarse así:

8. *Ibid.* p. 44.

Figura 4
La tutoría en el modelo matricial del CUCS



Consideraciones finales

Terminaremos este trabajo señalando algunos puntos de reflexión que se relacionan directamente con la definición de tutoría académica. En primer lugar, es importante subrayar el hecho de que, en la medida en que se esclarezca y comparta un solo significado de tutoría se podrán establecer un sistema tutorial sobre bases más firmes, realistas y duraderas. En ese sentido, debe apuntarse la tendencia a confundir la tutoría académica con las actividades de apoyo tutorial o con los programas para la mejora de la calidad educativa. Esta propensión, en la práctica, significa darle mayor peso a las actividades de orientación, asesoría disciplinar y metodológica o apoyo psicológico, en detrimento de las interacciones disciplinares profesionales que deben constituir el núcleo y el propósito central de las acciones tutoriales dentro de un sistema educativo de pregrado. En términos del esquema que propusimos anteriormente, parece razonable proponer que la tutoría académica dentro

los programas de licenciatura debe parecerse más a la tutoría que se practica en el nivel de posgrado (esto es, una tutoría centrada en los aspectos de orientación y profundización disciplinar/profesional), que a la tutoría que se practica en los niveles medio y medio superior (es decir, una tutoría que acentúa los aspectos de orientación psicológica y metodológica). Sin duda, esta es una tarea difícil, considerando que contamos todavía con muchas carencias que dificultan esta definición en la práctica, entre ellas, los deficientes sistemas de información, la insuficiente articulación entre los sistemas académicos y administrativos (que se traduce en información inexistente, poco clara o confusa para que el alumno pueda tomar decisiones de manera independiente de un asesor) y la inexistencia de un sistema de apoyo especializado (Psicología educativa) al cual se deriven los casos que requieran de atención por parte de expertos.

En este contexto, la tutoría académica en el pregrado debe orientarse paulatinamente a fortalecer el énfasis en la formación disciplinar/profesional característico del nivel de licenciatura. Las necesidades de orientación deben satisfacerse por dos vías: a través de la relación tutorial, como un medio para consolidar la formación integral del alumno, así como para resolver los problemas inmediatos que obstaculizan su trayectoria escolar y, por otra parte, a través de una serie de programas de apoyo especializados que deben funcionar paralela y solidariamente a la docencia y la tutoría (Psicología educativa, consejería escolar).

Este esquema debe aprovechar la potencialidad orientadora de la propia disciplina. Si bien es cierto que muchos de los problemas de la formación en este nivel se deben a las deficiencias todavía presentes del sistema escolar para satisfacer las necesidades de información que, por otra parte, las mismas modalidades curriculares semiflexibles han creado, también es cierto que una correcta interacción centrada en la disciplina puede articular y orientar las trayectorias particulares de los alumnos en función de sus intereses formativos.

Por otra parte, parece necesario reformular el concepto de tutoría académica para adecuarlo al modelo pedagógico-didáctico del Centro (competencias profesionales integrales) del Centro. Por ejemplo, la definición de la ANUIES, utiliza términos como “rendimiento académico” y “solución de problemas escolares” que no se articulan de manera directa a un modelo educativo. El término “rendimiento académico” hace referencia a fenómenos relacionados con la trayectoria escolar

en términos institucionales o administrativos (tales como rezago, eficiencia terminal, abandono, reprobación, etc.) y no tanto a problemas que se relacionan con los procesos de construcción o reconstrucción de conocimientos a lo largo del *curriculum*, esto es, a las interacciones que suceden durante la función tutorial. Por otra parte, la definición de ANUIES asume que puede haber una relación causal directa entre la tutoría y la disminución de estos indicadores de eficiencia terminal, cosa que en principio es aceptable, pero que puede estar determinada por factores que trascienden la relación tutorial (por ejemplo, la condición socioeconómica de los alumnos desertores).

Bibliografía

- ANUIES. (2000). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1998) *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción.*, Madrid: Morata.
- LATAPÍ SARRE, P. (1988). “La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad”, *Revista de Educación Superior*, 5-19.
- LUNDRÉN, U. P. *Teoría del curriculum y escolarización*, Madrid, Morata; 1992.
- STENHOUSE, L. (1987) *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (1996) *Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia del Personal Académico*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

El asesor y la intersubjetividad cooperativa

Nostalgia del profesor de la era medieval al asesor del uso de las tecnologías de la información y la comunicación

Sara Catalina Hernández Gallardo

Nostalgia del maestro artesano

Santoni (1996) presenta una forma distinta de ver a los profesores y a la investigación. Considera que las profesiones nacen con el artesano medieval, y al vincularse con las prácticas educativas actuales, buscan la legitimación de los saberes mediante la certificación. Aún más, ese profesor se ha transformado hasta convertirse en el asesor que aplica las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC, en adelante) cuando busca innovar la educación de su tiempo. Para Santoni existe una añoranza que se traduce en nostalgia del profesor artesano, él idealiza al profesor; o mejor dicho, la situación que éste vivió.

La añoranza es un estado de tristeza nostálgico y melancólico de quien está predispuesto a encerrarse en sí mismo para meditar, razonar y pensar, para recordar cómo fue el pasado, cae en la nostalgia y la añoranza. Santoni utiliza el método del historiador para revisar las evidencias que caracterizan la forma de actuar del profesor medieval.

Santoni hace una fresca descripción literaria que refleja un razonamiento profundo y un buen uso del método histórico que se manifiesta en un gusto especial por narrar la actividad del profesor medieval. Nuestro autor siente una auténtica nostalgia del trabajo del profesor

del pasado y la transmite a sus lectores. Afirma que las autoridades que tenían como objetivo la formación en los talleres artesanales eran el equivalente de los actuales profesores, y estaban comprometidos con el uso de los métodos de aprendizaje. En aquel tiempo las relaciones educativas eran propiciadas por las relaciones familiares, en las que prevalecían las relaciones sociales de cercanía, el aprender haciendo y escuchando.

El aprendizaje que se alcanzaba entonces era el de la experiencia guiada a través del adiestramiento, y la transmisión de conocimiento se hacía mediante la palabra del maestro. Además de que su actuar servía como modelo, todo a través de las sucesivas aproximaciones iba modelando el aprendizaje y hasta la personalidad de sus aprendices. De esta manera, se afirma que la pedagogía artesanal que estuvo vigente hasta el siglo XIX fue importante para el desarrollo educativo de la sociedad industrial.

Santoni asegura que en la época medieval los intelectuales eran artesanos como el zapatero, el albañil, o el pescador, que se unieron en grupos y les dieron vida a las primeras universidades, que recibieron las críticas del clero, cuyos miembros hacía tiempo que estaban organizados y querían mantener la exclusividad del conocimiento.

La formación del artesano era mediante la ejercitación y el aprendizaje directo junto con el profesor. La tradicional imagen del profesor artesano se vio amenazada por la industrialización. Las primeras escuelas aparecen cuando la sociedad consideró necesario ejercitar la inteligencia de un mayor número de estudiantes. La escuela era distinta de la que conocemos en la actualidad porque los alumnos disponían de pocos libros.

Según Santoni, hasta el siglo XIV el maestro artesano tenía absoluta libertad para determinar los tiempos y elegir las formas de impartir los aprendizajes. La duración de los cursos, los contenidos y métodos de enseñanza cambiaban según el arbitrio de cada profesor; el aprendiz se alojaba en el hogar de éste, no tenía horario fijo y acataba las normas establecidas por la familia. Los profesores eran severos con los aprendices, a solicitud de los padres de éstos; los libros eran costosos y bromosos, lo que impedía que los estudiantes los obtuvieran de manera accesible hasta el siglo XVII, cuando los tienen por primera vez en sus manos.

Como se mencionó, la educación en los últimos años ha sido influenciada por los adelantos tecnológicos. El uso de la tecnología en

la educación es una fortaleza que favorece la comunicación sin importar el tiempo, ni el espacio; a través de su aplicación, el asesor puede presentar modelos y su material didáctico es más preciso, y se acerca a la realidad; además le es posible favorecer el trabajo autogestivo y el aprendizaje cooperativo; con el uso de la Internet encuentran todo tipo de información.

El uso de espacios virtuales para la formación de los estudiantes ha creado la necesidad de transformar el concepto clásico de profesor por el de asesor en el uso de las TIC. Es innegable que la educación de nuestro tiempo se está transformando y una figura importante para la educación que también sufre transformaciones es el profesor, el cual, a partir de este momento se le denominará como asesor en el uso de las TIC en este trabajo, por considerarlo con un papel distinto y con una personalidad que se modifica para dar respuesta a las necesidades educativas de la nueva era tecnologizada.

Las tecnologías de la informática y la comunicación

¿Cuáles son las características de este nuevo asesor de las TIC? Entre las más distintivas podemos enumerar: a) Lo primero es que se encuentra motivado por propiciar el aprendizaje en línea creer que es factible construirlo y además; b) Por otra parte, considera que el aprendizaje cooperativo es realizable en este nuevo paradigma; c) No le teme a la tecnología y se dedica a superar las dificultades que pudiera causarle su aplicación. Sin duda que el asesor en TIC debe tener un excelente manejo de la misma porque es un medio a través del cual les da respuesta a sus estudiantes.

Si aceptamos la hipótesis que quienes de alguna manera estamos involucrados en procesos educativos sentimos nostalgia y añoranza por los aciertos de la educación del pasado como lo era la relación cercana entre los individuos, y la convivencia del aprendiz con quien lo enseñaba, ahora los asesores con el uso de TIC tienen la responsabilidad de provocar el acercamiento de los estudiantes que no se encuentran en un mismo país y sin embargo es posible el trabajo en equipos multidisciplinares y el que dos estudiantes establezcan relación cognoscitiva, que manifiesten su pensamiento y sus ideas, en acuerdo y desacuerdo acerca del tema que se encuentra en discusión.

El rol del asesor en el uso de las TIC consiste en propiciar el aprendizaje en la formación de sus estudiantes a través del empleo de los medios de comunicación. Él influye de forma directa en las actitudes de sus estudiantes hacia los medios computacionales a través de la planeación que realiza de sus clases para impulsar y facilitarle el aprendizaje al alumno.

No es una tarea sencilla para un educador dominar todo lo que implica las áreas tecnológica y pedagógica motivo por el cual se considera la necesidad de que para la planeación se integre un grupo multidisciplinario de especialistas para realizar la planeación de un curso en línea o de una clase.

No deja de sorprender como los asesores de finales del siglo XX viven su experiencia histórica, social y educativa que día con día se transforma, asumiendo la realidad con la responsabilidad de enfrentar los nuevos tiempos mediante el reto que les implica el afán en una pedagogía que es específica del uso de las TIC. El uso de estas tecnologías implica una nueva forma de emplear la Pedagogía, los métodos y las técnicas tanto por parte del asesor de las TIC como por los estudiantes en sus asignaturas.

En el sitio de Nva Internet Surveys se dan a conocer los siguientes datos: se afirma que para fines educativos en el año 2000 el uso de la Internet en América Latina y el Caribe crecieron las consultas en un porcentaje del 59.39 por ciento en el periodo de marzo a junio del año ya mencionado, espacio de tiempo considerado como el de mayor incremento en el mundo. No obstante, las características económicas por las que atraviesa, nuestro país se encuentra entre los doce países que representan el 95.91 por ciento del total de los usuarios de Internet a escala mundial.

Es conocido que México ha realizado un gran esfuerzo para incorporar en sus procesos educativos el uso de las TIC; sus resultados han dado éxito, aunque no como quisiéramos. Muestra de ello es el proyecto de red escolar según Castellanos, Hernández y Torres (2003:24), refieren que el objetivo de este programa es “diseñar actividades que propicien la búsqueda de información la experimentación de materiales didácticos para CD ROM, uso del video, cómputo y televisión educativa; existe un interés especial en promover la navegación por la Internet”.

Estos mismos investigadores afirman que de no existir las acciones y las estrategias valientes con carácter dinámico e imaginativo que favorezcan una transformación auténtica de los actuales modelos peda-

gógicos, se seguirá dependiente de la transmisión del conocimiento que pertenece a otra época de la historia.

Intersubjetividad cooperativa

El reto del asesor de las TIC es propiciar en sus grupos la intersubjetividad cooperativa a la que se le considera como un puente que se advierte entre dos personas en una misma situación con la intención de informarse (Newson y Newson, 1975; Riegel, 1979; Rommetveit, 1985; Wertsch, 1979 en Rogoff, 1993).

La intersubjetividad tiene relación con los puentes que se establecen entre lo conocido y lo nuevo. Es la base de toda comunicación, motivo por el cual la comunicación está relacionada con la experiencia de la persona; con el hecho, acontecimiento o fenómeno que no se desconoce. El estudiante sólo es capaz de comunicar aquello que conoce. Cuando hay “intersubjetividad cooperativa” entre los alumnos y se desea llegar a la comprensión, los puntos de vista de los otros son imprescindibles para construir una nueva perspectiva de quienes participan en el diálogo.

En el aprendizaje, cada alumno que participa en la “intersubjetividad cooperativa” hace comentarios, con los cuales se logra una mejor comprensión de la situación.

La comunicación de una persona se adapta a la otra, cambia la forma interna de comprender la situación; esto le permite ubicarse en una perspectiva distinta para analizar situaciones presentes o futuras.

Según Rogoff (1993) la intersubjetividad entre los alumnos y su asesor es resultado en buena medida de que maduran la atención y las destrezas, lo que origina acciones que requieren mayor habilidad. Cuando se facilita la intersubjetividad del asesor al estudiante logra de mejor manera el aprendizaje; si el primero estructura su contribución para ir directamente a la atención y comprensión del segundo, se despierta el interés por los objetos y eventos por medio de la comunicación y se logra una mejor explicación. Por eso, la intersubjetividad cooperativa es un compromiso con el estudiante y su asesor, o entre éste y un compañero de mayor capacidad.

En la intersubjetividad los estudiantes asumen todas las posibilidades porque son ellos quienes prestan o no prestan atención a un conocimiento; deciden si van a cooperar o a no cooperar con el asesor,

incluso pueden desviar la atención de sus compañeros. A los asesores les resultan más fáciles las aportaciones al proceso de intersubjetividad cooperativa porque su profesión les permite aplicar estrategias útiles para enfocar la atención de los estudiantes, motivarlos y adecuar el nivel de comprensión al grado de dificultad de los contenidos.

Según Cazden (1991) al hablar de la intersubjetividad social hay que distinguir entre las mediaciones con expertos –ellos son los conocedores de la asignatura en estudio– y las mediaciones con sus iguales, es decir con otros estudiantes del mismo nivel pero más capaces. Este concepto se fundamenta en el principio de zona de desarrollo próximo de Vygotski (1978: 86), quien la define como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la solución de problemas independientes, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de problemas bajo la dirección de adultos o en colaboración de iguales más capaces”.

La intersubjetividad en la que cooperan los alumnos entre ellos está relacionada directamente con la zona de desarrollo próximo. Para que la intersubjetividad funcione debe ser cooperativa. Ésta tiene las siguientes características (Coll, 1995):

1. Ayuda a lograr zonas de desarrollo próximo. Los puntos de vista divergentes entre los miembros del grupo generan retos y exigencias en los siguientes aspectos: a) información disponible relevante; b) interés en el tema y el debate; c) contar con las herramientas para regular el debate; d) relativizar el punto de vista propio; e) respetar el punto de vista de los demás; f) defender puntos de vista con base en argumentos lógicos; g) poner énfasis en el intercambio de ideas.
2. El alumno que aplica la intersubjetividad cooperativa llegará a ser “alumno-tutor” porque él ya alcanzó zonas de desarrollo próximo. Su ayuda a otros le permite ser más comprensible al comunicar sus puntos de vista, motivo por el cual se ve obligado a reconsiderar y analizar las ideas que quiere construir, así como a detectar sus errores, precisar y enriquecer su conocimiento.
3. En el contexto de la intersubjetividad cooperativa cobran importancia el ofrecimiento y la recepción de ayuda (que ya fue mencionada en el punto 2) en el cambio de roles, así como la regulación mutua.
4. La interacción asesor-alumno es difícil porque en ella se deben distinguir los momentos en que es necesario buscar información, aquéllos en que se debe prestar ayuda a los estudiantes para que

estén en condiciones de elaborar el análisis de la información y la internalicen.

Mejía (1996), propone tres estrategias para fomentar la intersubjetividad cooperativa:

1. El trabajo en equipo que genere discusión y diálogo entre los estudiantes.
2. La elaboración de preguntas que se socialicen en el grupo o se intercambien en los equipos.
3. La resolución en binas de problemas de la asignatura.

Del mismo modo, afirma que las actividades en equipo fomentan el aprendizaje y la intersubjetividad cooperativa; además son múltiples: asesor-grupo, alumno-grupo, alumno-trabajo en equipo, alumno-alumno, y generalmente se relacionan con las actividades propias del contenido y el manejo de la información.

Se identifican dos tipos de ambientes intersubjetivos. El primero corresponde a las actividades en las que el estudiante interactúa con los materiales de estudio y la computadora, mientras que el segundo se relaciona con otros compañeros o con el asesor para socializar el conocimiento; ambos son importantes en el logro de los aprendizajes. Este es uno de los motivos por los cuales se deben cuidar las interacciones. Para que el ambiente de aprendizaje no se convierta en una desventaja es necesario presentarlo de la manera más fácil posible a los estudiantes.

Lo primero que el asesor debe tomar en cuenta es la planeación de las actividades que propiciarán la intersubjetividad cooperativa entre los estudiantes de un curso en línea. En segundo lugar, es necesario programar la intersubjetividad cooperativa en línea en todas las actividades y aun antes en:

1. La presentación de los estudiantes a través de sus datos y fotografías.
2. Las actividades de preevaluación en las de aprendizaje y en la actividad integradora.
3. En las sesiones de café, donde los estudiantes comunican acontecimientos sociales.
4. Las sesiones de *chat*, donde se comuniquen en pequeños grupos en salones virtuales para discutir un tema del curso (entre otras).

La planeación de la intersubjetividad cooperativa en línea le permite al asesor inferir las mejores estrategias de enseñanza, mismas que llevarán al éxito en el aprendizaje. En los cursos en línea es importante la comunicación escrita porque a través de ella los estudiantes identifican y muestran su apropiación de los aprendizajes. Una acción de intersubjetividad cooperativa se distingue en los mensajes de los estudiantes, en los turnos de participación, en quienes los emiten y en los alumnos a quien se los transmiten, además de los significados de los mensajes.

Contingencias educativas

- El rol del profesor esta cambiando de expositor a asesor en el uso de las TIC dejando de actuar como el acumulador del saber para darle paso a la búsqueda de la información a través de la navegación.
- En la historia no hay marcha atrás el uso de la tecnología para todos los maestros de nuestro país esta en puerta y se asumirán siempre y cuando la tecnología responda satisfactoriamente a la satisfacción de las necesidades pedagógicas.
- Es indispensable la presencia del asesor de las TIC en la planeación de sus cursos en línea, la programación de su clase virtual y en el apoyo continuo a sus estudiantes.
- Con base en lo expuesto es posible afirmar que el aprendizaje en línea ofrece mayores posibilidades de éxito si adquiere intersubjetividad cooperativa; la estructuración de la forma de trabajo debe dirigirse al logro del proceso de construcción de conocimiento. De esta forma, son imprescindibles en los cursos en línea los espacios de intersubjetividad cooperativa que corresponden a “las formas de organización de comunicación en la actividad conjunta” para el logro del aprendizaje.

Bibliografía

CASTELLANOS CAMACHO, S.A., HERNÁNDEZ GALLARDO, G. Y TORRES NABOR, F. (2003), “La interacción profesor-alumno-computadora en el aula de medios. Un estudio de educación básica.” Tesis de maestría del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, México.

- CAZDEN, C.B. (1978), "Classroom Discourse", Heineman (traducción al castellano: *El discurso en el aula*, Barcelona: Paidós, 1991), Portsmouth, NH, USA.
- COLL, C. (1995), *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. Madrid: Siglo XXI.
- NEWSON, J. Y NEWSON, E. (1975), "Intersubjectivity and the Transmission of Culture: On the Social Origins of Symbolic Functioning", *Bulletin of the British Psychological Society*, núm. 28, pp. 437-446. Nva Internet Surveys (<http://www.nuaies/surveys>)
- RIEGEL, K. F. (1979), "Foundations of Dialectical Psychology", Nueva York: Academic Press.
- ROGOFF, B. (1993), *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós.
- SANTONI RUGIU, A. (1996), *Nostalgia del maestro artesano*, México: Porrúa.
- VYGOTSKI, L. S. (1978). "Mind in Society: The Development of Highernpsychological Processes", Cambridge, MA: Harvard University Press.
- WERTSCH, J. V. (1979b, marzo). "The Social Interactional Origins of Metacognition", Texto presentado en Congress of the Society for Research in Child Development, San Francisco.

Programas

Programa de Evaluación de Perfiles Psicoeducativos y Académicos de los Aspirantes, Alumnos y Egresados del Centro Universitario de Ciencias de la Salud

*Baudelio Lara García*¹

Presentación

Vivimos una época en la cual la información está dominando todas las esferas de la producción, la distribución y la gestión. Este fenómeno está revolucionando las condiciones actuales y futuras de la economía, la comunicación, la cultura y las formas de vida y de consumo de las personas a escala mundial.

Este nuevo ciclo, dominado por los procesos de globalización y el surgimiento de la sociedad del conocimiento, ha impactado de manera directa y evidente a la educación superior. En efecto, la formación en el nivel de educación superior se ha visto obligada a proponer cambios internos radicales en su estructura como resultado de las demandas emergentes que provienen de la sociedad y de los mercados profesionales. Por otra parte, de manera importante, existen demandas para elevar los niveles de calidad en la formación por parte de los alumnos y egresados, quienes son precisamente los depositarios de los esfuerzos educativos

1. Colaboradores en el diseño y operación: Rogelio Zambrano Guzmán, Fabiola de Santos Ávila, Guadalupe Leticia Martínez Montemayor y Gonzalo Nava Bustos.

y quienes finalmente se enfrentan a los nuevos retos de la oferta y la demanda, además de encarar en forma directa problemáticas académicas y laborales tales como elegir, analizar y emplear la información, investigar y generar procesos y técnicas innovadoras en el momento de incorporarse a los mercados de trabajo. Estos desafíos hacen cada vez más evidente la necesidad de procesos de aprendizaje más flexibles y continuos, y de establecer, por parte de los centros formadores, un acercamiento constante a las necesidades y requerimientos que expresan tanto los mercados profesionales, los distintos sectores de la sociedad, así como los propios alumnos.

En el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, la implementación de los nuevos planes de estudio por competencias profesionales integradas ha sido la estrategia central para dar respuesta al nuevo contexto de formación más flexible y de vinculación con las cambiantes demandas de la sociedad y de los mercados profesionales. Lo anterior requiere de nuevos acercamientos a los sujetos participantes en el proceso educativo, privilegiando de manera especial a los propios alumnos, ya que son ellos los protagonistas más visibles en los procesos de innovación del aprendizaje.

En ese contexto, es necesario subrayar que los nuevos roles y actitudes implicados en nuestros modelos académicos (departamentalización, flexibilidad curricular, competencias profesionales integradas, tutorías), requieren de un conocimiento estrecho y profundo de los sujetos educativos a los que van dirigidos los esfuerzos, esto es, de los alumnos. Sin embargo, resulta paradójico observar que existen pocos mecanismos para recolectar, interpretar e integrar información académica relevante que permita a los docentes y gestores formarse una imagen adecuada y eficaz de estos sujetos.

El presente programa se propone incidir sobre esta problemática proponiendo diversas estrategias para evaluar los perfiles psicoeducativos y académicos de los aspirantes, alumnos y egresados del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, como una estrategia para elevar la calidad de los servicios educativos que prestan los distintos programas académicos de nuestra institución.

En este documento, inicialmente se presentan propuestas de evaluación de algunos perfiles en el ciclo escolar 2001 B, los cuales se irán complementando en los sucesivos calendarios escolares. Esta evaluación, por razones de tiempo, se implementará en una primera etapa solamente en los alumnos de primer ingreso.

Justificación

Actualmente existen mecanismos de evaluación educativa de los aspirantes, alumnos y egresados (por ejemplo, el College Board, los estudios de seguimiento de egresados de las carreras); sin embargo, la información que generan no está vinculada con los procesos de enseñanza aprendizaje.

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

En ese contexto, falta una base de conocimiento sobre las características académicas y de personalidad de los aspirantes, alumnos y egresados del Centro (y, en general, de toda la red universitaria). La información generada podría ser utilizada para observar y evaluar los cambios que se producen durante la trayectoria escolar de los estudiantes del CUCS en su recorrido curricular como aspirantes-alumnos-egresados.

Por otra parte, no hay información específica sobre los perfiles vocacionales de los aspirantes del CUCS, así como tampoco tenemos datos acerca de si se modifican esos perfiles de entrada y de qué manera lo hacen. Esta información sería muy importante para implementar mecanismos de orientación educativa dirigidos a la población del nivel medio superior y de orientación profesional para los egresados del Centro.

Por último, pero no menos importante, se requieren mecanismos para promover el autoconocimiento entre los estudiantes de sus propias habilidades y capacidades, así como para apoyar los procesos de autoaprendizaje y el papel activo que requieren los nuevos modelos educativos.

Objetivos

1. Promover una mejora en la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje de los programas educativos del CUCS en el contexto

de las competencias profesionales integradas y del modelo curricular semiflexible.

2. Apoyar los procesos de asesoría, tutoría y orientación educativa en los niveles medio superior y superior a través de la generación sistemática de información sobre los perfiles educativos de los alumnos.
3. Apoyar los mecanismos de evaluación institucional del Centro, en el ámbito de los programas de estudio y en relación con los aspectos académicos y formativos de los estudiantes

Estrategias

1. Aplicar una batería de instrumentos educativos y psicológicos en línea para evaluar los perfiles académicos y psicoeducativos de los alumnos como parte del programa de los cursos de inducción de las distintas carreras del Centro. Las áreas consideradas son las siguientes:
 - Perfil socioeconómico y cultural
 - Competencias de lectura
 - Actividades de estudio
 - Personalidad
 - Intereses vocacionales
 - Encuesta sobre actitudes y conocimientos sobre sexualidad
2. Integrar un grupo de trabajo para coordinar y operar las actividades relacionadas con el proyecto por cada una de las líneas consideradas.
3. Crear una base de datos en relación con estas áreas (las cuales podrían ampliarse en el futuro), disponible para fines de tutoría, asesoría y orientación.
4. Incorporar los instrumentos de evaluación a la tecnología en línea para efficientar los procesos de generación e interpretación del conocimiento que se produzcan como resultado del programa.
5. Articular los trabajos de producción de la información con los procesos colegiados de las distintas unidades académicas, especialmente de las Coordinaciones de Carrera y con los Departamentos a través de las Academias.
6. Publicar y difundir de manera sistemática los resultados con fines de investigación educativa y realimentación de políticas y lineamientos de los distintos programas educativos (carreras) del Centro.

Productos esperados y tratamiento de la información

Se espera que con la información generada por este programa se elabore un reporte general sobre los perfiles de los alumnos del Centro.

Este informe estaría bajo la responsabilidad de dos pequeños grupos de trabajo. El primero, constituido por 6 investigadores coordinados desde Servicios Académicos, se encargaría de analizar e interpretar cada uno los perfiles. El segundo, tomaría como unidad de análisis a cada carrera con todos los perfiles y se integraría por un representante de cada programa educativo involucrado.

Los informes serían publicados cada año, se distribuirían entre todas las instancias académicas del Centro (Divisiones, Departamentos y Coordinaciones de Carrera) y los resultados se difundirían de manera amplia a través de diversos medios (gaceta universitaria, boletín del Centro, página web del Centro) para que tenga acceso a esta información tanto el personal docente como el público en general.

Estos resultados permitirían evaluar y dar seguimiento sistemático a las características más importantes del perfil de ingreso de los alumnos del Centro, así como retroalimentar diversas acciones en las áreas de desarrollo curricular, formación docente, tutorías, orientación educativa y profesional, etc.

En una etapa posterior, los perfiles de cada alumno podrían incorporarse al sistema tutorial en línea (por diseñar) para que los profesores tutores puedan consultarlos de manera directa en relación con sus actividades de asesoría.

Programa de Atención a Alumnos en Situación de Rezago Escolar (PROALUMNOS)

Baudelio Lara García
Rogelio Zambrano Guzmán
Gonzalo Nava Bustos
Martha Patricia Ortega Medellín
Ana Bertha García Patiño

Introducción

Actualmente, los sistemas educativos a escala mundial enfrentan tareas complejas en el corto, mediano y largo plazos que se relacionan con dos retos fundamentales que crean entre sí una tensión contradictoria: por una parte, la tendencia continua de crecimiento y de diversificación de los servicios educativos y, por la otra, la demanda por mejorar la calidad, la pertinencia y la equidad de los mismos¹.

En este trabajo partimos del supuesto de que la tarea formativa debe ser abordada en sus múltiples dimensiones, a partir de una conceptualización de base que la defina desde la integralidad pedagógica como fenómeno que cruza la acción educativa que cumplen las instituciones educativas y que forman parte de su responsabilidad social y no sólo de un asunto atribuible a algunos de sus actores.

1. Pérez Franco, Lilia. (2001) “Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar”. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. ANUIES, México.

En este contexto, diversos autores señalan que las diferentes expresiones del desempeño estudiantil comparten como elemento común la integración social y académica que logra el estudiante con la escuela y con el programa educativo. Su logro bajo se refleja en fenómenos como la deserción, el rezago y el bajo rendimiento; mientras que los logros efectivos están asociados con conceptos como la permanencia y el aprovechamiento².

Institucionalmente, la incapacidad de retención y los fenómenos asociados con los bajos logros en materia de desempeño estudiantil, incumplen metas y cuestiona la capacidad de los sistemas escolares para poner a disposición de los individuos oportunidades formativas realistas³.

En los diversos niveles educativos es posible reconocer una pérdida y un rezago constantes de estudiantes antes de concluir los ciclos escolares y, en consecuencia, antes de obtener los grados correspondientes. Sin embargo, en el nivel superior, el problema alcanza un mayor dramatismo, ya que se trata de una población que ha logrado sortear las exigencias de los niveles previos y, sobre todo, que ha logrado ingresar al nivel profesional, con toda la complejidad y los obstáculos que representa la competencia por acceder a este nivel en nuestro país, donde se estima que solo 1 de cada 100 estudiantes inscritos en la escuela primaria logra acceder al nivel de estudios superiores⁴.

El abandono de los estudios, la reprobación y el rezago en el nivel superior constituyen temas relevantes del estudio del fenómeno educativo ya que constituyen una alteración importante de las trayectorias estudiantiles. Sin embargo, frecuentemente no se le presta atención tanto al análisis de este tema, así como a las posibles estrategias educativas requeridas para su intervención.

Según Romo y Fresán (2001), prestar esta atención requiere de “reconocer al alumno como el eje de la atención de los programas académicos de las IES mexicanas”, así como considerar su existencia y su transformación a lo largo de un espacio temporal “que comprende tres momentos claramente identificables: la etapa anterior a su ingreso

-
2. Oficina de Planificación del Sector Universitario. (2002) *Proyecto “Alma Mater” para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela*. República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación Superior Consejo Nacional de Universidades. Caracas.
 3. Pérez Franco, Lilia, *Op. Cit.*.
 4. *Idem*.

y hasta su integración a la institución educativa (primer momento), el transcurso de los estudios regulares durante su permanencia en la institución (segundo), y el lapso que se observa entre el momento del egreso y la obtención de un título que acredita sus aprendizajes y su calidad como profesionista en alguna o algunas áreas del conocimiento (tercero)”

En este contexto, como corolarios, las instituciones educativas debieran prever un conjunto de actividades dirigidas a los alumnos, con la aspiración de atenderlos de manera integral, es decir, “ocuparse de los estudiantes desde antes de su ingreso, con programas de información y orientación efectivos y mecanismos de selección justos; y hasta después de su egreso, con mecanismos de apoyo para la inserción laboral”⁵.

La Universidad de Guadalajara, y específicamente el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, no escapan de este escenario. Tanto desde el punto de vista normativo, como desde la perspectiva de los cambios institucionales surgidos a raíz de la Reforma Educativa de 1989 y de la transformación del modelo organizativo en una Red Universitaria, se reconocen los problemas asociados con el bajo logro en el rendimiento académico de algunos estudiantes, así como existen programas y acciones orientadas a enfrentar este problema, especialmente en el ámbito de la tutoría académica.

No obstante lo anterior, todavía persisten rezagos, tareas pendientes y áreas de atención que no han sido suficientemente atendidas o que requieren de una reorientación conceptual y psicopedagógica para su abordaje.

Este es el caso de la atención de la reprobación y el rezago derivados de la aplicación, institucionalmente obligada, de las normas derivadas del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara.

El contexto del bajo desempeño de algunos estudiantes en el CUCS

El tema de la atención a los alumnos con opción de repetir cursos en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, puede observarse desde

5. Romo López, Alejandra y Magdalena Fresán Orozco (2001). “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago”. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. ANUIES, México.

la perspectiva de tres factores complementarios: a) El marco normativo aplicable a la atención del problema; b) Las formas actuales de atención; y, c) Las posibles alternativas para el abordaje del problema desde una perspectiva tutorial y de servicios de apoyo psicopedagógico.

a) El marco normativo

El marco normativo en el que se inscriben los casos relacionados con el bajo desempeño estudiantil, de observancia general en nuestra Institución, está contenido en el capítulo VII del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara, en los artículos 33, 34, 35 y 36⁶.

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

El artículo 34, por su parte, especifica el procedimiento para que los alumnos dados de baja conforme al artículo precedente, puedan tener derecho a una nueva oportunidad para regularizar su situación. Señala que “El alumno que haya sido dado de baja conforme al artículo 33 de este ordenamiento podrá solicitar por escrito a la Comisión de Educación del Consejo de Centro o de Escuela, antes del inicio del ciclo inmediato siguiente en que haya sido dado de baja, una nueva oportunidad para acreditar la materia o materias que adeude.

La Comisión de Educación del Consejo de Centro o de Escuela podrá autorizar una nueva oportunidad para acreditar la materia o materias que adeude el alumno en el ciclo siguiente en que se ofrezcan la o las materias, atendiendo a los argumentos que exprese el alumno

6. *Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara*, UdeG, 1999.

en su escrito, su historia académica y conducta observada, así como lo establecido en el artículo 36 de este ordenamiento.

En caso de autorizarse dicha solicitud, el alumno tendrá la oportunidad de acreditar las materias que adeuda, sólo en el periodo de evaluación ordinaria, en caso de no presentarse al curso y no lograr una calificación aprobatoria, en todas y cada una de las materias que adeude, será dado de baja en forma automática y definitiva.”

Los artículos 34, 35 y 36 establecen las condiciones de la baja definitiva y de la impartición de la materia en caso de cambios de planes de estudio.

b) Las formas actuales de atención a los alumnos repetidores

Actualmente, la atención a alumnos repetidores y los que se encuentran en situación de última oportunidad por baja obligada se realiza básicamente a través de procedimientos administrativos. Aunque existe un diagnóstico institucional relacionado con las problemáticas que obstaculizan la trayectoria escolar de los alumnos en las distintas carreras de pregrado del Centro, no existen mecanismos para proponer estrategias tanto de intervención como de prevención, por una parte, y por la otra, éstas no se especifican procedimientos de atención que vinculen a los profesores en función de tutor con los alumnos que se encuentran en situación de última oportunidad, ni plantean una articulación con las instancias que normativamente deciden sobre este punto, específicamente con la Comisión de Educación del Consejo de Centro⁷.

En ese sentido, no existe actualmente un estudio que identifique la relación existente o no existente entre alumnos en situación de reprobación, rezago o baja y las posibles acciones tutoriales específicas para acometer el problema.

Por tanto, las instancias identificables en este momento que atienden normativamente el problema tienen un carácter eminentemente administrativo y son, fundamentalmente, la Coordinación de Control Escolar, entidad que recibe y canaliza las solicitudes de atención de última oportunidad; y la Comisión de Educación del Consejo de Centro, que resuelve sobre las peticiones de los alumnos.

7. *Programa Institucional de Tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. CUCS, Guadalajara, 2003.

En síntesis, los rasgos principales de esta problemática son:

- No existe un diagnóstico de las causas de reprobación de los alumnos a quienes se aplica el artículo 33.
- No se ha establecido un procedimiento y criterios específicos que fundamenten el otorgar o negar una última oportunidad a los alumnos que han infringido el artículo 34.
- No se han desarrollado acciones de apoyo y seguimiento específico para los alumnos a quienes se concede una última oportunidad.

c) Las posibles alternativas para el abordaje del problema desde una perspectiva tutorial y de servicios de apoyo psicopedagógico.

En este contexto, queda claro que se requiere de un abordaje del problema que considere los siguientes elementos:

1. La necesidad de atender la solicitud de los alumnos, la cual constituye un derecho normado, desde una perspectiva tutorial.
2. La necesidad de un abordaje técnico de estos casos, en el sentido pedagógico y psicológico del término, que trascienda el mero tratamiento administrativo.
3. La necesidad de integrar un expediente técnico para que la Comisión de Educación, instancia facultada para resolver sobre los casos, tome sus decisiones.
4. La necesidad de cuantificar y cualificar el problema en el Centro, desde una perspectiva de investigación educativa que considere aspectos como la incidencia del problema en los distintos programas y los factores que influyen en su aparición.
5. La necesidad de formular políticas y programas de acción de carácter preventivo y remedial. Esto incluye la atención puntual de los casos que se presenten, a través de una estrategia personalizada que incluya, desde el apoyo psicológico hasta el desarrollo de acciones orientadas a apoyar las carencias o necesidades estrictamente disciplinares de los alumnos, esto es, el apoyo en el conocimiento específico de una materia, si este es el motivo que genera el problema de reprobación.
6. La necesidad de articular los esfuerzos de las distintas instancias y agentes que intervienen en el mismo, bajo una misma lógica de atención centrada y orientada a apoyar a los alumnos.

Con base en los anteriores planteamientos, el Programa de Atención a Alumnos de Última Oportunidad (PROALUMNOS) se plantea los siguientes

Objetivos

1. Establecer y desarrollar mecanismos y criterios que fundamenten el otorgamiento de una última oportunidad establecida en el artículo 34 del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos
2. Apoyar a los alumnos a quienes se otorga una última oportunidad para que la empleen de manera exitosa y continúen con sus estudios.
3. Detectar y analizar los factores que inciden en la reprobación, el rezago y la deserción en los alumnos de pregrado y proponer acciones de prevención e intervención orientadas psicopedagógicamente.
4. Promover la vinculación de los diferentes agentes que intervienen en la problemática de reprobación, rezago y deserción desde una perspectiva tutorial (alumnos, profesores, profesores en función tutorial, academias, departamentos, Coordinación de Control Escolar, Coordinaciones de Carrera, etc.), a fin de hacer confluir los esfuerzos y garantizar un abordaje académico del problema.
5. Promover condiciones para hacer efectivo un principio de equidad entre los alumnos de las diferentes carreras de pregrado del Centro.

Estrategias

- Imprimir un énfasis técnico (psicoeducativo), tutorial y, en su caso, disciplinar, al proceso de solicitud de última oportunidad, con el fin de que prevalezcan criterios académicos en la toma de decisiones que realiza la Comisión de Educación del Centro en la evaluación de los casos de artículo 34.
- Articular y coordinar las acciones de las instancias involucradas en el proceso a través de un procedimiento único que contemple tanto los aspectos administrativos como académicos del caso.
- Establecer acciones específicas de diagnóstico, prevención, intervención, seguimiento y evaluación de los procesos de bajo rendi-

miento (reprobación y rezago) relacionados con el marco normativo aplicable a través del presente programa.

- Vincular las acciones de intervención con procesos de investigación educativa de carácter cuantitativo y cualitativo.

Funciones y responsables

A continuación se enumeran las instancias que participan o intervienen en el proceso y sus funciones generales.

<i>Instancia</i>	<i>Funciones</i>
Secretaría Académica	Coordinación general del proceso
Comisión de Educación del Consejo de Centro	Toma de decisión final sobre la solicitud de última oportunidad
Coordinación de Control Escolar	Detección y seguimiento administrativo de los casos
Coordinaciones de Carrera	Seguimiento académico administrativo
Jefaturas de Departamento	Servicios de tutoría disciplinar a través de los profesores
Coordinación de Servicios Académicos	
Programa Institucional de Tutoría	
Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo	Apoyo técnico para evaluación y para la toma de decisiones normativas de la Comisión del Educación de H. Consejo de Centro; seguimiento de acciones tutoriales, y en su caso, intervención

Las funciones técnicas de diagnóstico, intervención, orientación, prevención y seguimiento serán operadas por el Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo en apoyo directo de la Secretaría Académica y la Comisión de Educación de Consejo de Centro. El programa se insertaría dentro de dos líneas principales de investigación e intervención del CEAD: A. La línea de análisis de las condiciones de aprendizaje de los alumnos en situación de rezago; y B. La línea de análisis de los resultados de aprendizaje de esta misma población⁸.

8. *Proyecto de creación del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo*. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Guadalajara, 2006, p. 26-44, 45 y 46.

Acciones generales

- Atención personalizada de los casos que soliciten última oportunidad a través de un registro único de los casos.
- Supervisión y apoyo en el llenado de formatos únicos de solicitud de última oportunidad.
- Evaluación psicoeducativa (psicosocial y de trayectoria académica) de los casos en cuestión.
- Implementación de acciones de intervención, seguimiento y prevención, tanto a nivel individual como grupal.
- Elaboración de informes técnicos para apoyar la toma de decisiones de la Comisión de Educación del Centro.
- Investigación educativa sobre factores asociados al bajo rendimiento (reprobación y rezago) en el Centro Universitario.

Estas acciones se describen más específicamente en el procedimiento y diagrama de flujo siguientes.

Básicamente, el programa contempla dos etapas de trabajo. En la Etapa de evaluación, la tarea principal consiste en apoyar técnicamente a la Comisión de Educación del H. Consejo de Centro en la evaluación de los casos que soliciten la última oportunidad de estudios contemplada en el artículo 34. Una vez que la Comisión emita su decisión, viene una etapa de seguimiento a través del ciclo escolar que consiste en dar apoyo al alumno y mantener un flujo de comunicación constante con las instancias y agentes involucrados para evaluar de manera constante la evolución del estudiante y de los compromisos académicos que adquirió.

Descripción del procedimiento

Coordinación de Control Escolar

1. Publica la información sobre alumnos que se encuentran en la situación descrita por el artículo 33 del RGEPA.
3. Recibe la documentación general de solicitud de última oportunidad e integra un expediente por alumno y la envía a la Secretaría Académica.

Secretaría Académica

4. Envía documentación general para su valoración psicoeducativa.
7. Recibe informe con recomendaciones del CEAD y lo integra al expediente. Envía el expediente completo con recomendación técnica incluida a la Comisión de Educación.
9. Recibe listado de alumnos a los que se les concede última oportunidad. Envía listado de alumnos a los que se concede última oportunidad al CEAD para seguimiento.
12. Recibe informe semestral sobre resultados de los planes de seguimiento e informa a la Comisión de Educación.

Alumno

2. Acude a la Coordinación de Control Escolar para llenar la solicitud.
4. Acude al CEAD para iniciar proceso de evaluación psicoeducativa.
10. Participa en las acciones de seguimiento y el cumplimiento de compromisos a lo largo del ciclo escolar.

Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo

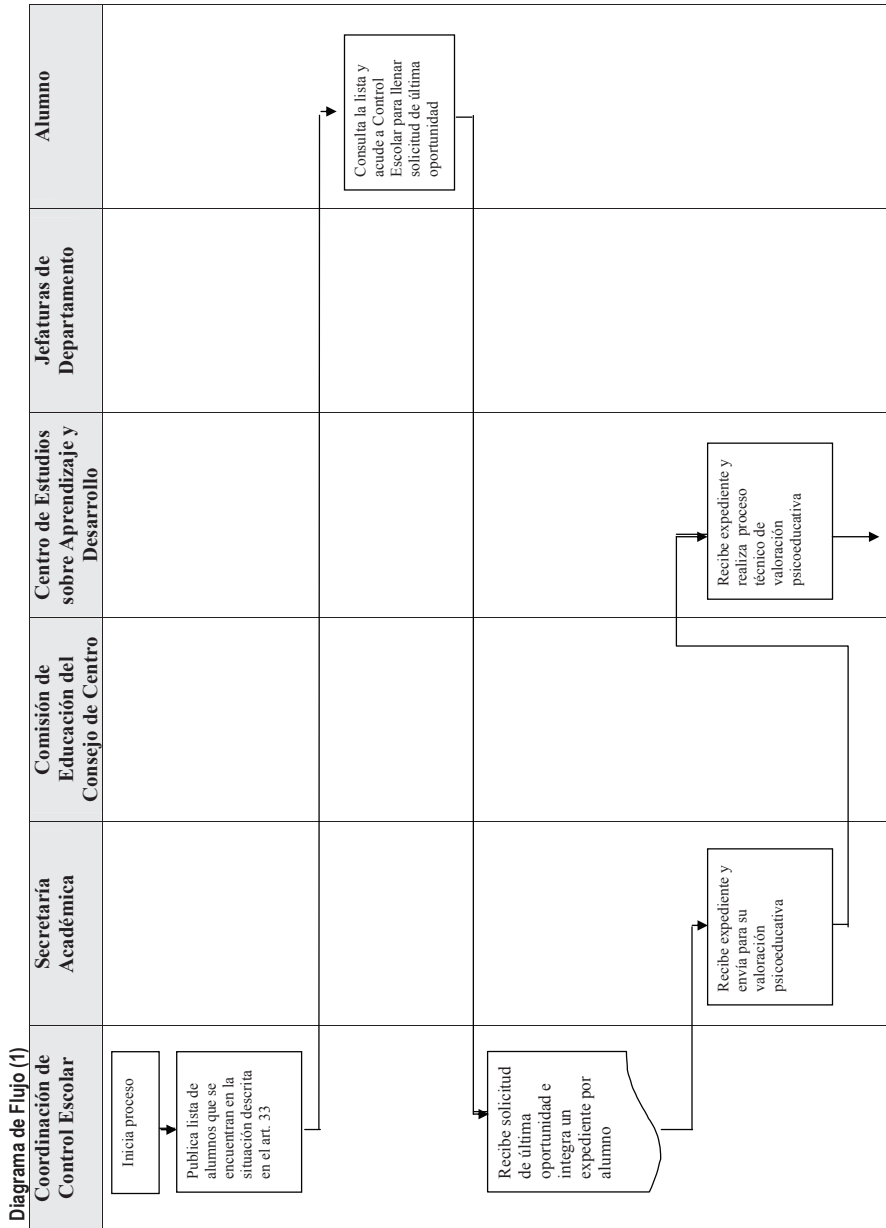
5. Recibe documentación general y realiza valoración psicoeducativa.
6. Integra un informe con recomendaciones y envía a la Secretaría Académica.
9. Inicia plan de seguimiento semestral. Informa a los departamentos y las coordinaciones de carrera respectivos.
11. Elabora y envía informe semestral sobre resultados de los planes de seguimiento en cada caso y evalúa resultados.

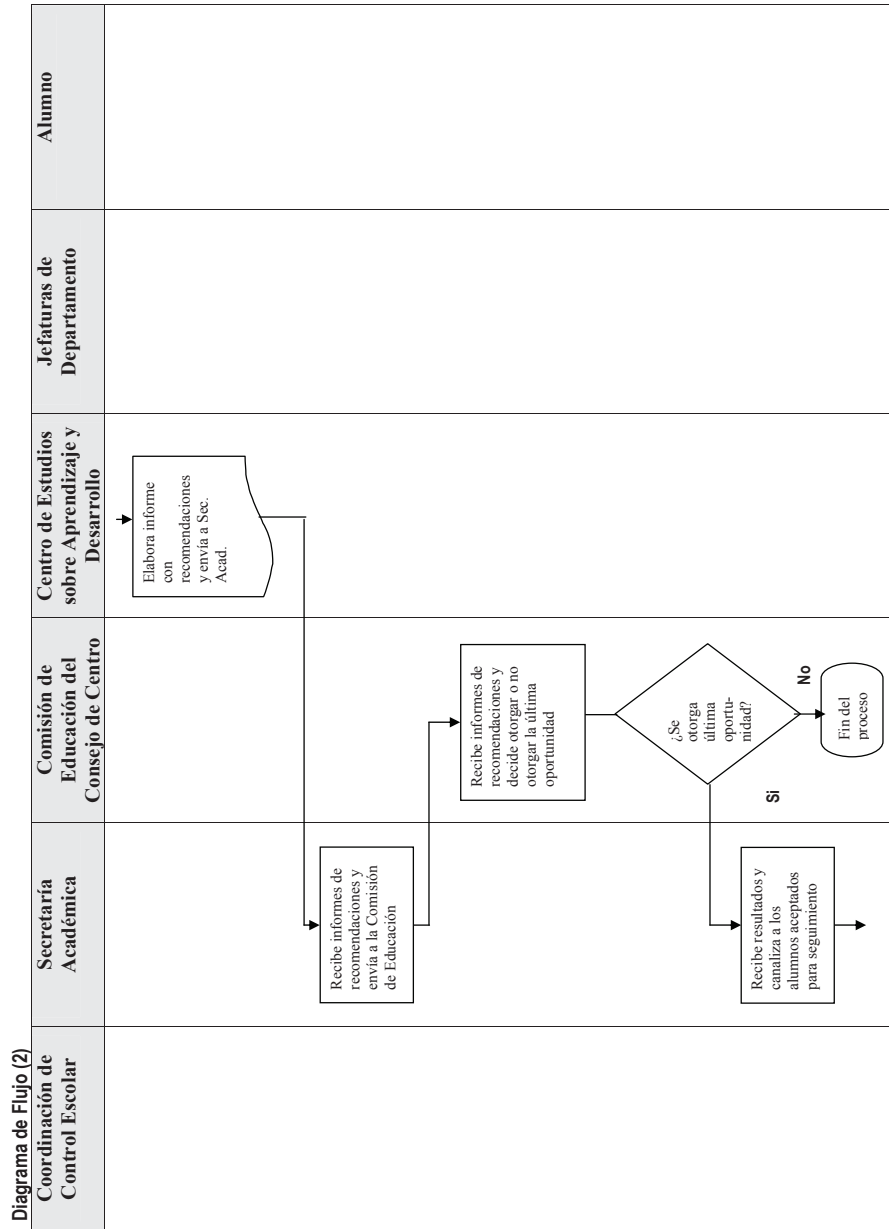
Jefaturas de Departamentos

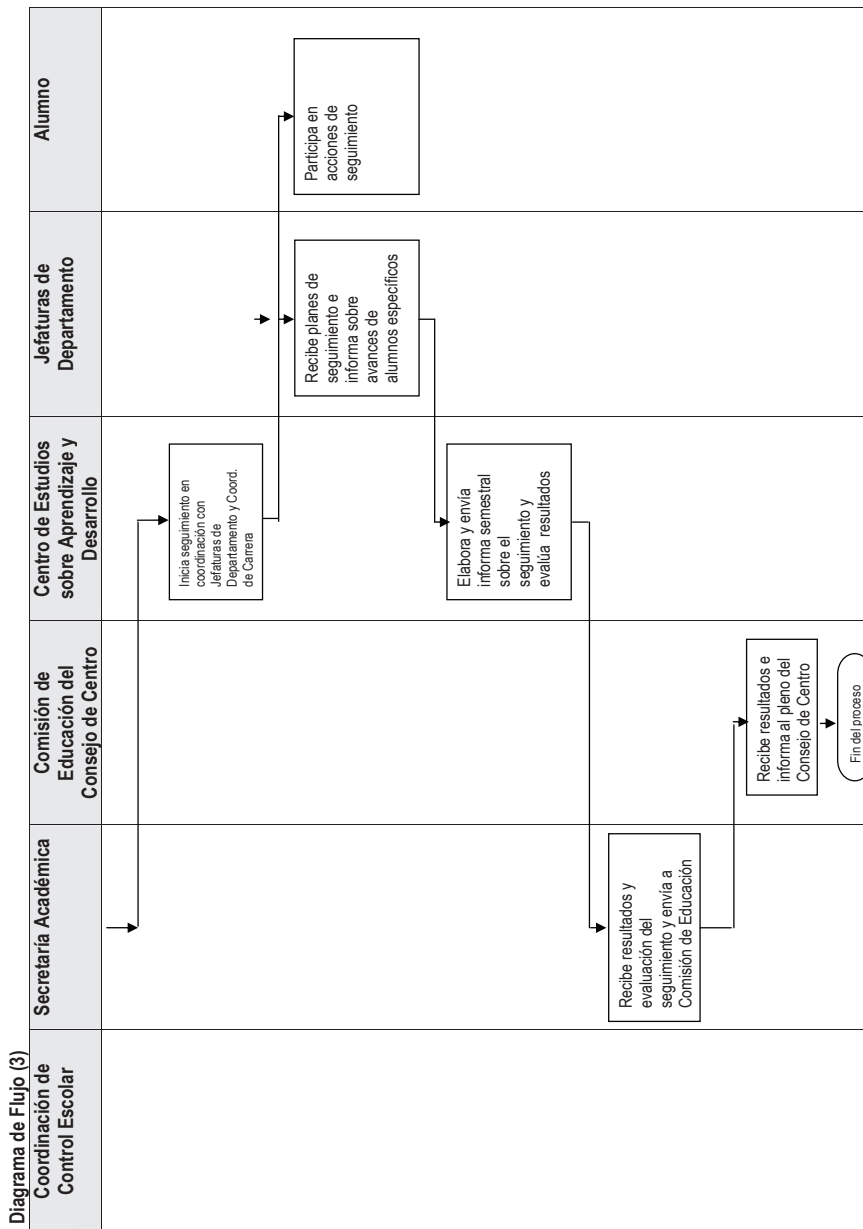
10. Reciben planes de seguimiento particulares para los casos específicos. Informan sobre avances específicos según plan de seguimiento.

Comisión de Educación del Centro

8. Recibe el expediente con recomendación técnica incluida y emite su decisión. Realiza las gestiones internas necesarias para dar cumplimiento a acciones de tutoría, a través de asignación de tutores específicos, análisis de la problemática en las academias involucradas, diseño de acciones de prevención o remediales, etc.
13. Recibe informe semestral de planes de seguimiento, evalúa e informa al pleno del Consejo de Centro. Cierre del proceso.







Instrumentos

Formato de Solicitud de Última Oportunidad
Formato de Carta de Exposición de Motivos
Formato de Carta de Compromiso
Cuestionario sobre factores de reprobación
Formato de informe técnico de diagnóstico inicial
Formato de informe técnico de seguimiento

Cronograma

Se elaborará un calendario para establecer el flujo temporal de las acciones de intervención. Este calendario de actividades deberá estar coordinado con los tiempos y los periodos contemplados en el calendario oficial. Se dará a conocer a través de la Coordinación de Control Escolar y las Coordinaciones de Carrera.

Anexos



Universidad de Guadalajara
 Centro Universitario de Ciencias de la Salud
 Secretaría Académica

SOLICITUD DE ÚLTIMA OPORTUNIDAD

MTRO. VÍCTOR MANUEL RAMÍREZ ANGUIANO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE
EDUCACIÓN DEL CUCS.
P R E S E N T E:

Por este conducto, de la manera más atenta y con fundamento en el artículo 34 del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara, me permito **solicitar** su autorización para que se me otorgue una **última oportunidad** para continuar mis estudios en el calendario escolar _____ ya que infringí el Artículo 33 de dicho reglamento en las siguientes materias:

Clave	NRC	Nombre de la materia	Ciclo escolar

Mis datos personales son:

Nombre			
Carrera			
Código		Calendario de ingreso	
Domicilio			
Teléfono(s)		(Casa, celular o número donde se pueda localizar)	
Email			

Anexo a la presente la siguiente documentación:

- Carta de Exposición de Motivos
- Carta Compromiso
- Impresión de mi kardex organizado por semestre, resaltando materias con artículo 33
- Copia fotostática de mi última orden de pago

Sin otro particular, agradezco de antemano sus atenciones.

Atentamente
 "Piensa y Trabaja"

Guadalajara, Jalisco, a _____ de _____ de 200 _____

Firma _____
 Nombre _____



Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Secretaría Académica

CARTA DE EXPOSICION DE MOTIVOS

MTRO. VÍCTOR MANUEL RAMÍREZ ANGUIANO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE
EDUCACIÓN DEL CUCS.
P R E S E N T E:

Por este conducto me permito exponer las **causas** que, en mi opinión, influyeron en mi reprobación; así como los **motivos** en que fundamento mi solicitud para que se me conceda una última oportunidad, de conformidad con el Artículo 34 del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara:

1. Causas de reprobación:

Personales () Familiares () Económicas () Académicas () Otra(s) ()

2. Describa brevemente la(s) causa(s) que incluyó en el apartado anterior

3. Describa los motivos por los que solicita una última oportunidad

Sin otro particular, agradezco de antemano sus atenciones.

Atentamente
"Piensa y Trabaja"

Guadalajara, Jalisco, a _____ de _____ de 200 _____

Firma _____
Nombre _____



Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Secretaría Académica

CARTA COMPROMISO

MTRO. VÍCTOR MANUEL RAMÍREZ ANGUIANO
PRESIDENTE DE LA COMISIÓN DE
EDUCACIÓN DEL CUCS.
P R E S E N T E:

Por este conducto y como solicitante del beneficio de una última oportunidad que otorga el Artículo 34 del Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara, ME COMPROMETO a:

1. Participar en el Programa de Atención a Alumnos de Última Oportunidad que ofrece el Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo, en sus fases de diagnóstico, atención y seguimiento tutorial, en las acciones individuales o grupales que se me indiquen.
2. Poner mi mejor empeño para aprobar las materias en que se me brinda una última oportunidad.

En caso de no cumplir con alguno de los compromisos antecedentes, acepto que me sea retirado el beneficio de una última oportunidad.

Sin otro particular, agradezco de antemano sus atenciones.

Atentamente
"Piensa y Trabaja"
Guadalajara, Jalisco, a _____ de _____ de 200 ____
Firma _____
Nombre _____

Sin otro particular, agradezco de antemano sus atenciones.

Vo. Bo. Mtro. Gonzalo Nava Bustos
Director del Centro de Estudios sobre
Aprendizaje y Desarrollo

REPORTE SOBRE SOLICITUD DE ÚLTIMA OPORTUNIDAD

No. 14/07

H. COMISIÓN DE EDUCACIÓN
 CONSEJO UNIVERSITARIO
 CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LASALUD
 P R E S E N T E :

Por este conducto le hago llegar un análisis y una recomendación sobre la solicitud de última oportunidad, que apegado al artículo 34 hace el alumno(a):

Nombre:	XXXXXXXXXXXX		
Carrera:	XXXXXXXXXXXX		
Código:	XXXXXXXXXX	Calendario de Ingreso:	2006 A
Teléfonos	XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.		XXXXXXXXXX

Materias por las que solicita última oportunidad para el ciclo escolar: 2007-A

CLAVE	MATERIA	CICLO ESCOLAR
CI 176	Clínica de Operatoria Dental I	2006 B
FM 133	Diseño de Investigación Avanzada	2006 B

ANÁLISIS DE TRAYECTORIA ESCOLAR:

Avance de la carrera	(%) 8.035	Promedio: 83.71		
Nº. de asignaturas cursadas	16	Índice de aprobación (A. aprobadas/ A. cursadas)	43.7 (%)	
Nº. de asignaturas aprobadas	7	Materias aprobadas en primera opción	No. 7	43.7 (%)
Nº. de asignaturas reprobadas	9	Por calificación deficiente	No. 3	33.3 (%)
		Sin derecho	No. 6	66.6 (%)

1/2

Motivos de reprobación que plantea el solicitante:

Se regresó a su pueblo Colotlán para trabajar ya que su padre murió y tuvieron problemas con la pensión, por ello dejó los estudio y reprobó las materias que había iniciado. Manifiesta que ahora recibe el apoyo económico de su madre y una hermana y puede continuar estudiando.

Valoración: la alumna se dio de baja voluntaria en el 2005-B con un promedio de 89.25 y un avance de 56% de créditos, manifiesta decisión de continuar sus estudios y aparenta claridad en sus motivaciones. Conoce a su tutor aunque ya no acude con él.

Recomendación:

Otorgar Última Oportunidad: X

Condicionado a cumplir con: participación en Programa de Apoyo a Alumnos de Última Oportunidad

A T E N T A M E N T E
“PIENSA Y TRABAJA”
Guadalajara, Jalisco a 20 de Febrero de 2007 .

EVALUADOR: _____
(Nombre y firma)

**CENTRO DE ESTUDIOS
SOBRE APRENDIZAJE Y DESARROLLO**

Cep. Archivo
Cep. Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán, Secretario Académico

Programa “Universitarios y VIH SIDA en la Red Universitaria en Jalisco”

*Rogelio Zambrano Guzmán
Martha Patricia Ortega Medellín
Baudelio Lara García*

Introducción

En diciembre de 2001 nace, como una actividad importante del Plan de Desarrollo del Departamento de Psicología Básica, el Programa “Universitarios y VIH/SIDA”. Este programa tiene como objetivo general involucrar a los integrantes de la comunidad universitaria en actividades de prevención de esta enfermedad, así como el conocimiento y la generación de alternativas de tratamiento para las personas que la padecen y sus familias, todo ello desde las diversas profesiones y áreas del conocimiento de los involucrados.

El Programa Universitarios y VIH/SIDA lleva a cabo diferentes actividades académicas y de difusión, como conferencias y talleres tanto de información básica y prevención de riesgos, como de formación disciplinar. Se difunden medidas de prevención a través de carteles y folletos y se realiza el mercadeo y/o distribución gratuita de condones femeninos y masculinos.

Confiamos en que este programa contribuye a mejorar la calidad de vida de los jóvenes, su salud y también su práctica profesional al capacitarse específicamente en el tratamiento de los padecimientos consecuentes al contagio del VIH, con la ventaja adicional de que puede tenerse la perspectiva multidisciplinaria. Por otra parte, el programa ha sido exitoso en términos de su capacidad para atraer el interés de

los estudiantes y universitarios en general, tanto en las actividades de formación como en las formas de prevención concreta.

En el año 2005, el programa sufrió la primera ampliación a través de la modalidad a distancia, con la cual empezaron a cubrirse a todas aquellas sedes de las carreras de ciencias de la salud de los centros universitarios de la RED que se interesaron, haciendo llegar como teleconferencias las actividades de prevención básica y de formación disciplinar que se impartían en el CUCS. Este llamado fue atendido por el Centro Universitario de la Costa, el del Sur y el Norte

Propuesta de ampliación del Programa

En este contexto, y con base en los resultados descritos previamente, consideramos que es posible y necesario pasar a una etapa de mayores alcances. Por ello, el propósito del presente documento es proponer una segunda ampliación de este programa orientándolo ahora a darle cobertura a toda la Red Universitaria en Jalisco.

Justificación

El Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida (SIDA) es una enfermedad infecciosa y crónica que destruye las defensas del organismo exponiéndolo a cualquier infección, es causada por el Virus de Inmuno-deficiencia Humana (VIH).

El VIH se transmite a través del contacto sexual con una persona infectada, al compartir agujas, jeringas u otros objetos personales cortantes con personas infectadas, a través de transfusiones de sangre contaminada o factores de coagulación contaminados y de madre a hijo cuando ella es portadora del virus a través de la placenta, en el momento del nacimiento o al ser alimentados con leche materna.

De lo anterior se deduce que todos somos susceptibles de ser infectados con el VIH y, por lo tanto, de padecer el SIDA.

La población afectada por este síndrome se ha incrementado de forma acelerada, principalmente —de acuerdo a estadísticas oficiales de nuestro país— en personas en edad productiva (15 a 44 años de edad).

Ante ese considerable incremento de casos de VIH-SIDA en la población, ante la escasez de recursos para la investigación y tratamiento

de esta enfermedad y ante la debilidad de las políticas públicas para prevenirla, atenderla y combatirla, consideramos que la Universidad de Guadalajara debe tomar un papel más activo en la prevención como la mejor alternativa para atajar el problema, ideando estrategias que nos aseguren la efectividad de las campañas preventivas en la población joven que prácticamente tenemos cautiva.

Consideramos que esta población universitaria es, por tratarse de jóvenes, un sector de riesgo considerable para contraer el VIH-SIDA, pero también un sector receptivo y sensible a la prevención.

Actualmente, no existe dentro de la Red Universitaria un programa con estas características, tanto en lo que se refiere a la formación personal, como a la posibilidad del trato disciplinar en aquellas carreras del área de la salud, por lo que el CUCS seguiría estando a la vanguardia en este campo.

De este modo, el programa se sustenta en los principios de lograr una mayor eficiencia de los recursos con los que contamos, así como el de promover acciones que permitan la interacción y la colaboración entre las diversas instancias de la Red.

Con el Programa, además, se promovería el intercambio con las sedes regionales, que en un momento dado podría proponer y organizar también eventos con perspectivas y temáticas particulares que sean de su interés específico, en él amplísimo panorama de acción que representa el VIH/SIDA.

Objetivos

El Programa Universitarios y VIH/SIDA conserva sus objetivos originales, ampliando solamente sus alcances.

1. Informar a la comunidad universitaria sobre los estragos causados en la población por el VIH-SIDA.
2. Sensibilizar a la comunidad general sobre el riesgo de contagio en el que nos encontramos.
3. Promover las diferentes formas de prevención del VIH-SIDA.
4. Contribuir a la desmitificación de los sectores de riesgo, formas de contagio y tratamiento del VIH-SIDA.

5. Fortalecer la formación de profesionales de la salud con herramientas específicas para la atención de personas que viven con VIH-SIDA y sus familias.
6. Continuar la cobertura del Programa, a través de la tecnología educativa a distancia, a todas las sedes de la Red Universitaria del interior del Estado
7. Ampliar la cobertura del Programa a los Centros Universitarios de la Zona Metropolitana

Estrategias

1. Elaborar un cronograma anual de las sesiones del Programa
2. Invitar a los responsables y coordinadores de las carreras participantes a proponer perspectivas de interés sobre la temática general.
3. Establecer los acuerdos formales correspondientes para la mejor operación del programa.
4. Coordinar la operación del programa con las instancias correspondientes de los Centros Universitarios de la ZMG y Regionales, básicamente con los Coordinadores de Carrera y con los Coordinadores de Tecnologías para el Aprendizaje.
5. Evaluar y acreditar las acciones realizadas.
6. Establecer las bases para un programa conjunto con todos los Centros que nos permita realizar la difusión de información y el mercadeo y/o distribución gratuita de condones, de manera ágil y oportuna.

Metodología básica de trabajo

Difusión

Se distribuyen carteles y folletos de prevención del VIH en todos los centros universitarios

Conferencias y teleconferencias

Se llevan a cabo sesiones de dos horas, en las cuales un experto en el tema aborda desde su perspectiva profesional, las propuestas de pre-

vención, tratamiento, acompañamiento, etc. y en un segundo momento de propicia la participación del público presente y distante.

Al finalizar, se entrega constancia de participación. El cupo es limitado y los interesados deben inscribirse previamente.

El costo es gratuito para los estudiantes de la Universidad de Guadalajara.

Mercadeo y distribución de condones

De acuerdo a la disponibilidad de recursos, se realiza el mercadeo y/o distribución gratuita de condones en todos los centros universitarios, a través de una sede destinada por los mismos centros y atendida por prestadores de servicio social.

Aplicación de pruebas rápidas de detección

Con la colaboración de Organismos No Gubernamentales, se realizan acciones de educación para la salud dirigidas a la población estudiantil del CUCS y a población abierta de aplicación de pruebas rápidas para la detección del VIH-SIDA. En el primer caso, el objetivo informar y formar a los estudiantes de las carreras de pregrado del CUCS acerca de los riesgos profesionales involucrados en el contacto y manejo de pacientes con VIH-SIDA. En el segundo caso, se trata de promover una cultura de diagnóstico temprano y, en su caso, atención del síndrome, el cual puede pasar ahora, gracias a los avances farmacológicos y su disponibilidad, de enfermedad mortal a enfermedad crónica tratable.

Aportes

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

*Gonzalo Nava Bustos
Baudelio Lara García
Julio Agustín Varela Barraza
Rogelio Zambrano Guzmán
Mario Federico Casillas López*

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

Estos cuestionarios fueron diseñados —en el caso de la lectura— y seleccionados —los de actividades de estudio y rasgos de la personalidad— por los autores como parte de un proyecto de investigación¹ que posteriormente es retomado por el Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo². Los rubros mencionados de perfil socioeconómico y cultural e intereses vocacionales no se han trabajado aún y forman parte de acciones que se implementarán en el futuro.

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

Personalidad y trayectoria escolar

Como un referente teórico de este trabajo institucional, mencionaremos algunos elementos que nos han servido de fundamento para el programa. Con respecto al vínculo entre las *características psicológicas de los alumnos y su trayectoria escolar*, Sánchez y Cols. (Sánchez, 1990), encontraron una correlación entre el nivel de normalidad-anormalidad psicológica, los mecanismos de defensa, y el empleo del castellano con el éxito académico de alumnos de la Facultad de Medicina de la UNAM. Por su parte, otros estudios señalan que el éxito académico se relaciona, más que con las características personales del estudiante, con su perseverancia y desempeño en los estudios; en este sentido, las historias académicas de los alumnos que ingresan a Medicina, pueden ser los indicadores más importantes para predecir el éxito o fracaso escolar (Jackson y Dawson-Saunders, 1987; Hendren, 1988).

En Estados Unidos, Allen examinó la *motivación y los antecedentes escolares* como factores directos e indirectos en el *desempeño académico y la persistencia* en el College de grupos minoritarios y no minoritarios,

-
1. Lara García, Baudelio *et al.* Proyecto de investigación *Programa de Evaluación de Perfiles Psicoeducativos y Académicos de los Aspirantes, Alumnos y Egresados del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*; Julio 2001.
 2. Es importante mencionar que actualmente el Sistema se aplica en el Centro Universitario de Valles y en el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias.

encontrando que aunque “la motivación no influía en el desempeño académico de los grupos raciales, tenía en cambio un significativo efecto sobre la persistencia entre las minorías, no así entre las no minorías. Los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios con altos niveles de motivación tendieron a persistir en el segundo año del programa.” (Allen, 1999:17)

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

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

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

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

La evaluación de la personalidad

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

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

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

Para la evaluación de la personalidad en el Sistema en Línea de Evaluación de Perfiles Académicos y Psicoeducativos se realizó una selección de 175 preguntas pertenecientes al MMPI-2 en Español que evalúan 6 escalas de la prueba: las escalas L y K que permiten valorar la credibilidad y coherencia de las respuestas, por lo que fueron utilizadas como criterio de exclusión para tomar en cuenta la validez de las respuestas al instrumento; y 4 escalas de rasgos de la personalidad: *fuerza del yo*, *responsabilidad social*, *desajuste profesional* y *predisposición a problemas con adicciones*. Este procedimiento sintético, denominado

screening, o tamizaje, permite utilizar una parte de la prueba para valorar aspectos específicos según los objetivos prácticos que se plantee el evaluador.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *Predisposición a problemas con adicciones:* es la calificación de la escala Ppa en el MMPI-2, que tiene como objetivo *identificar las características de la personalidad y patrones de vida asociadas al abuso de alcohol y otras sustancias*, se expresa en un valor numérico con una escala de puntuaciones T que va del 30 al 120.

En esta escala, los sujetos que obtiene una puntuación mayor a 60 tienen tendencia al uso o abuso del alcohol u otras sustancias adictivas, por

otro lado, se considera que las personas que obtienen una puntuación baja poseen rasgos de personalidad y estilos de vida que los protegen contra las adicciones.

Método. El procedimiento de evaluación

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

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

Tabla 1
Universo de estudio y muestra

<i>Carrera</i>	<i>Total Alumnos</i>	<i>Participantes</i>	<i>%</i>
Cultura Física y Deportes	119	81	68.06%
Medicina	392	106	27.04%
Nutrición	84	63	75.00%

Resultados

En el procesamiento de datos fue utilizada inicialmente la escala L (de mentira) como criterio de exclusión, ya que esta escala evalúa la medida en que una persona pretende presentarse como extremadamente virtuosa y por lo tanto falsea sus respuestas. En términos generales, los expertos señalan que una puntuación arriba de T 80 invalida los resultados de una aplicación. Sin embargo, Lucio Gómez-Maqueo señala que “en población mexicana resulta más indicado tomar como punto de corte T 70” (Lucio, 2003), criterio que se adoptan como válido para

excluir los datos en este estudio. La escala K (de corrección) que se tenía también considerada como criterio de exclusión, finalmente no se tomó en cuenta, ya que se trata de “una medida más sutil que la escala L, para detectar la tendencia de las personas a negar psicopatología” (Lucio, 2003), y el tratamiento de los datos en este trabajo no aborda los problemas psicopatológicos.

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

Cultura Física y Deportes: 81 cuestionarios aplicados – 5 excluidos = 76

Medicina: 106 cuestionarios aplicados – 8 excluidos = 98

Nutrición: 63 cuestionarios aplicados – 8 excluidos = 55

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<i>Género</i>	<i>No. de alumnos con indicador de riesgo</i>			
	<i>Fuerza del Yo</i>	<i>Responsabilidad Social</i>	<i>Desajuste Profesional</i>	<i>Predisposición Adicciones</i>
Femenino	6	11	5	2
Masculino	16	5	10	10
Total	22	16	15	12

Alumnos excluidos por escala L: 5

Tamaño de muestra = 76 alumnos

Sujetos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Género	No. de alumnos con indicador de riesgo			
	Fuerza del Yo	Responsabilidad Social	Desajuste Profesional	Predisposición Adicciones
Femenino	5	3	7	7
Masculino	18	-	5	6
Total	23	3	12	13

Alumnos excluidos por criterio de Escala L (mentira): 8

Tamaño de muestra = 98 alumnos

Sujetos

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

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

precisos para confirmar eventuales necesidades de apoyo psicológico y psicopedagógico.

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

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

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

Valoración general

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

Dos rasgos llaman especialmente la atención de este grupo de alumnos: la baja proporción de casos de puntajes bajos en la escala de Responsabilidad social, lo que podría relacionarse con una identidad fuerte con respecto a la imagen social de la profesión médica. Sin embargo, se presentan varios casos, 12, con puntajes altos de desajuste profesional, es decir, con indicaciones de desadaptación hacia la profesión. Por otro lado, el segundo rasgo de llamar la atención es el número de casos en los que coinciden dos o más puntajes de riesgo, lo cual plantearía la necesidad de ofrecer apoyos psicopedagógicos a esta población de una manera más abierta, pero que respete los derechos y la intimidad de los alumnos específicos. Esta población blanco debería, eventualmente, ser el objeto de programas de atención psicológica directa.

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

Género	No. de alumnos con indicador de riesgo			
	Fuerza del Yo	Responsabilidad Social	Desajuste Profesional	Predisposición Adicciones
Femenino	5	9	8	14
Masculino	5	2	5	2
Total	10	11	2	16

Alumnos excluidos por criterio de Escala L (mentira): 8

Tamaño de muestra = 55 alumnos

Sujetos

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

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

Escala Responsabilidad social. En esta escala se presentaron el 20% de casos con indicios de riesgo, en otros términos una quinta parte. De los 11 casos detectados, 1 presenta indicadores de riesgo en las 4 esca-

las, 3 evidencian riesgos en 3 escalas, 3 combinan riesgos con otra escala y 4 sujetos presenta riesgo aislado en esta escala que los ubica como personas con baja responsabilidad social. En este sentido, una explicación plausible (a corroborar) es la concepción del nutriólogo asociada al cuidado de la estética corporal asociada a la esbeltez y la moda, más que a la promoción de la salud nutricional.

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

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

Valoración general

Se detectan 6 casos de alto riesgo, de los cuales uno indica riesgo en las 4 escalas consideradas y cinco casos combinan riesgos en tres escalas. Otros 6 casos podemos catalogarlos como de riesgo considerable por combinar indicadores en dos escalas. 16 alumnos presentaron indicador de riesgo en solo una escala aislada. En suma 28 alumnos presentaron algún indicador de riesgo (50.1%).

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

En general, se puede afirmar que aproximadamente la mitad de los estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Nutrición en el calendario 2007-B, presentan indicios de riesgo en uno o mas de los rasgos de personalidad considerados en este estudio, sin embargo, estos datos no tienen la intención de una valoración clínica; en cambio, pueden ser in-

dicadores para orientar y organizar la tutoría académica que forma parte de las acciones que actualmente se desarrollan en nuestra institución con la intención de mejorar la calidad de sus servicios educativos.

Conclusiones

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

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

En Cultura Física y Deportes predominan los alumnos con puntuación baja en fuerza del yo con cerca de la tercera parte de casos, combinando este rasgo con baja responsabilidad social y alto desajuste profesional con aproximadamente la quinta parte de casos cada uno.

En Medicina el mayor indicador de riesgo se encontró también en la fuerza del yo baja con cerca de la cuarta parte de casos, combinado con desajuste profesional y predisposición a problemas con adicciones, aunque en estos últimos sólo se presentaron alrededor del 12% de casos.

En Nutrición destacan los puntajes altos en predisposición a problemas con adicciones en cerca de la tercera parte de alumnos (sobre todo mujeres, aunque hay un predominio de este sexo en la carrera), asociados con baja fuerza del yo y baja responsabilidad social, ambos con la quinta parte de casos.

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

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

Bibliografía

- ALLEN, DAVID (1999). *El deseo de terminar el College. Una relación empírica entre la motivación y la persistencia*. En *Revista de la Educación Superior* en Línea. Num. 115. Publicado originalmente como “Desire To Finish College. An Empirical Link Between Motivation And Persistence Research,” in *Higher Education*, Vol. 40, No. 4. Traducción al español por Carlos M. de Allende.
- BUTCHER N., JAMES *et al.* (1995) *MMPI-2 Manual para la aplicación y calificación*. México: El Manual Moderno.
- CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD (2003). *Programa institucional de tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*, Guadalajara: CUCS.
- FRESÁN, M. (Coord.) y otros (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México, ANUIES.
- GONZÁLEZ LOMELÍ, DANIEL y MAYTORENA NORIEGA, MARÍA A. (2001). “Influencia de la orientación motivacional, los estilos de aprendizaje y los factores de carrera sobre el desempeño escolar”, *Revista Mexicana de Psicología*.
- JACKSON, E. y DAWSON-SAUNDERS, B. (1987). “History of Not Completing Courses as predictor of Academic Difficulty Among first-year students”, *Journal of Medical Education*, 1987, vol. 62; pp. 880-885.
- LARA GARCÍA, BAUDELIO (2001). Proyecto de investigación *Programa de Evaluación de Perfiles Psicoeducativos y Académicos de los Aspirantes, Alumnos y Egresados del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*; Universidad de Guadalajara: CUCS. Documento de trabajo
- LUCIO GÓMEZ-MAQUEO, SILVIA (2003). *Uso e interpretación del MMPI-2 en español*. México: El Manual Moderno.
- OCHOA MACÍAS, ROBERTO. (2006) *El acceso a la educación superior. Impacto de los certificados de bachillerato en el ingreso y trayectoria de los estudiantes en la Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, SEBASTIÁN (1982). *Factores de Rendimiento Escolar*. Madrid: Oikos-Tau.
- SÁNCHEZ N., BLUM V., PIÑEYRO, L. (1990). “Variables relacionadas con el éxito académico de los estudiantes de medicina en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México”. *Educación Médica Salud*, vol. 24, núm. 2, pp.207-12.

Estudio exploratorio del perfil psicológico de los alumnos de nuevo ingreso a la carrera de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara

*Guadalupe Leticia Martínez Montemayor
Gonzalo Nava Bustos
Martha Patricia Ortega Medellín*

Introducción

El Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI) ha sido el instrumento objetivo más ampliamente usado en todo el mundo. Se han realizado más de 150 traducciones y se ha usado en cerca de 46 países para la evaluación clínica y la investigación (Butcher, Lim y Nezami, 1998).

México, fue uno de los países donde se tradujo el inventario en la década de los sesentas. Por tanto, en nuestro país se cuenta con una amplia experiencia en el tema y se han realizado numerosos estudios con el MMPI original, algunos de los cuales muestran diferencias significativas entre la población mexicana y el grupo normativo de Minnesota y señalan incluso marcados índices de psicopatología en poblaciones mexicanas normales (Lucio y Reyes Lagunes, 1994). Las puntuaciones arriba del promedio en las escalas clínicas en individuos normales se observó incluso con la población estadounidense debido a la diferencia que existía en las circunstancias en las que se desarrollaron las normas originales del inventario y las de las

aplicaciones recientes (Butcher y Graham, 1994), lo que, entre otras cosas, obligó a modificaciones en la prueba que concluyeron con la publicación del MMPI-2 en 1989. Una vez publicada la nueva versión, rápidamente se tradujo y estandarizó a escala internacional. En algunos países, como es el caso de Estados Unidos, la muestra provenía de la población general; en estos lugares generalmente se ha aplicado a una muestra de estudiantes universitarios para determinar si es necesario desarrollar normas especiales para ellos. En otros países como en México, la muestra la conformaron estudiantes universitarios. (Butcher, Lim y Nezami, 1998). La versión revisada del MMPI-2 traducida al español, en donde el contenido y lenguaje de los reactivos se adecuó a la población mexicana, se aplicó a una muestra de la población universitaria de la UNAM, con el objeto de adaptar la prueba estableciendo normas y puntuaciones T, además de obtener un análisis del funcionamiento de los reactivos con la población de nuestro país (Hathaway y McKinley, 1995). Con esta versión se han llevado a cabo investigaciones para apoyar la confiabilidad y validez del inventario con la población mexicana (Lucio, Pérez y Ampudia, 1997; Lucio y Valencia, 1997; León y Lucio, 1999). También se ha comparado el desempeño de estudiantes universitarios mexicanos con el de estudiantes de otros países de habla hispana para conocer la influencia de las diferencias culturales en la conformación de los diferentes perfiles de personalidad (Boscán *et al.*, 2000; Cabiya *et al.*, 2000).

En este contexto, el propósito original del presente estudio fue evaluar el perfil psicológico de un grupo de alumnos de primer ingreso de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara utilizando esta versión revisada del MMPI-2. Con ello, se pretende cumplir con dos objetivos: por una parte, identificar los rasgos principales del perfil de psicológico de ingreso de estos alumnos, el cual pueda utilizarse en el futuro para fines educativos y tutoriales; y, por la otra, aportar elementos a la literatura sobre el tema acerca del funcionamiento y adecuación del inventario en poblaciones mexicanas normales.

Método

Sujetos. Se seleccionaron en forma aleatoria de las listas de alumnos aceptados de primer ingreso a la carrera de psicología del CUCS en el ciclo 1999 "B". Se eligieron sólo los asistentes a alguno de los cursos del

turno vespertino. El total de participantes fueron 15 (5 hombres y 10 mujeres), con una edad promedio de 20 años \pm 2, con un rango de 18 a 23 años. Todos los participantes firmaron una carta de consentimiento bajo información en la cual los investigadores se comprometían a mantener la confidencialidad de los resultados y a regresar información en forma privada.

Materiales e instrumentos. Se aplicó el Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota 2 (MMPI-2) en español, en forma grupal por estudiantes del noveno ciclo de la carrera de Psicología adiestrados para la aplicación y calificación de la prueba. Por otra parte, se recabó información sociodemográfica relacionada con edad, sexo, ocupación.

Se establecieron como criterios de exclusión los inventarios con: 30 reactivos o más sin respuesta, con puntuaciones crudas \geq a 20 puntos en las escala F y \geq a 11 puntos en la escala Fp.

La calificación de las escalas se realizó en forma manual por dos psicólogos independientes. Se obtuvo una confiabilidad del 95 por ciento. Se obtuvieron los 3 perfiles de cada uno de ellos, además se calificaron la escala Predisposición a Problemas con las adicciones (PPA) y de Reconocimiento de las Adicciones (RA) y las subescalas de Harris y Lingoes de cada uno de los participantes.

Los datos se analizaron con el programa SPSS versión 10. Se obtuvieron medidas de tendencia central (media y desviación estándar).

Resultados

Puesto el propósito de este estudio es de carácter exploratorio, sólo se presentan los resultados a un nivel descriptivo. Éstos se presentan por escala y divididos por género. Se invalidaron dos protocolos, de un hombre y una mujer, respectivamente, uno por la cantidad de respuestas sin contestar (57) y el otro porque no cubría los criterios de validez, además que el sujeto contaba en ese momento con una edad de 17 años.

El 85 por ciento (11/13) de los estudiantes evaluados contestó honestamente a la prueba, 2 de las mujeres tienen 3 cuartas partes de los criterios de simular estar bien (Lucio y Valencia, 1997).

Escalas básicas

Hombres. Probablemente por tratarse de un grupo pequeño de participantes, éstos rebasan la normalidad clínica en las escalas de Esquizofrenia (8), Paranoia (6) e Intereses masculino-femeninos (5) con una puntuación T de 66 en las 2 primeras y 65 en la última.

La escala de Desviación Psicopática (4) se ubica a más de una desviación estándar (T63); el resto se encuentran a menos de una desviación estándar de la media, incluyendo las escalas de validez.

Mujeres. En este grupo, todas las escalas están a menos de una desviación estándar de la media; incluso, se encuentran dentro de la normalidad estadística (T45 a T55) con excepción de la escala F de validez (T 57).

Escalas de contenido

Hombres. Se encontró arriba de la normalidad clínica la escala de dificultades en el trabajo (DTR, T 65). Arriba de una desviación estándar están las escalas de Incomodidad Social (ISO, T 64), Pensamiento Delirante (DEL, T 61), Problemas Familiares (FAM, T 60), Rechazo al Tratamiento (RTR, T 60). El resto de las escalas están a menos de una desviación estándar (T47 - T59).

Mujeres. Todas las escalas se ubican a menos de una desviación estándar y sólo la escala de Obsesión (OBS, T 59) esta arriba de la normalidad estadística.

Escalas suplementarias

Hombres. Arriba de una desviación estándar se encuentran ambas escalas de Estrés Postraumático (EPK y EPS, T 64 y 63 respectivamente), la escala de Desajuste Profesional (Dpr, T 61), Timidez (Is1, T 61) y Ansiedad (A, T 60). A menos de una desviación estándar se encuentran las escalas de Fuerza del Yo (Fyo T 40), Alcoholismo de Mac Andrew (A-MAC, T 38) y Género Masculino (GM, T 37).

Mujeres. Todas las escalas están a menos de una desviación estándar de la media (T41 - T 56).

Subescalas Harris Lingoes

Como no están publicados los datos de la estandarización en la población mexicana, sólo se reportan las elevaciones arriba de T70 como clínicamente significativas y éstas son: Falta de Dominio del Yo Cognitivo y Conativo en los hombres, (T 78 y T 71, respectivamente).

En las mujeres las puntuaciones son menores a T 65.

Escalas de Predisposición a Problemas con las adicciones (PPA) y de Reconocimiento de las Adicciones (RA)

Hombres. La media de la escala RA rebasa una desviación estándar (T60). Sólo un sujeto (no el mismo) en cada una de las escalas se encuentra arriba de la normalidad clínica.

Mujeres. La escala RA rebasa la normalidad clínica (T66). Dos estudiantes tienen elevaciones clínicamente significativas en ambas escalas y tres solo tienen elevación significativa en la escala de RA.

Perfiles

Hombres. Sólo uno de los cuatro estudiantes tiene una escala mayor a T65, el resto tienen de 3 a 5 y dos de ellos además una escala mayor a T76.

Mujeres. Tres perfiles resultaron dentro de la normalidad clínica. En 5 estudiantes hay elevación en una escala mayor a T65. Sólo una estudiante tiene elevación clínicamente significativa en dos escalas.

Discusión

Los perfiles de las mujeres, por el hecho de ser un grupo mayor al de los hombres, son más similares a los de la muestra normativa de la UNAM.

La elevación que aparece en los hombres de la escala Esquizofrenia (8), podría explicarse por la edad, ya que en la muestra normativa de México, el grupo de la edad semejante a la de este estudio es del 47 por ciento (Hathaway y Mc Kinley, 1995). En otros estudios con estudiantes universitarios de edades similares, sobresalen además las escalas Psicas-

tenia (7), y Manía (9). Las elevaciones han sido menores a ½ desviación estándar, dado que la muestra ha sido mayor.

En lo que se refiere a los perfiles con índices de anormalidad, se estableció el criterio estándar de $T \geq 65$ en dos o más de las escalas clínicas. En este sentido, se detectaron 4 /13 (31%), porcentaje similar al encontrado en otro estudio (32%), donde además se estimó la validez concurrente con una entrevista estructurada para clasificar los trastornos del DSM III-R, el Diagnostic Interview Schedule (DIS) (Svanum y Mc Grew, 1996).

En relación con las escalas de abuso de sustancias, en un estudio previo se señala que las decisiones clínicamente útiles se pueden hacer con la escala de Reconocimiento de Adicciones (Svanum, Mc-Grew, y Ehrmann L., 1994). En el estudio actual aparecen elevaciones significativas en 5 de las 9 mujeres, y en uno de los 4 hombres, es decir en el 46 por ciento de la muestra total. Esto justifica el uso de estas escalas en ámbitos de escrutinio, donde los estudiantes evaluados podrían beneficiarse con la identificación temprana y la prevención secundaria.

Bibliografía

- BOSCÁN, D.C. *et al.* (2000) MMPI-2 Profiles of Colombian, Mexican and Venezuelan University Students. *Psychological Reports*. 87: 107-110.
- BUTCHER, J. N., GRAHAM, J.R., (1994) The MMPI-2: A New Standard for Personality Assessment and Research in Counseling Settings. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 27: 131-150.
- BUTCHER, J. N., GRAHAM, J. R., DAHLSTROM, W. G., BOWMAN E. (1990). The MMPI-2 with College Students. *Journal of Personality Assessment*, 54 (1 & 2): 1-15.
- BUTCHER, J. N., LIM, J., NEZAMI, E. (1998). Objective Study of Abnormal Personality in Cross-cultural Settings. The Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMMPI- 2). *Journal of Cross-cultural Psychology*. 29: 189-211.
- CABIYA, J. *et al.* (2000) MMPI-2 Scores of Puerto Rican, Mexican and US Latino College Students. A Research Note. *Psychological Reports*. 87: 266-268.
- HATHAWAY, S. R., MCKINLEY, J. C. (1995) Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota 2. Manual para la aplicación y calificación. México: El Manual Moderno.

- LEÓN, I., LUCIO, E. (1999) Consistencia y estructura interna de las escalas de abuso de sustancias del MMPI-2. *Salud Mental*, 22 (3):14-19.
- LUCIO, E., PÉREZ y FARÍAS J. M., AMPUDIA R. A. (1997). Un Estudio de Confiabilidad Test-Retest del MMPI-2 en un Grupo de Estudiantes Mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 14: 55-62.
- LUCIO, E., REYES LAGUNES, I. (1994) La Nueva Versión del Inventario Multifásico de la Personalidad de Minnesota MMPI-2 para Estudiantes Universitarios Mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, 11 (1):45-54.
- LUCIO, E., VALENCIA, G.R. (1997) Detección del Perfil de Sujetos Simuladores y Sujetos Honestos a Través de las Escalas del MMPI-2, *Salud Mental*.29 (4):23-33.
- SVANUM, S., EHRMANN, L. (1993) Screening for Maladjustment in College Students: an Application of Receiver Operating Characteristic Curve to MMPI Scales. *Journal of Personality Assessment*. 60 (2): 397-410.
- SVANUM, S., MC GREW, J. (1996) An Estimate and Comparison Of MMPI-2 Concurrent Validity . Predicting DSM III-R Diagnoses among College Students. *The Journal of Nervous and Mental Disease*.184 (7): 417-424.
- SVANUM, S., MC GREW, J., Ehrmann L. (1994) . Validity of the Substance Abuse Scales of the MMPI-2 in a College Student Sample. *Journal of Personality Assessment*, 62 (3): 427-439.

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

*Juan Francisco Caldera Montes
Blanca Estela Pulido Castro
María Guadalupe Martínez González*

El problema del estrés

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

Por supuesto, México no es la excepción sino parte de una regla generalizada a casi todo el mundo globalizado de hoy. Según un informe de la Universidad Sussex (2001), de Inglaterra, “México es uno de los países con mayores niveles de estrés en el mundo en razón de que presenta los principales factores que provocan esa enfermedad tales como pobreza y cambios constantes de situación. El reporte agrega que los cambios que se viven a nivel político y social y el elevado índice de pobreza que registra el país provocan que la gente viva en constante tensión y depresión. Asimismo, a nivel mundial, uno de cada cuatro individuos sufre de algún problema grave de estrés y en las ciudades, se estima que el 50 por ciento de las personas tienen algún problema de salud mental de este tipo. El asunto es grave porque el estrés es un importante generador de patologías. En países como Estados Unidos,

el 70 por ciento de las consultas médicas son por problemas derivados del estrés y una cuarta parte de los medicamentos que se venden en ese país, son antidepresivos u otro tipo de drogas que afectan al sistema nervioso central¹.

El problema del estrés está presente en todos los medios y ambientes. La bibliografía revela que uno de los ámbitos más afectado es el laboral. Se informa que el 70 por ciento de los trabajadores admiten que sufren algún tipo de estrés excesivo². Otros estudios aseguran que el estrés laboral está incrementándose, debido a los reajustes, la competencia y los constantes cambios de la nueva tecnología³. La excesiva responsabilidad, los desafíos, la relación con el resto de los trabajadores, la falta de toma de decisiones, incluso la sensación de monotonía, los sentimientos de alienación o la escasa valoración por parte de los superiores y el horario, pueden desencadenar el estrés profesional. El estrés ocupacional causa gran ausentismo, aunque muchas veces estas bajas se disfrazan con otros nombres. Sus consecuencias van desde los estados depresivos, ansiedad, irritabilidad, descenso de la autoestima, insomnio, hasta asma, hipertensión, úlceras, etcétera. En Gran Bretaña, por citar un ejemplo, el estrés profesional supone un gasto de entre un 5 y un 10 por ciento del Producto Interior Bruto. De acuerdo con los especialistas, cada año ocurrirán 160 millones de nuevos casos de enfermedades relacionadas con el trabajo, incluyendo a seis de las principales causas de muerte en adultos como padecimientos cardiovasculares, cáncer, enfermedades pulmonares, accidentes, cirrosis y suicidio⁴.

Es posible que uno de los conceptos más revolucionarios de la psicología y la medicina del siglo XX haya sido el del estrés. Debido al protagonismo central que este concepto ha ocupado en la salud y en la vida de cada individuo se ha constituido una nueva disciplina, la Estresología⁵ dedicada al estudio de las teorías, causas, efectos y diferencias individuales del estrés, como sus aplicaciones a los diferentes ámbitos de la vida humana, entre otros temas.

-
1. <http://www.psiquiatria.com/noticias/estres/4187>. Consultado en noviembre de 2006.
 2. Humphrey, J. (1998). *Job Stress*. University of Maryland, Maryland.
 3. Murphy, L.R., Hurrell, J.J., Sauter, S.L. Y Puryear, G. (1995). *Job Stress Interventions*. Washington: American Psychological Association
 4. <http://www.cronica.com.mx/2001/jun/27/ciencias03.html>. Consultado en diciembre de 2006.
 5. Humphrey J. (1998). *Job Stress*. University of Maryland, Maryland.

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

Origen

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

El concepto de estrés se remonta a la década de 1930, cuando un joven austriaco de 20 años de edad, estudiante de segundo año de la carrera de medicina en la Universidad de Praga, Hans Selye, observó que todos los enfermos a quienes estudiaba, indistintamente de la enfermedad que padecían, presentaban síntomas comunes y generales: cansancio, pérdida del apetito, baja de peso, astenia, entre otros síntomas inespecíficos. Esto llamó la atención a Selye, quien denominó al fenómeno “Síndrome de estar enfermo”. Posteriormente, Selye se graduó como médico, realizó un doctorado en química orgánica y luego se trasladó a la Universidad John Hopkins en Baltimore, EEUU, para realizar un posdoctorado cuya segunda mitad efectuó en Montreal, Canadá, en la Escuela de Medicina de la Universidad McGill. Allí desarrolló sus famosos experimentos del ejercicio físico extenuante con ratas de laboratorio que comprobaron la elevación de las hormonas suprarrenales

(ACTH, adrenalina y noradrenalina), la atrofia del sistema linfático y la presencia de úlceras gástricas. Al conjunto de esta “tríada de la reacción de alarma” Selye lo denominó primeramente “estrés biológico” y luego simplemente “estrés”⁶.

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

Sin embargo, a pesar de estos estudios y de los miles de trabajos producidos sobre el tema, la ambigüedad o imprecisión de la noción de estrés persiste⁷. Hay quienes califican el término de “ubicuo”⁸, por la dificultad para definirlo adecuadamente. Esos equívocos y confusión provienen del mismo vocablo “estrés”, que en inglés presenta acepciones que son difíciles de traducir. Por eso, nos parece conveniente, antes de abordar concretamente el significado del concepto hacer algunas consideraciones sobre la etimología.

Etimología del término

El término *stress* es de origen anglosajón y significa: “tensión”, “presión”, “coacción”. Así, por ejemplo, “to be under stress” se puede traducir como “sufrir una tensión nerviosa”. En este sentido, “*stress*” es casi equivalente a otro término inglés, “*strain*”, que también alude a la idea de “tensión” o “tirantez”. Aunque ambos vocablos tengan seme-

-
6. Selye, H. (1960). *La tensión en la vida (el stress)*. Buenos Aires: Editorial Compañía General Fabril.
 7. Franks, B.D. (1994). “What is stress”. *Quest*, 46.
 8. Bermúdez, J. (1996). “Afrontamiento: aspectos generales”. En Alfredo Fierro, *Manual de Psicología de la Personalidad*. Barcelona: Paidós.

janzas, presentan algunas diferencias. El uso más destacado de “*strain*” se da en el campo de la física, empleándose al hablar de la presión o tirantez a que es sometido un cuerpo por una fuerza determinada (por ejemplo, la tensión de una cuerda o de un músculo). Por otra parte, stress tiene otras acepciones, como hacer “énfasis” o “hincapié”. En el ámbito lingüístico, significa “acento”.

Por lo demás, stress es un término neutro, es decir, para su correcta comprensión requiere de un adjetivo o de un prefijo que califique o caracterice el uso que se le quiere dar. Es semejante a lo que sucede con otros vocablos, como “humor” o “ganas”. Así decimos, “¡qué buen humor tiene!” o “¡lo hizo de mala gana!”; es necesario agregar el adjetivo para que pueda entenderse el mensaje. En la aplicación con un prefijo, tenemos la expresión *distrés* y *eustrés*, para referirnos, en el primer ejemplo, a las consecuencias perjudiciales de una excesiva activación psicofisiológica, y para hablar de la adecuada activación necesaria para culminar con éxito una determinada prueba o situación complicada⁹.

La cuestión es que para los angloparlantes la imagen mental que tienen del concepto stress presenta más matices que para nosotros, ya que al traducirla se importó la acepción psicológica, perdiéndose las otras acepciones. En definitiva no es la mejor palabra para transmitir la idea que Selye pretendió. Omar sostiene la hipótesis que Selye eligió el término porque tenía un conocimiento muy precario del inglés¹⁰. Incluso Selye se habría arrepentido e intentado cambiar por el término “*strain*”, que sería más adecuado, pero el inesperado auge que había adquirido el vocablo estrés hizo imposible el cambio. El mismo reconoce que el término ha tenido una gran aceptación “en todos los idiomas extranjeros, incluidos aquellos en los que ninguna palabra de este tipo existía previamente”¹¹.

Así, el término, “al no encontrar una traducción satisfactoria en otros idiomas, pasó como tal a formar parte del lenguaje científico universal”¹². Por su parte, “*strain*”, no consiguió traspasar la barrera

9. Gutiérrez, J. M. (1998). “La promoción del eustrés”. *Psicología.com*, 2, 1

10. Omar, A. G. (1995). *Stress y coping. Las estrategias de coping y sus interrelaciones con los niveles biológico y psicológico*. Argentina: Lumen.

11. Selye, H. (1975). “Confusion and controversy in the stress field” *Journal of Human Stress*, 1.

12. Donalísio González, R. (1996). “Condiciones de trabajo y estrés” *Boletín de información de Mutual Cyclops*, 10.

idiomática y hoy sólo se cita en medios psicológicos para aludir a los correlatos fisiológicos del distrés¹³.

¿Qué es el estrés?

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

Por lo general, la bibliografía destaca estos tres modelos¹⁴; sin embargo, la investigación ha continuado descubriendo nuevas líneas de análisis, permitiéndonos, por lo menos, agregar dos perspectivas más: la primera se centra en la calidad o naturaleza del estrés, distinguiendo si es negativo —le llama “distrés”— o, positivo, denominado “eustrés”. El último enfoque, más reciente, integra un conjunto complejo de variables, construyendo modelos multimodales que presentan visiones comprensivas más amplias y abarcadoras del tema.

Estrés académico universitario

El estrés académico es aquél que se produce a partir de las demandas que exige el ámbito educativo. En términos estrictos, éste podría afectar tanto a profesores —recordemos los problemas de ansiedad a hablar en público o el llamado síndrome de Bournout¹⁵ o el estrés informado por

-
13. Luecken, L. J., Suárez, E. C., Kuhn, C. M., Barefoot, J. C., Blumenthal, J. A., Siegler, I. C., y Williams, R. B. (1997). “Stress in employed women: Impact of marital status and children at home on neurohormone output and home strain”. *Psychosomatic Medicine*, 59, 4.
 14. Sandín, B. (1995). “El estrés”. En A. Bellock, B. Sandin y F. Ramos, *Manual de Psicopatología*. Madrid: McGraw-Hill.
 15. Moreno, B. Oliver, C. y Aragonés, A. (1991). “El “Burnout”, una forma específica de estrés laboral”. En: G. Buéla-Casal y V. Caballo (Comps.). *Manual de psicología clínica aplicada*. Madrid: Siglo XXI.

los profesores en el abordaje de sus tareas docentes- como a estudiantes. Incluso, dentro de éstos, podría afectar en cualquier nivel educativo. No obstante, lo anterior, nos vamos a centrar en el estrés académico de los estudiantes universitarios.

Rendimiento académico

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

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

El rendimiento académico puede concebirse como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje; la evaluación de éste se realiza a través de la valoración que el docente hace del aprendizaje de los educandos matriculados en un curso, grado, ciclo o nivel educativo, lo que va a estar en relación con los objetivos y contenidos de los programas y el desempeño de los escolares en todo el proceso mencionado¹⁶. Por tanto en esta investigación se considerará como criterio de rendimiento, el promedio de calificaciones de obtenidas en cada una de las asignaturas cursadas por los alumnos.

Hipótesis

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

16. Barbosa, Regina H. (1975). "El rendimiento y sus causas", en: Illich *et al.* *Crisis en la didáctica*. Argentina: Ed. Axis.

Método e instrumento

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

Sujetos

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

Instrumento

Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Estrés Académico (IEA) el cual se diseñó a partir de la información recogida entre los estudiantes, usuarios del Servicio de Psicología Aplicada de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid que habían solicitado participar en un Programa de Entrenamiento en Técnicas de Estudio y en el Programa de Entrenamiento en Estrategias de Afrontamiento a Exámenes Universitarios. La administración del cuestionario fue colectiva y dentro de la propia aula donde los alumnos reciben la docencia. Al margen de las instrucciones que lleva incluidas el cuestionario para su llenado se dieron instrucciones verbales para facilitar la tarea. Por otra parte las respuestas fueron registradas en el mismo instrumento, el cual para su llenado no requirió límite de tiempo.

Resultados

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

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

Tabla 1
Rendimiento académico y nivel de estrés de los estudiantes

<i>Nivel de Estrés</i>	<i>Nivel de rendimiento</i>			
	<i>Alto</i>	<i>Medio</i>	<i>Bajo</i>	<i>Total</i>
Alto	6.09%	11.30%	20.00%	37.39%
Medio	9.57%	13.04%	22.61%	45.22%
Bajo	3.48%	5.22%	8.70%	17.40%
Total	19.13%	29.57%	51.31	100.00%

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

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

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

La relación entre niveles de estrés y grado escolar tampoco resulta significativa ($p = .02733$), aunque se observa la tendencia (tabla 2) a que en el 6to. grado de la formación, exista el mayor número de casos que reportan índices bajos de estrés (18.26%).

Tabla 2
Nivel de estrés y grado escolar

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

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

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

Tabla 3
Nivel de estrés y edad

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

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

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

Tabla 4
Nivel de estrés y género

<i>Nivel de Estrés</i>	<i>Género</i>		<i>Total</i>
	<i>Femenino</i>	<i>Masculino</i>	
Alto	17.39%	1.74%	19.13%
Medio	21.74%	7.83%	29.57%
Bajo	39.13%	12.17%	51.31%
Total	78.26%	21.74%	100.00%

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

*Gonzalo Nava Bustos
Patricia Rodríguez Roldán
Rogelio Zambrano Guzmán
Ana Bertha García Patiño
Mario Federico Casillas López*

Introducción

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

En su *Informe sobre la educación superior en América Latina y El Caribe: 2000-2005 metamorfosis de la educación superior*, la UNESCO estima que en México el abandono de los estudios universitarios tiene un costo de entre 141 y 415 millones de dólares, además de las consecuentes afectaciones a la salud física y mental de los estudiantes, generadas por la reprobación y/o deserción escolar¹. En el *Estudio Panorama*

1. Observatorio Universitario de las Innovaciones. (2006). "Comunicado No. 2, Observatorio"; documento electrónico, 27 de noviembre de 2006, Pág. 2: Universidad de Colima.

de la Educación en el 2006, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), señala que en el 2004 en nuestro país 50 de cada 100 alumnos estaban en riesgo de abandonar la educación universitaria, lo que nos ubica en el nada honroso primer lugar en deserción universitaria de los países que conforman la OCDE².

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

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

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

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

Causas de origen social y familiar: desarticulación y/o disfuncionalidad familiar, desadaptación al medio por el origen sociocultural del que provienen, estudiantes que trabajan, problemas psicosociales y estudiantes casados y/o de paternidad o maternidad prematuras.

2. *Ibidem*, Pág. 3.

3. Martínez Maldonado, María de la Luz *et al.* “Análisis Multirreferencial del fenómeno de la reprobación en estudiantes universitarios mexicanos”; *Revista Psicología Escolar y Educativa*. 1998, vol.2, no.2, p.161-174.

4. Espinoza García, Catalina *et al.* “Propuesta de sistema integral de tutorías académicas para el nivel medio superior universitario”; Ponencia presentada en el Foro Reforma del Bachillerato Universitario. Benemérita Universidad de Puebla, 28, 29 y 30 de noviembre de 2005.

Causas de origen psicológico: desubicación en propósitos de vida e inadecuada opción vocacional.

Causas económicas: escasez de recursos y desempleo de los padres.

Causas atribuibles al rendimiento escolar: perfiles de ingreso inadecuados y falta de hábitos de estudio.

Causas físicas: problemas de salud y alimentación inadecuada.

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

En este sentido, se han implementado diferentes propuestas por quienes han detectado la complejidad de los fenómenos asociados al fracaso escolar; éstas comprenden programas de tutoría, becas, apoyo psicológico y/o atención médica para alumnos, modificaciones a los programas de estudio, capacitación a docentes, gestión de mayor presupuesto, programas de guarderías, mejora de bibliotecas, uso de tecnologías para el trabajo escolar, transformación de las cafeterías universitarias en centros de nutrición, etc., tanto en términos generales como en términos del espacio específico del Centro Universitario de Ciencias de la Salud⁵. Consideramos que el éxito o fracaso de ellas, dependerá de la precisión con que se definan las causas de esta problemática y lo integral que puedan llegar a ser esas alternativas.

El contexto de la reprobación estudiantil en el CUCS

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

5. *Programa Institucional de Tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. CUCS, Guadalajara, 2003.

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

El artículo 33, establece las condiciones de derecho de los alumnos para repetir una materia y la baja del programa educativo a consecuencia de su estado en caso de no hacerlo. A la letra, señala que

El alumno que por cualquier circunstancia no logre una calificación aprobatoria en el periodo extraordinario, deberá repetir la materia en el ciclo escolar inmediato siguiente en que se ofrezca, teniendo la oportunidad de acreditarla durante el proceso de evaluación ordinario o en el periodo extraordinario, excepto para alumnos de posgrado. En caso de que el alumno no logre acreditar la materia en los términos de este artículo, será dado de baja.⁶

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

6. *Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara*, UdeG, 1999. Pág. 5.

7. *Ibidem*, Pág. 5 y 6.

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

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

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

Metodología

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

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

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

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

Una vez terminada la entrevista se guardaba una versión electrónica de su ficha técnica y kardex⁸ para análisis posterior.

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

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

8. Así se denomina al registro histórico oficial de calificaciones de los alumnos.

Resultados

La magnitud del problema en el CUCS

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

Tabla 1
Distribución de alumnos del CUCS en situación de última oportunidad

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

Fuente: Secretaría Académica del CUCS, Archivo electrónico.

Atendiendo a las cifras generales, el problema no resulta de gran dimensión para el Centro Universitario; en promedio entre 2 y 3 alumnos de cada 100 caen en esta situación de reprobación y rezago; sin embargo, en términos absolutos, por lo general cada semestre solicitan el recurso de última oportunidad más de 100 alumnos, cifra nada despreciable y que amerita diagnosticar y atender este asunto como un problema relevante.

La magnitud del problema se modifica cuando se analizan los datos por carrera, ya que los casos y porcentaje varían significativamente, como a continuación se muestra.

Tabla 2

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

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

Fuente: Secretaría Académica del CUCS, Archivo electrónico

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

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

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

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

Fuente: Secretaría Académica del CUCS, Archivo electrónico.

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

Las causas de reprobación planteadas por los alumnos:

En esta apartado se presenta una categorización de los factores que los alumnos manifestaron como causas de su reprobación. Es importante considerar que los estudiantes pudieron manifestar más de una causa de su reprobación y que éstas pueden estar combinadas, por ejemplo, en el

caso de que se mencionen situaciones laborales y el contraer matrimonio, o conflictos con el maestro y desánimo o desmotivación, por esta razón los porcentajes suman más de 100%.

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

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

Fuente: Entrevistas a alumnos en artículo 34

En esta tabla resulta claro el predominio del trabajo como causa de reprobación manifestada por los estudiantes; en más de la mitad de los casos (57.02%) los entrevistados señalaron que su actividad laboral entraba en conflicto con los horarios escolares o les impedía cumplir con las actividades académicas. Esto nos indica la dificultad expresada

en este nivel educativo para combinar estudios y trabajo, convirtiéndose este último en un factor de riesgo para alterar la trayectoria escolar esperada.

Enseguida, como un factor importante encontramos los problemas familiares en general, con un 42.1%. En esta categoría se diferencia entre familia paterna y la familia generada por el alumno. En el primer tipo de familia encontramos la mayoría de problemas señalados, lo que se explica estadísticamente, ya que un poco más del 70% de estudiantes son solteros y casi en su totalidad viven con sus padres, cerca del 30% reportó estar casado o en unión libre y se presentó un caso de viudez.

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

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

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

Por último, un poco más del 10% señalaron problemas administrativos como el que no le dieron de baja una materia, error del maestro o del sistema al dar de alta calificación, no le dieron cambio de horario, entre otros. De ser correcto este dato, presenta un indicador que hay que

observar con cuidado para evitar errores o prácticas administrativas que tienen consecuencias directas en trayectorias escolares específicas.

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

Indicadores en la trayectoria escolar

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

Tipo de reprobación

Clasificamos la reprobación escolar en el CUCS en dos categorías:

- a. *Calificación deficiente*, en la que el alumno es evaluado y su resultado numérico es menor a 60, por lo que no acredita la materia según el parámetro normativo institucional.
- b. *Sin derecho*, por inasistencia superior al 35% durante el curso.

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

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

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

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

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

Las materias que reprueban

Los datos nos indican que a estos 114 alumnos se les otorgó el artículo 34 en un total de 192 cursos, es decir que algunos estudiantes reprobaron más de un curso. Sin embargo, cabe aclarar que el número de materias o unidades de aprendizaje involucradas en este fenómeno fue de 115; esto significa que una misma materia fue reprobada por varios alumnos. Una pregunta interesante se refiere al análisis de las unidades de aprendizaje específicas que destacan por su frecuencia como causa reportada por los alumnos para caer en situación de última oportunidad. En la tabla 5 se presente la frecuencia de las materias reportadas y las carreras involucradas.

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

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

Fuente: Registros del SIAU.

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

Aunque con los datos anteriores se podría afirmar que, en términos generales, las materias no son un factor predominante para que los alumnos de las carreras de pregrado en el CUCS recreen reiteradamente, encontramos que la materia “FO 164 Bioquímica” esta implicada con casi 1 de cada 10 alumnos en artículo 34 (8.77% de 114

alumnos en esta situación). Este fenómeno no parece estar relacionado con alguna carrera en particular.

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

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

Reflexiones

Mediante este primer acercamiento al problema de reprobación en el CUCS, podemos afirmar que los factores de reprobación encontrados, coinciden con otros estudios en el país ⁹. En el caso que nos ocupa, las causas principales que propician que los estudiantes sufran rezago escolar e incluso abandonen la universidad son las relacionadas con el factor socioeconómico (57.02%), específicamente el tener que realizar una actividad laboral que entra en conflicto con los horarios y las exigencias de la escuela.

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

Los problemas familiares (42.1%) como un factor importante para la reprobación de los alumnos en artículo 34, nos indican la importancia que las redes sociales de apoyo tienen en la trayectoria escolar, así como las complicaciones que acarrea una familia disfuncional o la paternidad o maternidad prematuras. Enseguida encontramos una diversidad de factores que se relacionan con la dificultad de la materia, pro-

9. Por ejemplo con lo señalado por Calderón Hernández (1998), que señala como causas de deserción y rezago en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: estudiantes que trabajan, escasos recursos, la desarticulación familiar y problemas de salud entre otras

blemas personales y administrativos. En este contexto, las instituciones educativas requieren prever un conjunto de actividades dirigidas a los alumnos, con la aspiración de atenderlos de manera integral, es decir, “ocuparse de los estudiantes desde antes de su ingreso, con programas de información y orientación efectivos y mecanismos de selección justos; y hasta después de su egreso, con mecanismos de apoyo para la inserción laboral”¹⁰.

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

Bibliografía

- CALDERON HERNÁNDEZ, J. (1999). *Programa Institucional de Tutorías*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Documento de trabajo.
- CUCS (2003) *Programa Institucional de Tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Universidad de Guadalajara.
- CUCS (2007). *Programa de Atención a Alumnos en Situación de Rezago Escolar (ProAlumnos)*. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Guadalajara: CUCS. Documento de trabajo.
- CUCS (2003) *Programa Institucional de Tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. CUCS, Guadalajara.
- CUCS (2006) *Proyecto de creación del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo*. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Guadalajara: CUCS. Documento de trabajo.

10. Romo López, Alejandra y Magdalena Fresán Orozco (2001). “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago”. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. ANUIES, México.

- ESPINOZA GARCÍA, Catalina *et al.* (2005) “Propuesta de sistema integral de tutorías académicas para el nivel medio superior universitario”; Ponencia presentada en el Foro Reforma del Bachillerato Universitario. Benemérita Universidad de Puebla, 28, 29 y 30 de noviembre de 2005.
- MALDONADO, María de la Luz Martínez, LIMA, Javier Vivaldo, PADILHA, Maria Goretti Navarro *et al.* “Multireferential Analysis of the Farture Results in Mexican Students at University”. *Psicología Escolar y Educativa*, 1998, vol.2, no.2, p.161-174.
- OBSERVATORIO UNIVERSITARIO DE LAS INNOVACIONES (2006). “Comunicado No. 2, Observatorio”; documento electrónico, 27 de noviembre de 2006, Pág. 2: Universidad de Colima.
- OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO (2002) *Proyecto “Alma Mater” para el Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Universitaria en Venezuela*. República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Educación Superior Consejo Nacional de Universidades. Caracas.
- PÉREZ FRANCO, Lilia (2001) “Los factores socioeconómicos que inciden en el rezago y la deserción escolar”. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. México: ANUIES.
- ROMO LÓPEZ, Alejandra y Magdalena FRESÁN OROZCO (2001) “Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago”. En *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*. México: ANUIES.
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (1999). *Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Las actividades de estudio en alumnos de nuevo ingreso al Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara

*Gonzalo Nava Bustos
Baudelio Lara García
Rogelio Zambrano Guzmán
David Elicerio Conchas*

Introducción

Actualmente, una importante política nacional y criterio de acreditación para las universidades en México es la operación de programas de tutoría académica como estrategia para mejorar la calidad de la educación y abatir el bajo rendimiento y la deserción escolar. La adecuación de los programas y actividades de tutoría a los requerimientos y necesidades específicas para el mejoramiento de las trayectorias académicas debe partir del conocimiento de las características académicas y psicoeducativas de los alumnos a los que atiende.

En este sentido, el Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo (CEAD) del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), desarrolla como proyecto estratégico de trabajo el “Sistema de Evaluación de Perfiles Académicos y Psicoeducativos en Línea” (Lara, 2001), que consiste en un medio para recabar información de las características y necesidades académicas de los alumnos de primer ingreso en lo relativo a competencias de lectura, actividades de estudio y algunos

rasgos de personalidad que se consideran relacionados al desempeño académico.

En este artículo se presentan los resultados referidos a la definición de los perfiles de actividades de estudio (organización y estrategias de estudio dentro y fuera del aula) y desempeño académico en la escuela de procedencia, de los alumnos de nuevo ingreso al CUCS en el calendario 2007-B (que inicia en agosto de 2007), así como la correlación entre estos dos perfiles.

Planteamiento del problema

Existen abundantes investigaciones que abordan la relación entre diversos aspectos relativos a las actividades de estudio de los alumnos y su desempeño académico, ya sea exitoso o deficiente.

En un estudio sobre la aplicación del EXANI-1 en distintas regiones del país y en diferentes años, Tirado menciona en sus conclusiones como uno de los factores críticos para el desempeño escolar, las características de los alumnos relativas a sus hábitos de estudio y el interés o no en seguir estudiando, entre otras (Tirado, 2004). Del mismo modo, en una investigación sobre el desempeño en el EXANI-1 de cinco generaciones de estudiantes que ingresaron a la Educación Media Superior en la zona metropolitana de la ciudad de México, se encontró que el tiempo dedicado al estudio y a la lectura fuera del horario escolar fue una de las variables que más contribuyeron a explicar las diferencias en los porcentajes de aciertos, junto con el promedio de calificaciones en secundaria, el género y la escolaridad de los padres (Hernández, Márquez y Palomar, 2006). González Lomelí y Maytorena Noriega estudiaron la influencia de la orientación motivacional, los estilos de aprendizaje y los factores de carrera sobre el desempeño escolar. Eligieron una muestra de alumnos de primer ingreso de cuatro carreras de la Universidad de Sonora y les aplicaron el inventario de estilos de aprendizaje y orientación motivacional de Castañeda y el inventario ampliado de factores de carrera de Aguilar y colaboradores. En sus resultados encontraron “que los factores de carrera y el aprendizaje explican 20% de la varianza del desempeño escolar. La relación estructural entre factores de carrera y desempeño escolar fue mayor que la relación entre el aprendizaje estratégico y la variable dependiente, lo que significa que la certeza vocacional en el primer semestre posee un mayor poder de explicación de la

variabilidad del desempeño escolar de los estudiantes que las autoevaluaciones sobre su aprendizaje estratégico.” (González, 2001, 23)

Por su parte, Rinaudo en 1987 al indagar acerca de la elaboración de resúmenes como estrategia de aprendizaje y comprensión de textos en alumnos de primer año de la carrera de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en Córdoba, Argentina, considera que los estudiantes universitarios padecen de un déficit conjunto de conocimientos y de estrategias para tratar la información, ya que estas habilidades parecen no desarrollarse adecuadamente en los niveles educativos previos.

En un estudio sobre las motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de la carrera de bioquímica en la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina (Salim, 2006), aplicando varios cuestionarios y entrevista a profundidad se encontró que el 56% de los alumnos reportaba utilizar un enfoque de aprendizaje profundo, 22.6% superficial y 21.4% ambivalente. En este sentido la mayoría de estudiantes declara utilizar estrategias activas para estudiar -subrayan el texto, se hacen preguntas, elaboran resúmenes, entre otras-; sin embargo, los alumnos exitosos, con reprobación y rezagados se ubicaron en los tres grupos, aunque destaca que el enfoque ambivalente (motivados por el logro) obtuvo el promedio de notas más alto; la autora considera que probablemente este fenómeno se relaciona con los procedimientos de evaluación utilizados por los docentes, que favorecen el estudiar para aprobar y no el estudiar para aprender.

Alicia G. Omar (2000) realizó un estudio con alumnos de secundaria de México, Brasil y Argentina sobre las causas que ellos argumentaban acerca de su éxito o fracaso escolar, y encontró que los estudiantes de los tres países contemplaron el esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como los principales elementos que explican su rendimiento escolar.

En cuanto a la interacción en el aula, algunos autores que reflexionan sobre las habilidades de escucha, concentración y toma de notas, consideran que los buenos oyentes desarrollan atención selectiva, ubican con anterioridad los aspectos en que se van a centrar, toman notas y saben evaluar sus resultados (Chamot y colbs., 1988; Cornaire, 1998, p. 61, citado en Pérez, 2008)

En nuestro contexto particular, de acuerdo al diagnóstico del Programa Institucional de Tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, se identificaron “dificultades relacionadas con el proceso

de enseñanza-aprendizaje, problemas personales de tipo académico y administrativo, problemas socioeconómicos que repercuten en la calidad académica, (y) escaso impulso a actividades extracurriculares” (CUCS, 2003, 19). Además, en este estudio se detectó que “no se han aprovechado los resultados de los exámenes de admisión que se aplican, en los que se han identificado serias deficiencias en la formación de los estudiantes de nuevo ingreso, lo cual repercute en la falta de acciones para establecer cursos remediales, talleres sobre hábitos de estudio y cursos sobre desarrollo de habilidades” (CUCS, 2003, 20).

En efecto, se tienen mecanismos de evaluación educativa y datos de los aspirantes y alumnos del CUCS (por ejemplo, los resultados del examen de ingreso del College Board, acceso al Kardex vía Internet). Sin embargo, esta información, pocas veces es utilizada por los docentes en actividades relacionadas con la tutoría académica. Por otra parte, estos datos son generales y no revelan la naturaleza de factores específicos que pudieran estar relacionadas con problemáticas de carácter tutorial, tales como perfiles académicos o psicoeducativos de los alumnos. Por último, los datos se encuentran dispersos y no están integrados de tal manera que puedan promover y facilitar la función de orientación educativa y acompañamiento académico de los estudiantes.

En estas circunstancias, se justifican acciones que permitan generar y articular esta información con fines de orientación claramente definidos. Este conjunto de acciones se relacionan con el concepto de “perfil” académico que, de acuerdo con la ANUIES, para su integración se requiere obtener datos de las siguientes dimensiones del estudiante: 1. Su origen y situación socioeconómica, 2. Sus condiciones materiales de estudio, 3. Su orientación vocacional y ocupacional, 4. Sus hábitos de estudio y prácticas escolares, y 5. Las actividades culturales, de difusión y extensión universitaria en las que participan (Fresán, 2000).

En este sentido, el Sistema de Evaluación de Perfiles Académicos y Psicoeducativos en Línea pretende aportar información sistemática y permanente del perfil de los alumnos de nuevo ingreso al CUCS y entre otros asuntos responder a la pregunta de cómo se caracterizan los perfiles de los alumnos de nuevo ingreso al Centro Universitario de Ciencias de la Salud —considerando sus actividades de estudio y el desempeño académico en su escuela de procedencia—, y qué relación tienen entre sí.

Metodología

El universo de estudio inicial se constituía por 1,332 alumnos de nuevo ingreso a las carreras de pregrado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud en el ciclo escolar 2007-B, inscritos en seis licenciaturas (Cultura Física y Deportes, Enfermería, Medicina, Nutrición, Odontología y Psicología), dos carreras de Técnico Superior Universitario (Prótesis Dental y Radiología e Imagen) y la carrera de enfermería básica a nivel técnico -sólo se requiere tener estudios de secundaria-, ya que el propósito de la investigación era aplicar un cuestionario en línea al 100% de los alumnos de nuevo ingreso al CUCS. Sin embargo, por diversos factores sólo se obtuvieron los datos relativos a las actividades de estudio de 557 alumnos (41%), de los cuales, sólo 32 estudiantes eran de medicina y 17 psicología (en ambos casos el 8.1% de sus carreras), por lo que se decidió no incluirlas. En este sentido el universo de estudio finalmente considerado fueron 728 alumnos de nuevo ingreso a 4 carreras de licenciatura, 2 de técnico superior universitario y 1 de nivel técnico. La muestra estudiada fueron 505 alumnos (69.36%) que contestaron el Cuestionario de Actividades de Estudios incluido en el sistema en línea entre el 20 de agosto y el 1 de septiembre de 2007. Por carreras la muestra quedó integrada como se expone en la tabla 1:

Tabla 1
Tamaño y distribución de la muestra

<i>Alumnos</i>	<i>Totales</i>	<i>Encuestados</i>	<i>%</i>
Lic. CFyD	119	81	68.06%
Lic. Enfermería	157	111	71.30%
Lic. Nutrición	84	57	67.80%
Lic. Odontología	143	91	63.60%
TSU en Prótesis Dental	60	42	70.00%
TSU en Radiología e Imagen	45	29	64.40%
Enfermería Básica	120	94	78.30%
TOTAL	728	505	69.36 %

El Cuestionario de Actividades de Estudio (CAE) es un auto reporte tomado del libro “Programas Institucionales de Tutoría” de la ANUIES (Fresán; 2000: 67-82), que lo presenta como un instrumento para investigar las estrategias de estudio involucradas en las actividades académicas.

cas de los estudiantes dentro y fuera del salón de clases; caracteriza los hábitos de estudio con base en las respuestas que se dan a 70 preguntas. Estos reactivos están agrupados en 10 áreas:

1. Motivación e interés hacia el estudio,
2. Organización de las actividades de estudio,
3. Concentración y ambiente durante el estudio,
4. Estrategias de aprendizaje y de estudio,
5. Comprensión y retención de las clases,
6. Búsqueda bibliográfica e integración de la información,
7. Elaboración de trabajos y estudio en equipo,
8. Solución de problemas y aprendizaje de las matemáticas,
9. Problemas personales que interfieren con el estudio, y
10. Preparación y presentación de exámenes.

Las respuestas se presentaron en una escala de Lickert con 6 opciones que son:

- Nunca o casi nunca (menos del 10 %)
- Pocas veces (del 10 % al 30 %)
- Poco menos de la mitad de las veces (entre 30 % y 50 %)
- Poco más de la mitad de las veces (entre 50 % y 70 %)
- Muchas veces (del 70 % al 90 %)
- Casi siempre (más del 90 %)

A las respuestas se les asignó un valor del 1 al 6 y los resultados se procesaron como promedio general y por área. Este procedimiento permite comparar las actividades de estudio de los alumnos en particular, con su carrera, o con todas las carreras del Centro Universitario; para comparar con los promedios de calificaciones escolares de la escuela de procedencia, se construyó una tabla de equivalencias que se presenta más adelante.

Para la aplicación del CAE, en acuerdo con los coordinadores de carrera se invitó a los alumnos de nuevo ingreso a un laboratorio de cómputo en donde, de manera grupal, accedieron al “Sistema de Evaluación de Perfiles Psicoeducativos y Académicos en línea”, que al mismo tiempo incluía una prueba de competencias de lectura y otra de rasgos de la personalidad. Durante la aplicación, además de las instrucciones en pantalla, se apoyó a los alumnos con un díptico y con la pre-

sencia de cuando menos dos auxiliares de investigación para resolver dudas de procedimiento.

Considerando los resultados del CAE y el promedio de calificaciones de la escuela de procedencia obtenido en el Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIAU), se construyeron perfiles de actividades de estudio y desempeño académico de los alumnos de nuevo ingreso y se correlacionaron entre sí.

Las categorías y promedios que definen un perfil se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2
Perfiles de Actividades de Estudio y Desempeño Académico

<i>Categoría</i>	<i>Promedio CAE</i>	<i>Promedio escolar</i>
Excelente	5.5 - 6	95-100
Muy Bueno	5 - 5.49	90-94.99
Bueno	4 - 4.9	80-89.99
Regular	3 - 3.9	70-79.99
Malo	2 - 2.9	60-69.99
Deficiente	1 - 1.9	Menos de 60

Se consideró como criterio para definir el perfil de una carrera cuando se agrupaban más del 50 por ciento de los datos en una categoría o en las dos con mayor número de datos. Las diferencias de perfiles se consideraron significativas cuando una categoría distinta agrupó a más de la mitad de los alumnos o cuando la agrupación de categorías necesaria para reunir más del 50 por ciento de alumnos difería en alguno de sus términos.

Para el análisis estadístico se realizaron tablas de distribución de resultados y se calculó el coeficiente de correlación r de Pearson.

Resultados

En cuanto a los perfiles de actividades de estudio, la tabla 3 permite observar que, tanto en general para el CUCS como para cada una de las carreras consideradas en esta investigación, el perfil de actividades de estudio predominante en los alumnos de nuevo ingreso es bueno.

Tabla 3
Perfiles de acuerdo a las actividades de estudio

<i>Categoría Promedio CAE</i>	<i>Total CUCS</i>	<i>CFyD</i>	<i>LEnf</i>	<i>Nut</i>	<i>Odon</i>	<i>TSU Prot</i>	<i>TSU ReI</i>	<i>Enf</i>
Excelente 5.5 - 6	5 0.99%	1.23%	-	-	1.01%	-	3.44%	2.12%
Muy bueno 5 - 5.49	68 13.46%	11.11%	16.21 %	14.03%	14.28%	4.76%	6.89%	13.82%
Bueno 4 - 4.9	332 65.74%	65.43%	64.86 %	66.66%	74.72%	69.04%	62.06%	57.44%
Regular 3 - 3.9	97 19.2%	22.22%	17.11 %	14.03%	9.89%	26.19%	27.58%	25.53%
Malo 2 - 2.9	3 0.59%	-	1.8 %	-	-	-	-	1.06%
Deficiente 1 - 1.9	-	-	-	-	-	-	-	-
Frec totales	505	81	111	57	91	42	29	94

Promedio de actividades de estudio: 4.428

Los datos nos muestran que, en todas las carreras, el 65.74% de los estudiantes obtienen promedios que los ubican en el perfil de bueno, lo que significa que aproximadamente las dos terceras partes de los alumnos realiza de manera adecuada sus actividades de estudio un “Poco más de la mitad de las veces (entre 50 % y 70 %)”, y aunque existen diferencias en el porcentaje, que no se consideran significativas de acuerdo a los criterios establecidos. Destacan las encontradas entre la carrera de odontología con el 74.72% en la categoría de bueno, seguida del 14.28% en la categoría de muy bueno, con la carrera de enfermería básica, donde el 57.44% de los alumnos se ubicaron en el perfil de bueno, seguidos por el 25.53% con el perfil de regular. Asimismo, cabe destacar que aproximadamente una quinta parte de los alumnos de nuevo ingreso al CUCS (19.2%) reportan que un “Poco menos de la mitad de las veces (entre 30 % y 50 %)” desarrollan adecuadamente sus actividades de estudio, por lo que su perfil se ubica en la categoría de regular.

Respecto al perfil de desempeño académico considerado a partir del promedio de estudios de la escuela de procedencia, se encontró que, en general para los alumnos de nuevo ingreso del CUCS es bueno-muy

bueno (41.22% y 27.02% respectivamente), los resultados se desglosan en la tabla 4.

Tabla 4
Perfiles de desempeño académico del nivel de estudios anterior

<i>Categoría</i>	<i>Total</i>	<i>CFyD</i>	<i>LEnf</i>	<i>Nut</i>	<i>Odon</i>	<i>TSU</i>	<i>TSU</i>	<i>Enf</i>
<i>Promedio</i>	<i>Cucs</i>					<i>Prot</i>	<i>Re I</i>	
<i>E. P.</i>								
Excelente	86	8.64%	10.81%	45.61%	37.36%	2.38%	3.44%	5.31%
95-100	16.96%							
Muy bueno	137	14.81%	36.03%	42.10%	38.46%	9.52%	27.58%	14.89%
90-94.99	27.02%							
Bueno	209	59.25%	49.54%	12.28%	23.07%	52.38%	55.17%	42.55%
80-89.99	41.22%							
Regular	67	14.81%	3.60%	-	1.09%	33.33%	13.79%	34.04%
70-79.99	13.21%							
Malo	6	2.46%	-	-	-	2.38%	-	3.19%
60-69.99	1.18%							
Deficiente	-	-	-	-	-	-	-	-
0-59.99								
Frec.	505	81	111	57	91	42	29	94
totales								

Promedio de Escuela de Procedencia: 82.14

En este caso, el perfil general requiere de dos categorías para reunir más del 50% de los alumnos de nuevo ingreso y encontramos diferencias significativas entre las carreras en particular. Describiendo los resultados en orden descendente, la licenciatura en Nutrición presenta un perfil de desempeño académico excelente-muy bueno con el 45.61% y 42.10% respectivamente; le sigue Odontología con perfil de muy bueno-excelente (38.46% y 37.36%); enseguida la licenciatura en enfermería se define con perfil bueno-muy bueno (49.54% y 36.03%); con perfil de desempeño académico bueno se caracterizan los alumnos de nuevo ingreso de las carreras de Cultura Física y Deportes (59.25%), Radiología e Imagen (55.17%) y Prótesis Dental (52.38%); por último, los estudiantes de enfermería básica obtienen el perfil más bajo, definido por las categorías de bueno-regular con 42.55% y 34.04% respectivamente.

El análisis estadístico de los datos arroja un bajo coeficiente de correlación r de Pearson entre las actividades de estudio y el desempeño

académico valorado por el promedio de calificaciones de la escuela de procedencia, ya que corresponde a: $r = 0.094143$. Esto significa que la distribución de los estudiantes en los perfiles de actividades de estudio, fue indistinta con relación a los promedios que obtuvieron en la escuela de procedencia, así por ejemplo, los estudiantes con promedio de excelente se distribuyeron en los perfiles de actividades de estudio de manera similar a los estudiantes con otros promedios, como lo muestra la tabla 5.

Tabla 5
Relación entre perfil de desempeño académico de la escuela de procedencia y actividades de estudio

<i>Desempeño Académico E. de P.</i>	<i>Perfil de Actividades de Estudio</i>						
	<i>TOTAL CUCS</i>	<i>Excelente 5.5 - 6</i>	<i>Muy bueno 5 - 5.49</i>	<i>Bueno 4 - 4.9</i>	<i>Regular 3 - 3.9</i>	<i>Malo 2 - 2.9</i>	<i>Deficiente 1 - 1.9</i>
Excelente 95-100	86 17.02%	2.32%	24.41%	62.79%	10.46%	-	-
Muy bueno 90-94.99	137 27.12%	0.72%	12.40%	74.45%	12.40%		
Bueno 80-89.99	209 41.38%	0.47%	12.91%	63.15%	22.96%	0.47%	
Regular 70-79.99	67 13.26%	1.49%	4.47%	59.70%	31.34%	2.98%	
Malo 60-69.99	6 1.18%			66.66%	33.33%		
Deficiente 0-59.9							
Frecuencias totales	505	5	68	332	97	3	

Conclusiones

Los datos resultantes de la aplicación del Cuestionario de Actividades de Estudio indican que el perfil predominante en los alumnos de nuevo ingreso al Centro Universitario de Ciencias de la Salud en cuanto a sus actividades de estudio dentro y fuera del aula es bueno, lo que significa que la mayoría reporta que sus condiciones para estudiar y el desarrollo

de sus actividades de estudio son adecuadas en “Poco más de la mitad de las veces (entre 50 % y 70 %)”. Enseguida el perfil preponderante es el de regular con casi la quinta parte de los estudiantes (19.2%), quienes consideran desarrollar adecuadamente sus actividades de estudio “Poco menos de la mitad de las veces (entre 30 % y 50 %)”. Sólo el restante 14.45% de estudiantes reporta que muchas veces o casi siempre cuenta con buenas condiciones y desarrolla de manera adecuada sus actividades de estudio, situación que se considera la óptima para los estudiantes de nivel superior. En este sentido, los programas de tutorías tienen un importante ámbito de trabajo, que comprende tanto detectar las condiciones específicas en que ingresan los estudiantes, como desarrollar acciones de apoyo para que la mayoría de estudiantes logren un nivel óptimo en la organización y desarrollo de sus actividades de estudio dentro y fuera del aula, así como acciones que impacten las condiciones en que las desarrollan (equipamiento, problemas personales que interfieren con el estudio, entre otras).

En cuanto a los perfiles de desempeño académico de acuerdo al promedio de calificaciones de la escuela de procedencia, se encontraron diferencias significativas que permiten agrupar en 4 niveles a las carreras estudiadas. En rango de mayor a menor se ubican en primer lugar las licenciaturas en Nutrición y Odontología, cuyos alumnos ingresan con promedios en la escuela de procedencia que van de 90 a 100, por lo que se categorizan con perfiles de muy bueno y excelente. El segundo lugar corresponde a la licenciatura en enfermería con promedios de 80 a 94.99, por lo que se ubican en el perfil de bueno-muy bueno. El tercer nivel agrupa a la licenciatura en Cultura Física y Deportes y a las carreras de Técnico Superior Universitario en Prótesis Dental y Radiología e Imagen, quienes ingresan con promedios entre 80 y 89.99, por lo que se caracterizan con perfil bueno. Por último, los alumnos de la carrera de enfermería básica entran en la categoría de bueno-regular, con promedios entre 70 y 89.99 en la escuela de procedencia. La explicación posible a esta diferencia se encuentra por lo menos en dos factores: por un lado, la diferencia en la demanda de ingreso entre las carreras, ya que esto implica que los promedios requeridos aumenten en las carreras con mayor demanda, que es el caso de Nutrición y Odontología (en los requisitos de ingreso el promedio de la escuela de procedencia se valora con el 50%); por otro lado, el nivel de estudios requerido para ingresar a enfermería básica es sólo de secundaria, a diferencia de las carreras restantes en que es requisito contar con estudios de bachillerato.

Por último, ante el hecho de no encontrar correlación entre las actividades de estudio y el promedio de calificaciones de la escuela de procedencia ($r= 0.094143$), resultan sugerentes las reflexiones de Silvia Raquel Salim, quien observa que este fenómeno probablemente se relaciona con los procedimientos de evaluación utilizados por los profesores, que favorecen el estudiar para aprobar y no el estudiar para aprender.

Bibliografía

- CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD (2003) *Programa institucional de tutorías del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*, Guadalajara: CUCS.
- FRESÁN, M. (Coord.) y otros (2000). *Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. México, ANUIES, 2000.
- GONZÁLEZ, D. y MAYTORENA, M. (2001). “Influencia de la orientación motivacional, los estilos de aprendizaje y los factores de carrera sobre el desempeño escolar”. *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 18, junio 2001, número especial 1.
- HERNÁNDEZ, J., MÁRQUEZ, A., PALOMAR, J. (2006) “Factores asociados con el desempeño académico en el EXANI-I Zona Metropolitana de la Ciudad de México 1996-2000”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, abril-junio 2006, núm. 29.
- LARA, B. (2001) Proyecto de investigación *Programa de Evaluación de Perfiles Psicoeducativos y Académicos de los Aspirantes, Alumnos y Egresados del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*; Universidad de Guadalajara, CUCS, Julio 2001.
- OMAR, A. (2000). “Atribución transcultural del rendimiento académico: Un estudio entre Argentina, Brasil y México”. *Revista Mexicana de Psicología*, diciembre 2000 Volumen 17, Número 2, 163-170
- PÉREZ, C. (2008). “Acercamiento a la escucha comprensiva”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol 2, n.º 45, 10 de febrero de 2008.
- RINAUDO, M. (s/f). “Estudiar y Aprender. Investigaciones sobre la comprensión y aprendizaje de textos”. Documento consultado en la web el 17 de septiembre de 2008, en <http://fisica.usach.cl/~jlay/html/pdf/estudiaryaprender.pdf>
- SALIM, R. (2006). “Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, número 1. Consultado el

día 17 de septiembre de 2008 en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-salim.html>

TIRADO, F. (2004). "Perfiles del EXANI-I", en CENEVAL (comp.) *Evaluación de la educación en México. Indicadores del EXANI-I*. México: CENEVAL.

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

Gilberto Fregoso Peralta

Consideraciones protocolares

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

educandos que muy pocos o ningún mentor se han tomado la molestia de simplemente indicarles los problemas con la redacción expresos en sus tareas textualizadas, pues lo importante ha sido que aprendan los contenidos sin consideraciones de otra índole.

Pocos investigadores educativos, hasta donde se pudo encontrar información, han intentado coleccionar una muestra de tareas escritas comunes y ordinarias para analizar si los docentes revisan lo mismo la claridad de ideas que su codificación correcta; empero, hay indicios evidentes de que entre algunos mentores y sus discípulos suele no haber diferencia significativa al respecto. Debe precisarse que este trabajo se refiere a los problemas en el uso de la lengua escrita (código) y no a los aspectos propios de la organización de la información, a los temáticos disciplinares ni a los contextuales. Al argumentarles que la claridad de las ideas está relacionada con su expresión escrita correcta en aspectos grafemáticos, lexicales, de uso de los verbos, sintácticos, semánticos y no sólo ortográficos, los jóvenes han respondido casi de manera invariable que ya es “demasiado tarde” para detenerse en ello, atribuyendo a la escuela primaria tal ocupación y de ninguna manera a la Universidad.

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

tre la población, inculcar valores, en suma constituir sujetos para la sociedad (Rondal y Serón, 1992).

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

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

El marco de conceptos

La psicolingüística es una interdisciplina de talante experimental cuyo objeto de conocimiento es el conjunto de actividades vinculadas con la adquisición y uso del lenguaje articulado, que centra su interés en los aspectos del procesamiento y expresión de la información en los sujetos, a más de concebir a la actividad lingüística como un trabajo de carácter psíquico que implica comprender y aplicar las estructuras verbales. Sus áreas específicas de interés en la investigación han sido: a) la comprensión de la lengua (oral y escrita); b) la producción de la lengua (oral y escrita); c) la adquisición y desarrollo de la capacidad enuncia-

tiva (particularmente en niños de 0 a 10 años); d) la neuropsicología de la lengua, por ejemplo, las disfunciones y trastornos de lectura, comprensión oral, habla y escritura, sobre todo en infantes (Garton y Pratt, 1991). El interés de este proyecto abordó el segundo aspecto (b) por cuanto atañe a la elaboración gráfica del lenguaje articulado, entendida como el proceso en la emisión de estímulos con un significado intencional. La psicolingüística postula la existencia de procesos cognitivos peculiares para la generación de textos o *escalas de procesamiento en la producción de la lengua*, que sirven para valorar los escritos acorde con la estructura del código lingüístico: 1) unidades subléxicas (grafemas, señales ortográficas); 2) signos (en tanto variedad lexical, identidad, morfología y sentido); 3) enunciados y cláusulas (construcción, cantidad, longitud sintáctica); 4) texto (unidad de significado, secuencia lógica, inteligibilidad).

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

Al presente proyecto le interesa aportar conocimiento sobre los recursos de alfabetización puestos en juego por los jóvenes valorados, con la seguridad —salvo excepciones notables— de que el desempeño es similar al de sus pares sin importar género, edad, proveniencia escolar ni calificaciones obtenidas durante el largo camino previo, conjetura cuyo sustento es una experiencia dilatada en contacto con la producción escrita del educando universitario. Comprende una exploración diag-

nóstica de un problema concreto en una situación precisa, que aborda la capacidad en los alumnos a efecto de:

- 1) Combinar grafemas para formar morfemas y signos, es decir, la aptitud en el manejo de las letras como unidades básicas e indivisibles del lenguaje escrito o segundo proceso de articulación lingüística; en este aspecto suele notarse —principalmente— el aumento, la disminución, el cambio o la distorsión de grafemas (letras) en la construcción de *palabras* o también unir dos de ellas como si se tratara de una sola. Lo anterior para caracterizar el dominio grafemático.
- 2) Utilizar las conjugaciones verbales de manera apropiada por lo que conviene —básicamente desde el punto de vista morfológico— al número (plural y singular); persona (primera, segunda y tercera tanto de plural como de singular, así como las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio); tiempo (simple y compuesto de presente, pretérito, futuro, copretérito, pospretérito); modo (indicativo, subjuntivo, potencial e imperativo); voz (activa y pasiva) y clasificación de los verbos (regulares e irregulares), según lo requiera el mensaje redactado.
- 3) Emplear vocabulario diverso y pertinente en la redacción de sus textos académicos tanto en el aspecto cuantitativo como en el cualitativo, este último sin duda más vinculado con los temas *disciplinares* que se tratan.

La riqueza del acervo lingüístico dentro del plano paradigmático está determinada por la variedad y selección de los signos, de manera precisa sustantivos, adjetivos, pronombres, verbos y adverbios cuya repetición insistente y sin el empleo de sinónimos denota pobreza; así como por el manejo de *palabras* especializadas propias de algún horizonte curricular. Ello a fin de proceder al análisis lexical con las implicaciones semánticas correspondientes.

- 4) Enlazar los signos entre sí dentro de la cadena hablada o plano sintagmático, al efecto de generar enunciados significativos, proceso equivalente a la primera articulación de la lengua. El enunciado es la expresión escrita de un pensamiento, su estructura básica está integrada por un sujeto (aquello de lo que se habla: persona, animal, cosa, idea) y un predicado (lo que se dice del sujeto).

Su elaboración pertinente en términos del encadenamiento idóneo de los signos, la extensión de acuerdo con el número de palabras utilizadas en cada uno (unidades de longitud sintáctica), la cons-

trucción simple o compuesta (cláusulas o párrafos), la concordancia gramatical de género y número son elementos a visualizar en el nivel sintáctico. Cabe señalar que las limitaciones más frecuentes tienen que ver con la construcción de enunciados, la que, al ser defectuosa, dificulta comprender su significado (implicaciones semánticas).

- 5) Denotar una expresión escrita inteligible gracias a su claridad y precisión, al tener un conocimiento básico teórico-práctico del código que permite elaborar los mensajes (idioma castellano), dirigidos a un cierto tipo de receptor académico, dentro de un contexto de igual carácter y, desde luego, con una intencionalidad de antemano conocida. El sentido global o en totalidad del texto redactado —en este caso escritos académicos— es una opción para abordar el plano semántico, al precisar la *inteligibilidad* y *claridad* de lo dicho por el enunciador a través de su discurso, al identificar la unidad de significado del mensaje, sin demérito de la pertinencia en cuanto al sentido de cada signo particular.
- 6) Mostrar —también— una solvencia ortográfica centrada en la puntuación, acentuación y elaboración de los morfemas y signos lingüísticos con los grafemas pertinentes, hoy por hoy deficitaria merced al empleo inadecuado o inexistente de comas, puntos (seguido, aparte, suspensivos, final), dos puntos, punto y coma, interrogaciones, admiraciones, paréntesis, diéresis, comillas, guión, raya, separación silábica, empleo de “b-v”, “s-c-z”, “r-rr”, “y-ll”, “c-q-k”, “m-n”, “g-j”, y desde luego de la “h”, entre los más elocuentes (Coulthard, 1994; Ong, 1997; Cassany, 1999; Gallegos, 1999; Ojeda y otras, 2003; Avilán, 2004).

En países como México, donde la modalidad predominante de titulación para la licenciatura dentro de la educación pública es el llamado Examen General de Egreso de Licenciatura, (EGEL) promovido por el gobierno federal a través del Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL), con el afán claro de incrementar los índices mediante una opción más sencilla que la tesis, la aptitud para la redacción no se valora pues el instrumento estándar por carrera tiene el diseño de opción múltiple. Los trabajos de disertación de los ahora pocos programas educativos con tal requisito para el egreso definitivo son muestra elocuente de las carencias denotadas por el alumnado con respecto a la competencia escritural, los que requieren como siempre de asesoría

para desarrollar la investigación, pero ahora también para solventar los aspectos lingüísticos, so pena de no ser comprensible su trabajo.

Método, diseño de la muestra y materiales

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

Se trata de un diseño no experimental cuya base es el análisis de los textos académicos entregados por los alumnos como parte de su labor ordinaria prescrita en el programa de asignatura correspondiente; tiene además un cariz transversal en el sentido de haberse recopilado trabajos durante el mismo periodo lectivo del curso sin que intervinieran insumos extraordinarios susceptibles de hacer variar los productos muestreados. El diseño es propio de la interdisciplina denominada psicolingüística, el que nos permite conocer la ejecución escrita por parte de los sujetos al expresar su pensamiento. La base de datos se constituyó con los textos encargados a los alumnos de las asignaturas *Sociología* (primer semestre de la Licenciatura en Cirujano Dentista, 40 sujetos), *Cultura Alimentaria Nacional e Internacional* (segundo semestre de la Licenciatura en Nutrición, 36 sujetos), *Ética profesional* (quinto semestre de la Licenciatura en Contaduría Pública, 30 sujetos) y *Elementos básicos de metodología científica. Seminario de investigación* (segundo semestre de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, 20 sujetos). Los cuatro programas educativos se impartieron en el Centro Universitario de Los Altos, perteneciente a la Universidad de Guadalajara. El *corpus* de escritos a valorar no incluyó la aplicación de pruebas estandarizadas y sí los trabajos estipulados en la programación didáctica de las materias dichas, solicitados en presentación manuscrita para evitar los consabidas prácticas de *cortar y pegar* así como el empleo del corrector automático integrado a la computadora. Cada educando entregó una ficha de tra-

bajo (papeleta tamaño media carta redactada por anverso y reverso), una reseña (hoja tamaño carta redactada por anverso y reverso) y un ensayo (dos hojas tamaño carta redactadas por anverso y reverso), en total 378 documentos en 882 cuartillas, siete por cada educando. La técnica empleada para la valoración fue de naturaleza cualitativa pues se trató de un *análisis psicolingüístico* de los textos antes dichos (ficha, reseña, ensayo), de acuerdo con las escalas de procesamiento de la producción escrita, según se consignó en el marco de conceptos.

Resultados

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

Valoración del nivel grafemático

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

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

Valoración del nivel sobre el uso de los verbos

Junto con el manejo del vocabulario, el empleo de los verbos fue el otro uso escrito más vinculado con la expresión oral por parte de los alumnos bajo estudio, donde las transcripciones de un subdominio al otro del idioma se hicieron presentes. Cinco fueron las limitaciones manifiestas, por cierto en los cuatro grupos y en cantidades afines. Al revisar el rubro correspondiente a la utilización de *verbos que no especificaban la acción a comunicar*, el resultado fue: N= 19/37; CD= 23/35; C= 17/29; M= 10/14. El numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que se suscitó el fenómeno. Es posible observar proporciones relativamente homogéneas en el comportamiento de los sujetos. Tocante a la *pobreza en la variedad de uso de los tiempos verbales circunscritos a presente y pretérito simples en modo indicativo*, las cantidades resultaron similares, en la inteligencia de que el numerador expresa el promedio de verbos utilizados en presente y pretérito simples de indicativo, mientras el denominador refiere el promedio de verbos empleados en los tres escritos, proporción de cortedad manifiesta: N= 52/58; CD= 50/54; C= 52/57; M= 51/58. Por su parte, la *incongruencia de los tiempos verbales dentro de un mismo contexto explicativo* presentó matices igualmente parecidos; cabe señalar que el numerador representa la cantidad de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador indica la cantidad de veces que ocurrió el fenómeno: N= 27/56; CD= 31/61; C= 26/53; M= 14/28. El rubro siguiente se detuvo en el *uso reiterado o abusivo del gerundio*, acción significativa cuyos números tampoco fueron notoriamente distintos; numerador y denominador expresan lo mismo que en el rubro previo y posterior: N= 24/161; CD= 16/179; C= 14/168; M= 6/79. Finalmente, el *nexo indebido entre verbo y preposición* tuvo los dígitos parecidos expuestos acto seguido: N= 23/31; CD= 27/38; C= 27/40; M= 10/21. En una u otra proporción, no tan diferente, las limitaciones observadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos en el aspecto *uso de los verbos*.

Valoración del nivel lexical

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

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

Al revisar el asunto correspondiente a la presencia de *expresiones vulgares o no pertinentes al tema*, el resultado fue: N= 26/57; CD= 26/58; C= 22/50; Maestría (M) 10/18. Podría decirse, no sin razón, que el grupo de posgrado evidenció limitaciones menores en este aspecto, pero de cualquier modo diez de sus miembros requerirían algún tipo de actividad práctica a fin de superarlas. Concerniente a las consabidas *muletillas o preconstruidos* aparecieron en las proporciones expuestas a continuación; cabe hacer notar lo coloquial y no académico de las expresiones: N= 29/47; CD= 27/50; C= 21/43; M= 12/23. Por su parte, *la fusión de dos palabras en una sola (presunta)*, se vio: N= 4/4; CD= 4/4; C= 3/3; M= 2/2. El uso caótico y confuso de los pronombres y adjetivos demostrativos junto con la conjugación del verbo *estar* en tercera persona de indicativo singular resultó por demás notorio al no ser identificados en su especificidad y función por la *totalidad* de los alumnos, con estas proporciones: N= 36/118; CD= 40/121; C= 30/98; M= 20/61. En una u otra proporción, no tan diferente, las limitaciones detectadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos.

Valoración del nivel sintáctico

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

Cinco han sido las complicaciones registradas como las más frecuentes dentro del plano de la cadena escrita, de nuevo comunes al conjunto de los grupos atisbados y con guarismos próximos entre sí. *El encadenamiento no idóneo de los signos en el enunciado* presentó los rasgos siguientes: Nutrición (N) 18/125; Cirujano Dentista (CD) 16/129; Contaduría (C) 19/132; Maestría (M) 17/124. Ahora el numerador representa el promedio de oraciones construidas de manera incorrecta, mientras el denominador indica el promedio de oraciones realizadas, ambos casos se refieren a cada grupo. Al revisar la *secuencia no adecuada de enunciados en la cláusula*, lo observado fue: N= 9/25; CD= 11/26; C= 14/27; Maestría (M) 12/26. El numerador expresa el promedio de cláusulas incorrectas mientras el denominador el promedio total de ellas, ambos aspectos atañen a cada grupo y aquí el mejor librado fue, de modo relativo, el de Nutrición. Concerniente a la *discordancia gramatical de género y/o de número*, los yerros se mostraron en las proporciones expuestas a continuación: N= 10/12; CD= 11/14; C= 8/10; M= 6/7. En este aspecto y los dos que le siguen, el numerador señala la cantidad de alumnos que intervinieron en la acción equivocada mientras el denominador refiere la cantidad de veces que se dio el caso; como en la mayor parte de las facetas revisadas, la diferencia entre los grupos fue episódica y no sustantiva. Por su parte, el *empleo excesivo e indebido de la conjunción “y” como conector* se mostró de la manera siguiente: N= 15/184; CD= 14/101; C= 10/147; M= 8/74. Con todo y que los datos de los cirujanos dentistas son menos drásticos, la incidencia del problema es por demás notoria. Finalmente, el *abuso del pronombre relativo o conjunción “que”* observó las proporciones expuestas acto seguido: N= 11/175; CD= 12/152; C= 11/172; M= 9/71

Las notaciones son parecidas según es posible apreciar; las equivocaciones observadas coincidieron en ser las mismas para todos los grupos en el renglón sintáctico. Convendría no omitir algo que llama la atención: los jóvenes participantes invariablemente escriben primero

el adjetivo y a continuación el sustantivo, como en la lengua inglesa, tal vez debido a la influencia mediática.

Valoración del nivel semántico

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

El *significado no idóneo de signos lingüísticos dentro de enunciados* tuvo un comportamiento así: Nutrición (N)= 36/276; Cirujano Dentista (CD)= 40/294; Contaduría (C)= 30/261; Maestría (M)= 20/136. El numerador representa al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción, mientras el denominador alude a la cantidad total de eventos defectuosos por grupo, al igual que en los dos posteriores. El *significado no pertinente de oraciones dentro de cláusulas* se observó en estas proporciones: N= 36/208; CD= 40/253; C= 30/211; M= 20/118. Con respecto al *sentido no congruente de cláusulas en el conjunto de los tres textos* revisados por grupo y por estudiante, se obtuvieron estos los resultados: N= 36/190; CD= 40/220; C= 30/199; M= 20/99. La *unidad de significado en la ficha* presentó los guarismos que siguen: N= 36/16; CD= 40/19; C= 30/18; M= 20/8. El numerador denota la totalidad de los miembros de cada grupo; el denominador lo hace con las fichas sin dicha unidad. La *unidad de significado en la reseña* mostró las notaciones siguientes: N= 36/20; CD= 40/24; C= 30/19; M= 20/9. El manifiesta la totalidad de los miembros de cada grupo; el denominador lo hace con las reseñas sin ese logro. Finalmente, la *coherencia semántica para el ensayo* –sin duda un género más complejo– se mostró así: N= 36/25; CD= 40/30; C= 30/23; M= 20/13. Numerador y denominador expresan lo mismo que en el rubro previo. Más allá de una especie de concurso entre grupos que cursan su programa académico respectivo, resalta con claridad la urgencia de una intervención generalizada a fin de mejorar la competencia académica escritural.

Valoración del nivel ortográfico

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

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

La *utilización inadecuada de la “coma”* se observó así: N= 36/186; CD= 40/ 221; C= 30/214; M= 20/112. El numerador representa al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción (todos los educandos de cada grupo), mientras el denominador lo hace con la cantidad total de eventos defectuosos. Es posible apreciar un rendimiento menor entre los jóvenes de contaduría, pero en lo general la equivocación es compartida entre los representantes de los cuatro programas. El uso *no idóneo del “punto y seguido”* mostró estas proporciones, de suyo semejantes entre los grupos: N= 27/55; CD= 25/45; C= 21/47; M= 17/42. El numerador expresa la cifra de sujetos intervinientes en la acción y el denominador los errores pergeñados. Con respecto a la *aplicación indebida del “punto y aparte”*, se evidenciaron los resultados siguientes: N= 4/5; CD= 4/5; C= 4/6; M= No presentó el problema. El apartado se explica con los mismos elementos del previo; la recurrencia fue reducida. El *manejo no pertinente del “punto y coma”* presentó los guarismos que siguen: N= 11/18; CD= 10/15; C= 18/30; M= 8/20 El caso se explica con los mismos criterios del anterior. Como era de esperar, *la competencia en materia de acentuación mostró ribetes dramáticos*: N= 36/1801; CD= 40/2058; C= 30/1557; M= 20/1033. El denominador expresa la cantidad total de eventos defectuosos, mientras el numerador alude al conjunto de sujetos que intervinieron en la acción (todos los educandos de cada grupo). Las notaciones fueron semejantes en su frecuencia grave, lo mismo al suprimir que al añadir acentos. Los *aprietos con la selección de c, s, z* arrojaron resultados como estos: N= 31/71; CD= 35/76; C= 25/79; M= 15/33. De nueva cuenta, el denominador expresa los errores correspondientes y el numerador la cifra de educandos que los

cometieron, como será en los próximos tres asuntos. Tocante al *empleo de b/v*, las equivocaciones revistieron estos guarismos: N= 18/25; CD= 17/29; C= 16/47; M= 7/19.

La *confusión entre y/ll* mostró las notaciones siguientes: N= 13/19; CD= 15/28; C= 13/22; M= 8/16. Por su parte, los *dilemas con la h*, se manifestaron así: N= 6/8; CD= 10/14; C= 11/15; M= 7/9. Los *desaciertos con el uso de las letras mayúsculas* se presentaron de esta manera: N= 11/41; CD= 14/56; C= 13/46; M= 10/43. Similares también en su elocuencia. Finalmente *los errores en la separación silábica*, sin números alarmantes, asimismo se manifestaron: N= 5/5; CD= 5/7; C= 5/7; M= 3/9.

Conclusiones y recomendaciones

El desempeño observable en materia de producción escrita entre los educandos de los cuatro grupos ha sido similar en sus deficiencias, no tuvo relación significativa con el nivel de estudios ni con el área disciplinar, y tampoco se limitó a los problemas ortográficos. El aserto se ha contrastado de manera positiva sin negar algunos matices leves y sobre todo aislados de mejor desempeño por parte de un grupo u otro indistintamente. Es probable que algunos docentes conocieran de antemano el rumbo de la conjetura merced a su comprobación diaria en el aula. Producto de la pesquisa es posible hacer énfasis en algunos aspectos grafemáticos, lexicales, verbales, sintácticos, semánticos y ortográficos a trabajar con el alumnado para mejorar su redacción. Más importante es que los resultados obtenidos nos inducen de lleno al debate sobre la importancia (o no) de la escritura en la sociedad contemporánea, así como de la necesidad y modalidades de su enseñanza/aprendizaje, a través de preguntarnos si estudios como el presente se justifican mediante algún tipo de aporte al conocimiento sobre el tema o de intervención para solventar el problema tratado. No parece haber duda de que una experiencia enriquecedora, útil y social dentro de un contexto limitado y puntual puede ser complementaria del dominio de habilidades especializadas compartidas con nuestros prójimos. Es menester hacer énfasis, acorde con los productos de la indagación desarrollada, en la necesidad ingente de una intervención que considere las limitaciones expuestas renglones antes, sin importar la de carrera o el nivel de estudios, dada la frecuencia y similitud en el tipo de equivocaciones al redactar.

Bibliografía

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

Sobre la formación y la evaluación estudiantil

Julio Agustín Varela Barraza

Las prácticas docentes que se adoptan como formas “recomendadas” y “recomendables” para la enseñanza, en ocasiones se aplican de manera superficial y acrítica, derivando en prácticas de la docencia inadecuadas para la formación de los alumnos. Algunas de estas prácticas se puntúan a continuación.

a) La formación de equipos (en aras de la multi e interdisciplinariedad). Recientemente, a partir del auge constructivista (Mayer, 1999), se ha incrementado la recomendación y uso de esta forma de trabajo (Edwards y Mercer, 1987). Su práctica tiene al menos tres aristas desafortunadas. La primera es que se ha asumido que mediante dicha actividad se cubre el fundamento histórico-social propuesto por Vigotsky (1978). A nuestro parecer, esto es sólo un remedo que se traduce en un aparente “hacer grupal” sin considerar el sentido vigotskyano. Lo más delicado es el seguimiento de la recomendación con el posible desconocimiento por parte del profesorado del porqué de la formación de equipos. Un segundo aspecto fundamental es que nadie o casi nadie les ha enseñado a los alumnos qué y cómo se trabaja en equipo. La práctica usual de esto es guiada por el sentido común y está llena de vicios deformativos que se manifiestan en formar equipos exclusiva o casi exclusivamente considerando a personas conocidas y compatibles. El tercer aspecto es que el trabajo usualmente se divide entre los participantes, lo que significa que no se estudie el total del material. Se propicia que la acción de los participantes sea desigual ya que algunos realizan el trabajo de leer y escribir, alguien junta las partes, cada quien expone su parte y, de manera deformativa, todos obtienen la misma calificación. Durante

este proceso, el profesor prácticamente no enseña nada, sólo determina las condiciones para la presentación de un producto. Ante todo esto, surgen varias preguntas: ¿Qué aprende el alumno? ¿Todos aprenden lo mismo para que obtengan la misma calificación? La evaluación se basa en el producto del equipo, no en la actividad y aprendizaje individual.

b) La exposición de alumnos. Ante la recomendación de hacer más participativos a los alumnos, muchas veces se recurre a esta técnica recomendada. Si quienes exponen son los integrantes de un equipo, como se decía, posiblemente desconozcan el material completo. Ante estas circunstancias, cada integrante del equipo presenta su parte al resto de alumnos que usualmente, al no tener la responsabilidad de la presentación, no tienen ni idea del material que se les presenta. Paradójicamente, en este intento de lograr una mayor participación, los alumnos-oyentes pueden posiblemente comportarse de manera más pasiva y desinteresada dada la calidad de la exposición. Podemos preguntarnos ¿cuántas de las exposiciones de los alumnos podemos calificarlas como correctas y formativas para la audiencia? Y, sobre todo, ¿Quién les enseñó o enseña a los alumnos las técnicas expositivas para lograr el aprendizaje de los escuchas? En consecuencia, muchas veces, las exposiciones de los alumnos son muy deficientes, poco didácticas y desarticuladas. Es práctica usual que dichas exposiciones se evalúen cualitativamente como “participación”, ya que en general no existe formación del profesor para esta actividad y por tanto, no cuenta con guías ni parámetros definidos de ejecución. En resumen, un equipo de alumnos “expone”, todos los demás escuchan, el maestro no enseña a los expositores y posteriormente, el maestro ofrece una “explicación” a manera de conclusión. En realidad, si es posible, lo que hace el profesor es tratar de “armar el pedacero” que hicieron los alumnos.

c) La redacción y revisión de trabajos. La elaboración de trabajos ha desplazado la realización de exámenes “escritos y objetivos”, pero tiene varios problemas. Algunos de éstos son que los alumnos, gracias a la tecnología actual, buscan en Internet; mediante *clicks* en *hyperlinks*, seleccionan, copian, pegan, agregan su nombre, imprimen y entregan el trabajo. En la práctica, no aprenden, no leen ni redactan. El profesor acepta el trabajo, lo revisa, evalúa, a veces, superficialmente (hace alguna marca) y registra la calificación (Varela, 2003). El maestro difícilmente revisa los trabajos de manera cuidadosa para que, por este medio, retroalimente al alumno y mejore “su” expresión escrita. El maestro asume que el alumno sabe redactar. Ante esto, ¿cómo se espera que un

alumno llegue a redactar y a publicar? En la actualidad, ante la carencia de la habilidad para redactar, muchos alumnos con altas calificaciones, optan por las titulaciones “express”. El sistema educativo no enseña a redactar por lo que, de manera “congruente”, facilita la titulación sin tesis. Nos preguntamos si la eficiencia terminal es un argumento del discurso oficial para considerarla como criterio de la elevación de la calidad educativa.

d) La teoría y práctica por diversas razones se han interpretado como la realización de actividades intra y extramuros, respectivamente. Así, se cree que desarrollando actividades fuera del salón se efectúa la práctica; en caso contrario, sólo se enseña la teoría. Esta situación resulta de confundir la situación como definitiva de las actividades en lugar de considerar los procedimientos que se usan.

e) El recomendado empleo de recursos tecnológicos opera de manera cada vez más preocupante al poder generar una dependencia del profesor y de forma muy grave, al ser usados como suplentes de la actividad de éste. La proyección de videos es promovida y aceptada ya que para estudiantes y profesores, parece resultar un buen recurso “didáctico” pues es una mejor opción que escuchar al profesor o a los compañeros. Pero ¿qué hacen los estudiantes y el profesor durante la presentación del video? Esta situación “instruccional” favorece el *monitoreo* (Paik, 2001) que consiste en un “estar en todo y en nada” y lleva a un aprendizaje errático, inconexo y escaso.

f) A lo anterior, debemos agregar la existencia en algunos centros universitarios de cursos *espejo* que, en el mejor de los casos, se imparten en el 60 por ciento del tiempo originalmente programado para el contenido de una asignatura. Consideramos que tales cursos son un mal reflejo de la realidad construida a partir de la miseria temporal.

g) Y en tiempos recientes tenemos un buen colofón a todo lo anterior: la evaluación del desempeño docente realizada por los estudiantes. Dicha evaluación¹ tiene aspectos debatibles como son las siguientes.

1) Un aspecto central es que dicha encuesta está dirigida y “espera” que las respuestas del alumno sean positivas. Así, los primeros reactivos pueden inducir la respuesta de la antepenúltima pregunta, relativa al

1. Se considera aquí la evaluación oficial expedida por la Coordinación de Servicios Académicos que se realiza en el CUCS de la UdeG.

desempeño del docente, que es de importancia central para la obtención de estímulos económicos del profesor.

2) Se pregunta al alumno sobre la actualidad de los contenidos cuando esto es responsabilidad de la academia, no del profesor individual que sigue un programa. Además, suponer que el alumno reconoce la “actualidad de los contenidos” induce a pensar que ésta se refleja en el año de publicación de las referencias. En este sentido, ningún autor clásico de la psicología podrá estar actualizado.

3) Otro reactivo sondea si el profesor cambió el método instruccional durante el curso. ¿Cambiar el método instruccional, *per se*, es correcto? ¿Tener un sólo método, es incorrecto? No se sabe cuál es la respuesta correcta pero algunos profesores creen que “deben cambiar el método” durante el curso para que los alumnos respondan “sí”.

4) La relación y secuencia de la teoría con la práctica parece corresponder a una práctica *ex libris* al preguntar si el profesor relacionó la teoría y la práctica.

5) Se cuestiona si el docente empleó algún recurso tecnológico. Aunque el pizarrón lo es, parece que el reactivo está dirigido a los recursos tecnológicos multimedia los que se han igualado, sin pruebas, con el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje. Contrariamente, Varela, Ávalos, Martínez, Morán, y Zepeda (en preparación) han mostrado evidencias que no respaldan esta creencia generada por los monopolios de empresas computacionales. En todo caso: ¿Es incorrecto no usar los recursos tecnológicos en la enseñanza?

Además, la “evaluación” que efectúan los alumnos, respecto al desempeño docente, constituye realmente sólo una *encuesta de opinión*, cuyo puntaje y valor otorgado es desmesurado y puede favorecer la perversidad ya que, entre otras cosas, se otorga una supuesta legitimidad que corresponde a los criterios establecidos por el Programa de Estímulos al Desempeño Docente. Aunado a esto, la forma de la “evaluación” tiene, al menos, los inconvenientes de que el alumno “evalúe” todas las asignaturas cursadas, en tiempos relativamente cortos, cercanos a la evaluación final del curso, y con restricciones de acceso para los alumnos que no poseen una computadora personal. Finalmente, considerar como válida la opinión de un alumno independientemente de su calidad como estudiante, parece enmarcarse más en un sistema basado en criterios político-ideológicos consensuales, que en criterios académicos. Aunque reconocemos que la ciencia es una empresa enmarcada socialmente, creemos que no se debería promover que la valoración de la

calidad de la enseñanza, radique sólo en la opinión de los alumnos. En tanto se siga la consideración de que los alumnos son los “clientes” del sistema educativo, se trastocarán los criterios académicos, favoreciendo los de tipo empresarial.

Ante estas circunstancias, entre muchas otras que escapan a este escrito, se han generado prácticas docentes inadecuadas que en ocasiones motivan erróneamente al docente a cumplir sólo con los criterios formales establecidos en un sistema de evaluación supeditado a la opinión estudiantil, requerida al finalizar los cursos. El perverso funcionamiento de un Programa de Evaluación del Desempeño Docente efectuado bajo las circunstancias descritas, en la actualidad puede promover la “formación” de profesores que con escasa formación académica, ponen atención exclusiva o casi exclusivamente a la realización de actividades que les ofrecen puntajes en dicho sistema meritocrático, sistema que poco ayuda a la formación docente y estudiantil.

Contrariamente a esta situación, se muestran los resultados de un conjunto de procedimientos de enseñanza que se aplican de forma depurada desde hace ocho años que, en primer lugar, tienden a la formación del estudiante y, en segundo término, permiten derivar un procedimiento evaluativo de las habilidades del estudiante y del docente.

Método

Participantes. 240 alumnos, hombres y mujeres, de ocho ciclos, inscritos en diferentes semestres de la carrera de psicología.

Procedimiento

Reglas e información básica

Desde el primer día de clase se establecen las reglas básicas del curso. Estas reglas, apegadas al reglamento de alumnos, se entregan individualmente por escrito y en ellas se especifican: a) El horario de inicio y término de la clase, b) Que los alumnos tienen acceso total de la lista de asistencia, especificándose que cualquier justificación o corrección debe hacerse en un plazo máximo de ocho días; c) Que ante eventos de fuerza mayor, se dé aviso de inasistencia del profesor, o de los alumnos, d) Preferentemente, asistir a clase, previa lectura del artículo a discutir, y e) Que los teléfonos celulares deben estar apagados durante la clase.

En la segunda clase se entrega el programa de la materia, la antología y la programación del curso día a día. Esta última detalla cronológicamente los materiales a revisar, los días de evaluación, los días de entrega de trabajos y de calificaciones. Se especifica que en caso de alguna suspensión por causa justificada, el calendario de programación se recorrerá.

Actividades en clase

Aunque se ha trabajado mediante pequeños equipos de trabajo-discusión, formados aleatoriamente en cada sesión, ante la reducción de la matrícula de alumnos (grupos de hasta 25 estudiantes), se ha optado por la discusión de los materiales mediante preguntas escritas que se proporcionan individualmente al inicio de cada clase. Las preguntas incluyen aspectos centrales de identificación literal de información proporcionada por la lectura respectiva pero tienden más al ejercicio de la teorización y aplicación en problemas cotidianos a partir de la información de la lectura que, se supone, los alumnos realizaron previamente.

El procedimiento básico se desarrolla mediante pregunta-pregunta (similar a la mayéutica socrática) ya que ello induce a que el alumno reflexione en la propia pregunta (Cunningham, 1971) a partir de una situación problema que muy posiblemente le sea cotidiana y con base en la información del artículo bajo revisión. Aunque esto tiene un símil con algunas tesis constructivistas y con el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), la fundamentación de nuestros procedimientos está basada en el Interconductismo (Kantor, 1924-1925).

Elaboración de escritos

Desde el segundo día del curso se especifican los criterios que deberá tener el trabajo escrito: extensión, elaborado individualmente y apegado a los criterios de la APA (American Psychological Association)². En la fecha programada desde el inicio del curso, el alumno entrega su trabajo. Éste es revisado minuciosamente, como si se tratara del dictamen de un artículo para publicación. Se efectúan las marcas revisoras, se evalúa y se le devuelve al alumno en ocho días junto con una guía escrita para la correcta interpretación de las marcas revisoras. A partir

2. Ese mismo día, se entrega a un alumno voluntario, para consulta de quien lo desee, una copia completa del Mini-Manual traducido.

de este momento, el alumno dispone de ocho días para elaborar y presentar voluntariamente su versión corregida, misma que es evaluada minuciosamente mediante los criterios originales y se asigna la calificación definitiva. Desde el primer día de clases, el docente ofrece la posibilidad de tutorar a quien lo requiera, a fin de elaborar o corregir el documento escrito.

Exámenes escritos

Con fundamento en que el aprendizaje permanente debe ser continuo, desde la primera semana se establecen por escrito las fechas de realización de los exámenes parciales, relativos a las unidades temáticas no comprendidas en el trabajo escrito. El supuesto es que tales exámenes demanden un aprendizaje relativamente continuo a lo largo del curso. Los exámenes incluyen 20 preguntas de opción múltiple y se aplican en un máximo de 20 minutos al inicio de la clase programada. Al final de este lapso, se efectúa grupalmente la resolución correcta del examen mismo que es autoevaluado por el alumno. Esto da oportunidad a la discusión relacionada, y a identificar y corregir, de manera relativamente inmediata, los errores cometidos.

Traducción

Debido a que sólo un exiguo porcentaje de la literatura psicológica se ha traducido al español, es sumamente importante inducir al estudiante para que lea en otro idioma. Debido a que el inglés es la lengua “oficial de la ciencia”, al inicio del curso se ofrece el índice de un libro³ que contiene extractos de publicaciones de importantes personajes de la psicología. El estudiante voluntariamente elige uno de ellos, se le entrega una fotocopia del artículo y el profesor ofrece asesoría para la traducción. El alumno dispone hasta la penúltima semana del curso para presentar la traducción del artículo que haya seleccionado y que en ningún caso excede de 4 cuartillas escritas a doble renglón. Como factor motivador extra, se informa que el cumplimiento de esta actividad permite la obtención de 5 puntos en la calificación final, siempre y cuando ésta sea aprobatoria.

3. Crow L. D. & Crow A. (1954). *Readings in general psychology*. New York: Barnes & Noble.

Participación en investigación

Lo que un alumno de psicología puede imaginar de lo que es o en qué consiste la investigación psicológica, puede tener o no relación con la investigación que en la actualidad se realiza en algunas áreas de la psicología. Con el objeto de que tengan contacto con ese campo, al inicio del semestre se invita a los alumnos a que participen voluntariamente en uno de los estudios que permanentemente se efectúan en un centro de investigación. Mediante la participación, ante la solicitud expresa, el alumno obtiene 10 puntos de la calificación final, si el puntaje base es aprobatorio.

Es importante enfatizar que cada elemento del procedimiento empleado en todo el curso, se argumenta y justifica directamente a los estudiantes, haciendo explícita cuál es la razón formativa de cada uno de ellos.

Sistema de evaluación

En la segunda clase, se entrega por escrito a cada alumno el sistema de evaluación con las especificaciones de los criterios (forma y contenido) que deben tener los trabajos escritos y los de examen. Teniendo toda la información del curso, los alumnos determinan grupal y libremente el puntaje ponderado que se obtendrá por: a) la asistencia-participación, b) el trabajo escrito y c) los exámenes.

En el sistema de evaluación también se especifica la realización de las dos tareas extraordinarias que permiten ganar puntos-calificación: participación como voluntario en una investigación y traducción del inglés al español de un artículo muy corto de su selección.

Al finalizar la primer semana de clases, se aplica un cuestionario que garantiza el anonimato, y que capta algunas expectativas-opiniones-habilidades de los alumnos respecto a: 1) Lo que cree que aprenderá en el curso; 2) Lo que le parece que será más desagradable; 3) La manera en que cree que se conducirá el curso; 4) Su calidad como estudiante y lector; 5) Su frecuencia y calidad de participación en discusiones académicas; 6) Su desempeño como estudiante hasta el momento; 7) Factores que han impedido su aprovechamiento; 8) Si se cambiaría de grupo; 9) El porcentaje de material que cree que leerá; 10) Sugerencias para mejorar el curso; 11) La dificultad percibida de los materiales; y, por último, 12) Si conoce las normas de la APA para escribir artículos.

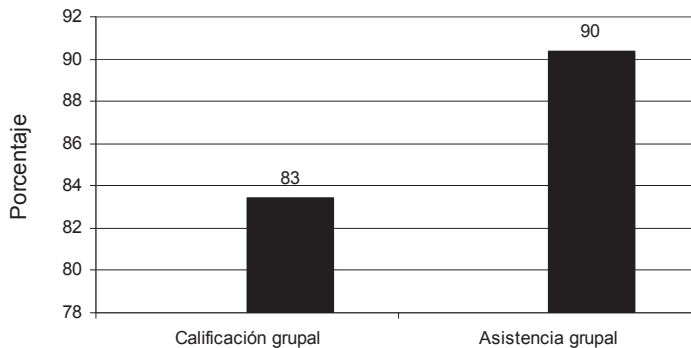
Este mismo cuestionario se aplica al final del curso, *después* de haberse entregado por escrito la calificación final a cada alumno.

Resultados

Los resultados incluyen la calificación y asistencia promedio y los datos de los cuestionarios llenados por 240 estudiantes en ocho diferentes ciclos. Destacan los siguientes aspectos.

Calificación promedio grupal y asistencia al curso. Se ha observado dificultad en los alumnos para poder obtener puntajes altos en la asignatura. (ver figura 1). El puntaje aquí reportado corresponde a la calificación *neto*, esto es, sin los puntos obtenidos mediante la participación en las actividades extraordinarias (investigación y traducción). El porcentaje en el rubro de asistencia-participación en clase ha sido del 90%.

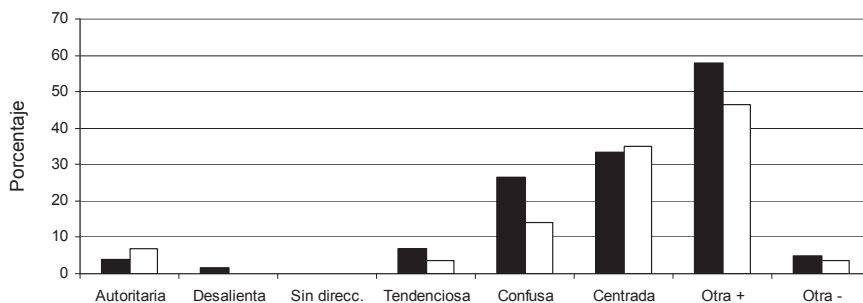
Figura 1
Calificación grupal y porcentaje de asistencia



Valoración de la conducción del profesor. En la Figura 2 se muestran los resultados obtenidos en la primera (barras de color oscuro) y última (barras de color claro) semana del curso. Debido a que los alumnos podían elegir más de una opción e incluso agregar la que considerasen pertinente, la suma de porcentajes en esta gráfica no es igual al 100%. De las primeras cinco categorías, que suponemos no son convenientes en el ejercicio docente, puede observarse que existió un descenso importante respecto a la conducción “tendenciosa” y “confusa”, no así en la categoría “autoritaria”. La conducción valorada como “centrada” y

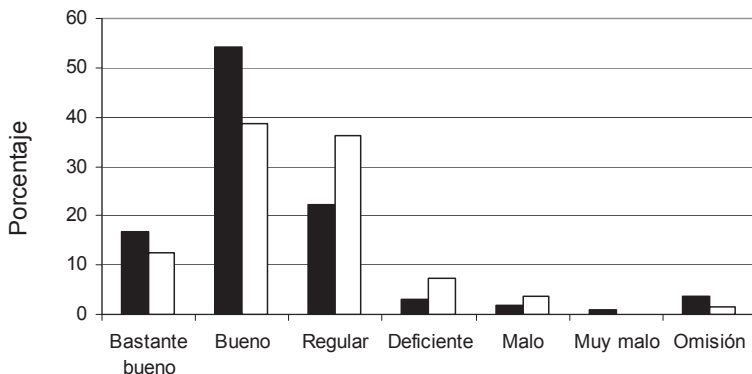
“otra+” obtuvieron los mayores puntajes. Las opciones que los alumnos agregaban en esta última clasificación se presentan como valoraciones consideradas como adecuadas (Otra+) o negativas (Otra-).

Figura 2
Opinión respecto al tipo de conducción



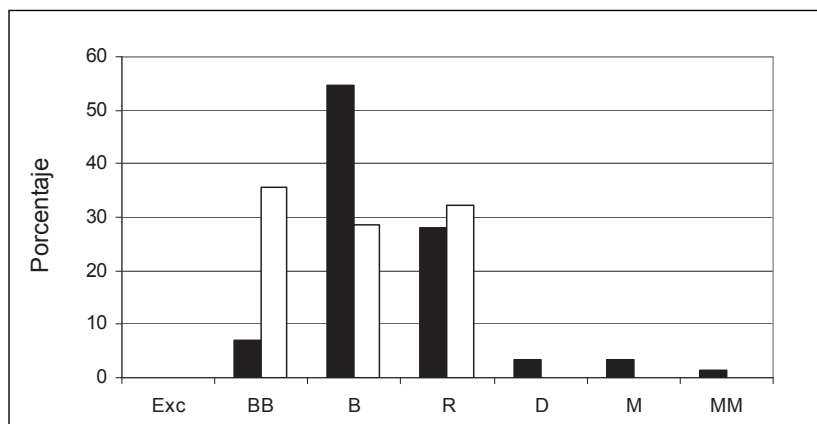
Desempeño como estudiante. La mayor parte de los estudiantes que han participado en los cursos reportados, se ha autocalificado de manera aprobatoria sea como regular, bueno o bastante bueno al inicio del curso (véanse las barras oscuras de la figura 3). Sin embargo, se observó un decremento notable en la categoría Bastante Bueno y un incremento en la categoría Regular, al finalizar el curso.

Figura 3
Autovaloración del desempeño como estudiante



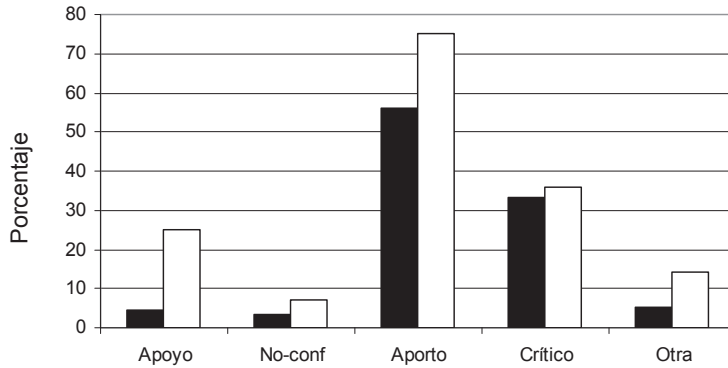
Calidad de estudio. En la figura 4 se muestra que al iniciar el curso, los alumnos que se autovaloraban como Bastante Buenos (BB) fue de 7 por ciento y en la última semana fue de 36 por ciento, reduciéndose en una medida similar la categoría “Bueno” (55 a 29%).

Figura 4
Calidad de estudio, autovalorada por el estudiante



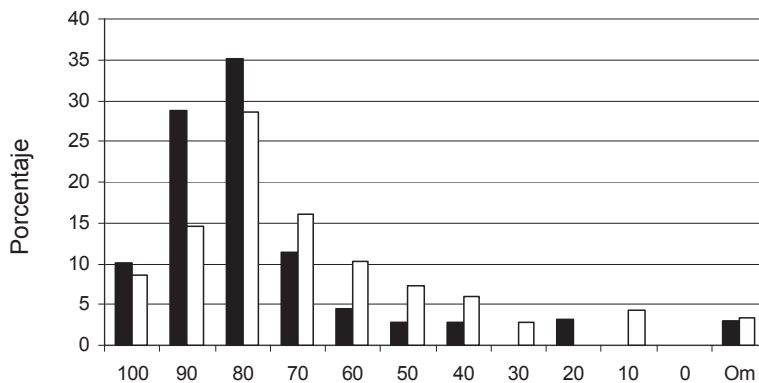
Frecuencia y calidad en las discusiones. En este aspecto, los alumnos podían escoger más de una opción que se ajustara a su forma de participar en discusiones académicas, por eso la suma de los porcentajes de la figura 5 son mayores al 100 por ciento. Como puede observarse, los aspectos que en mayor medida se incrementaron fueron los relativos a la participación para apoyar (Apoyo) y aportar puntos de vista (Aporto), siendo la de menor frecuencia la de participar sin entrar en conflictos (No-conf).

Figura 5
Autovaloración de la forma en que se participa
en discusiones académicas



Porcentaje de lecturas. La frecuencia de alumnos que al iniciar el curso consideraron que leerían un 80 por ciento o más de los materiales del curso, se redujo al final, como puede verse en la figura 6. En cambio, se incrementó la frecuencia de alumnos que supusieron leer entre el 70 y el 40 por ciento del material, al inicio del curso.

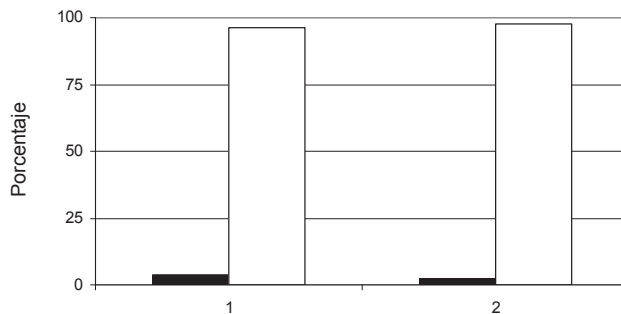
Figura 6
Cantidad de materiales que se espera leer/ o se leyeron



Cambio de grupo. El porcentaje de alumnos que ha deseado cambiarse de grupo desde el inicio del curso (primeras dos barras oscuras de la figura 7) o que prefirieron haberse cambiado al final de curso, ha sido mínimo (4% y 2%, respectivamente). De estos alumnos, sólo tres de ellos promovieron su cambio, apoyados por el profesor del curso.

Figura 7

Porcentaje de alumnos que desearon cambiarse de grupo



Conclusiones

Los datos presentados han permitido depurar gradualmente con mayor precisión el conjunto de procedimientos utilizados en este estudio; sin embargo, los promedios de calificación grupal parecen inalterables, produciendo algo similar a un efecto *techo*. Una posible explicación se basa aparentemente en la poca experiencia que tienen los estudiantes ante cursos que implican el establecimiento de criterios fijos y su logro con cierto dominio. Dichos criterios apuntan a un aprendizaje continuo, complejo (no memorista) y cuidadoso. Posiblemente ésta sea también la explicación de la valoración del curso como autoritaria, dado que no existe posibilidad de negociación de lo estrictamente académico y formativo.

Otro aspecto posiblemente relacionado al punto anterior, es la consideración de la conducción como confusa. El procedimiento de la mayéutica implica no responder directamente a cualquier pregunta y esto puede facilitar que el estudiante considere la conducción como confusa.

Por otro lado, el cambio negativo en la percepción del estudiante respecto a su desempeño como “Bastante Bueno” y “Bueno”, puede

deberse al hecho de que falta experiencia para enfrentarse a condiciones bajo las cuales los criterios son relativamente altos, estables, especificados y no negociables. Este aspecto, aunado al hecho de que la forma de estudio, al final se valoró más frecuentemente como bastante buena, puede indicar una mejoría en las habilidades académicas necesarias en el estudiante. No obstante, se requiere mayor precisión en esta investigación para poder considerar esto como posibles efectos del procedimiento.

El porcentaje de lecturas calculado vs. efectuado, llama la atención ya que decrementó el porcentaje de quienes consideraron poder leer el 80 por ciento o más, aumentó el porcentaje de los que consideraron leer el 70 por ciento o menos del material bibliográfico. Un planteamiento optimista podría considerar que la forma de lectura requirió mayor cuidado y con ello se decrementó el porcentaje de lecturas. Una versión catastrófica es que los buenos lectores decrementaron y se ajustaron a la ejecución de los lectores menos eficientes. Los demás resultados obtenidos, favorecen más la posibilidad optimista. No obstante, reclama nuestra atención el hecho de que un porcentaje de alumnos lea sólo el 30 por ciento o menos de los materiales de la asignatura. De acuerdo al procedimiento planteado, estos alumnos no deberían acreditar el curso. Y para ellos, debería existir mejor solución que sólo reprobarlos.

Un sistema instruccional basado en el aprendizaje, debe adoptar criterios pero no sólo para reconocer y ayudar a quienes están en posibilidad de lograrlos, sino para ayudar y *enseñar las competencias necesarias* a aquellos que tienen dificultades para lograrlos. Estamos convencidos de que así se podrá elevar la calidad de la educación y no mediante indicadores artificiales, como es por ejemplo, el número de computadoras existentes por alumno en una escuela.

Independientemente de que las prácticas docentes, adecuadas o no, puedan generar mitos, el estudiante requiere de una formación que le permita desenvolverse en el ámbito profesional, académico o científico. Como docentes, ¿Lo estamos haciendo?

Al presente conjunto de procedimientos habrá que agregar la formación de equipos mediante la especificación de criterios formativos en términos del tipo, grado y calidad de la participación de cada integrante. Esto constituye un reto para los próximos cursos a impartirse.

Para terminar, debemos enfatizar que la opinión del estudiante, aun cuando se considera en estos procedimientos, retroalimenta al profesor además de que se enfoca a aspectos formativos que se consideran y en-

trenan como parte del curso. En este sentido, se pide la opinión respecto a criterios del entrenamiento recibido. Ante la tecnología boyante, como argumentó Aspy (1972), los procedimientos consideran que el estudiante debe ser escuchado, debe pensar y deben importar sus sentimientos y opiniones.

Bibliografía

- ASPY, D. (1972). *Toward Technology for Humanizing Education*. Champaign, Ill.: Research Press Co.
- AUSUBEL (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- CUNNINGHAM, R. T. (1971). Developing Question-Asking Skills. En J. E. Weighand (Ed.). *Developing Teacher Competencies*. pp. 81-130. New Jersey: Prentice Hall.
- EDWARDS, D. and Mercer N. (1987). *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. London: Methuen.
- KANTOR, J. R. (1924-1925). *Principles of Psychology*. Chicago: Principia Press.
- MAYER, R. E. (1999). Designing Instruction for Constructivist Learning. En Reigeluth, Charles M. (Ed). *Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, Vol. II. (pp. 141-159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- PAIK, H. (2001). The History of Children's Use of Electronic Media. En G. Singer y L. Singer (Eds.) *Handbook of Children and the Media*. California: Sage Publications Inc., pp. 7-28.
- VARELA, J. (2003). Las nuevas tecnologías de la educación electrónica. *Revista Educación 2001*. 94,51-53.
- VARELA, J., Ávalos M. L., Martínez-Munguía C., Morán S. y Zepeda I. (En preparación). Comparación de situaciones instruccionales diferentes.
- VIGOTSKY, L. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Actitudes y VIH/SIDA en los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud

*Baudelio Lara García
Martha Patricia Ortega Medellín
Gonzalo Nava Bustos*

Introducción

El Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida (SIDA) es una enfermedad infecciosa y crónica que destruye las defensas del organismo exponiéndolo a infecciones oportunistas; es causada por el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH). (CONASIDA, 2006).

El VIH se transmite por diversas vías: a través del contacto sexual con una persona infectada, al compartir agujas, jeringas u otros objetos personales cortantes con personas infectadas, a través de transfusiones de sangre contaminada o factores de coagulación contaminados y de madre a hijo cuando ella es portadora del virus a través de la placenta, en el momento del nacimiento o al ser alimentados con leche materna.

La población afectada por este síndrome se ha incrementado de forma acelerada: De acuerdo con estadísticas oficiales, la epidemia del SIDA sigue creciendo a un ritmo alarmante en todo el mundo. Hay, según estimaciones hechas por ONUSIDA/OMS (2006), 39,5 millones de personas viviendo con VIH en todo el mundo (pudiendo la cifra real ser mayor, ya que hay muchos lugares de los que no se obtienen datos confiables) de los cuales 37.2 millones son adultos, 17.7 millones mujeres y 2.3 millones menores de 15 años. Cada día se infectan por el VIH en todo el mundo alrededor de 11 mil personas, esto es, que 4.3 millones

de personas contrajeron la infección en el 2006. En nuestro país este síndrome ha aumentado en forma acelerada, principalmente en personas en edad productiva (15 a 44 años de edad) y jóvenes que inician su vida sexual. De acuerdo con estimaciones recientes del Censida (2006), en México existen 182 mil personas adultas infectadas por el VIH.

Aunque ahora se sabe que todos somos susceptibles de ser infectados con el VIH y, por lo tanto, de padecer el SIDA, los antecedentes históricos de la enfermedad y la cultura discriminatoria han generado un estereotipo que identifica todavía al VIH SIDA como una enfermedad de homosexuales, lo que dificulta el proceso de prevención y la detención de la pandemia.

Ante el incremento de casos de VIH-SIDA en la población, ante la escasez de recursos para la investigación y tratamiento de esta enfermedad, ante la debilidad de las políticas públicas para prevenirla, atenderla y combatirla y conciente de su responsabilidad social, la Universidad de Guadalajara ha tomado un papel más activo en la prevención como la mejor alternativa para enfrentar este problema, diseñando estrategias que nos aseguren la efectividad de las campañas preventivas en la población joven que acude a nuestras aulas.

El programa “Universitarios y VIH SIDA”

Particularmente, en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud desde diciembre de 2001 el Departamento de Psicología Básica implementó el Programa “Universitarios y VIH/SIDA”. Este programa tiene como objetivo general involucrar a los integrantes de la comunidad universitaria en actividades de prevención de esta enfermedad, así como en el conocimiento y la generación de alternativas de tratamiento para las personas que la padecen y para sus familias, todo ello desde las diversas profesiones y áreas del conocimiento de los involucrados. Los objetivos particulares que nos hemos trazado son:

1. Informar a la comunidad universitaria sobre los estragos causados en la población por el VIH-SIDA.
2. Sensibilizar a la comunidad general sobre el riesgo de contagio en el que nos encontramos.
3. Promover las diferentes formas de prevención del VIH-SIDA.

4. Contribuir a la desmitificación de los sectores de riesgo, formas de contagio y tratamiento del VIH-SIDA.
5. Fortalecer la formación de profesionales de la salud con herramientas específicas para la atención de personas que viven con VIH-SIDA y sus familias.

El Programa “Universitarios y VIH/SIDA” lleva a cabo diferentes actividades académicas y de difusión, como conferencias y talleres tanto de información básica y prevención de riesgos, como de formación disciplinar. Se difunden medidas de prevención a través de carteles y folletos y se realiza el mercadeo y/o distribución gratuita de condones femeninos y masculinos.

Consideramos que este programa contribuye a mejorar la calidad de vida de los jóvenes, su salud física y mental, así como también su práctica profesional al recibir capacitación específicamente en el tratamiento de los padecimientos consecuentes al contagio del VIH. Por otra parte, el programa ha sido exitoso en términos de su capacidad para atraer el interés de los estudiantes y universitarios en general, tanto en las actividades de formación como en las formas de prevención concretas. Cabe señalar aquí que desde el inicio del programa Universitarios y VIH/SIDA en diciembre de 2001 y hasta este momento, se han distribuido 20918 condones entre masculinos y femeninos, en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

A lo largo de estos años, el Consejo Estatal de Prevención del SIDA en Jalisco (COESIDA), nos ha brindado su reconocimiento incluyéndonos en el Subconsejo de Prevención, junto a muchas otras dependencias gubernamentales y organismos sociales no gubernamentales que trabajan de manera coordinada para prevenir el SIDA en nuestro estado. Ese reconocimiento también se ha concretado en el aporte gratuito de folletos y carteles informativos que son fundamentales en las actividades de difusión del programa “Universitarios y VIH/SIDA”.

El COESIDA nos considera un programa ejemplar dado que no hemos recurrido a la distribución/mercadeo de condones a través de las “condoneras” (máquinas expendedoras de condones), sino que continuamos haciendo una distribución personalizada de los condones, lo que le permite al usuario identificar un espacio accesible de información confiable sobre el tema del VIH/SIDA; ya otros estudios (Durán Alfaro, 2007) han comprobado que hay un mayor grado de efectividad cuando la información se proporciona entre pares, situación que promovemos en nuestro programa.

En el año 2005, “Universitarios y VIH/SIDA” experimentó la primera ampliación a través de la modalidad a distancia, con la cual empezaron a cubrirse todas aquellas sedes de las carreras de ciencias de la salud de los centros universitarios de la Red Universitaria que se interesaron, utilizando el recurso de la teleconferencia, para promover las actividades de prevención básica y de formación disciplinar que se impartían en el CUCS. Este llamado fue atendido por el Centro Universitario de la Costa, el Centro Universitario del Sur y el Centro Universitario del Norte. Actualmente, el Departamento de Psicología Básica está diseñando un programa para ampliar su cobertura a toda la Red Universitaria en Jalisco.

Como Centro Universitario de Ciencias de la Salud, no sólo nos hemos encontrado con una población joven (sector de riesgo alto para el VIH), sino también receptiva y sensible a las acciones de prevención, incluso en muchos casos, previamente informada al respecto. Recordemos que el CUCS alberga carreras como medicina, psicología y enfermería, entre otras, mismas que por su definición, desarrollan dentro de los cursos, conocimientos específicos al respecto.

Definición del problema

Con base en las anteriores consideraciones, en el actual estado de nuestra intervención como programa de educación para la salud, nos hemos planteado nuevas interrogantes relacionadas con la inserción de nuestras acciones en la población objetivo. Entre ellas las preguntas más importantes se relacionan con la falta de coherencia entre la teoría y la práctica que hemos observado en nuestra experiencia dentro del programa. ¿Por qué no usan el condón en sus relaciones sexuales? ¿Será que una cosa es lo que el estudiante de ciencias de la salud “sabe” y otra es lo que “hace” en su vida cotidiana? Es decir, nos plantemos la cuestión de si nuestro trabajo de prevención había estado muy encaminado a informar, pero no habíamos logrado impactar en las acciones concretas de los individuos. Estas preguntas nos llevaron a plantearnos el tema de las actitudes. Las actitudes son concebidas como la regularidad en los sentimientos, pensamientos y predisposiciones del individuo para actuar en relación con algún aspecto de su ambiente (Secor y Backman 1964). Sabemos que las actitudes sociales están compuestas por variables interrecurrentes, compuestas por tres elementos, a saber: el componente cognoscitivo, el componente afectivo y el componente relativo a la conducta.

El *componente cognoscitivo* es aquella representación de un objeto determinado que permite que exista una actitud hacia él. Las creencias y demás componentes cognoscitivos (el conocimiento, la información, la manera de encarar al objeto, etc.) relativos al objeto de una actitud, constituyen el componente cognoscitivo de la actitud.

El *componente afectivo* es el sentimiento a favor o en contra de un determinado objeto social. Obviamente esto está vinculado a nuestra historia personal y colectiva, a nuestros valores, filias y fobias, etc. y está teñido de un tono emotivo determinado.

Finalmente, el *componente relativo a la conducta* es la combinación de la cognición y el afecto que generan conductas determinadas para determinada situación y que se traducen en acciones específicas.

Metodología

Sujetos. Hasta este momento se ha aplicado la Escala de Paniagua básicamente a dos generaciones de alumnos (459 de los calendarios 2005 A y B) y a alumnos que por su cuenta se han interesado en contestarla (505 de los calendarios del 1999 B al 2004 B), obteniendo un total de 964 reportes.

Estos 964 estudiantes representan un 12.4% de la población total del CUCS y se caracterizan de la siguiente manera:

Tabla 1
Composición y tamaño de la muestra

<i>Carrera</i>	<i>Alumnos encuestados</i>
Enfermería Básica	26
Licenciatura en Enfermería	108
Nutrición	55
Psicología	204
Medicina	379
Odontología	102
Cultura Física y Deportes	50
Técnico Superior en Prótesis Dental	20
Técnico Superior en Radiología e Imagen	20
Total	964

De los alumnos encuestados el 85% son mujeres (590) y el 15% hombres (374).

La siguiente tabla describe la distribución por edades:

Tabla 2
Distribución de los participantes por edades

	<i>Edad</i>												
	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27+
Alumnos	1	4	24	152	220	210	124	70	50	24	19	13	53

Instrumento. A fin de contar entonces con información fidedigna sobre los conocimientos y las actitudes sobre el VIH/SIDA de los estudiantes del CUCS que nos permitiera diseñar estrategias de prevención efectivas para implementarlas desde el Programa “Universitarios y VIH/SIDA”, adoptamos la Escala de VIHSIDA- 65 de Paniagua, F, y col. 1997 [La escala del VIH/SIDA-65 es una versión reducida de la escala VIH/SIDA 164 (Paniagua *et al.*, 1994)], como instrumento para identificar las actitudes, dado que los autores le encuentran “las siguientes aplicaciones en nuestro contexto”: A) Valoración de conocimientos y actitudes en agentes sociales: maestros, trabajadores sociales, médicos, psicólogos, padres, etc. estos grupos de personas muchas veces son los encargados de educar sobre el SIDA. Por ello un programa de prevención en el que se utiliza a estos grupos de personas tendría que conocer antes que conocimientos y actitudes tienen. B) El cuestionario se podría utilizar para obtener datos de distintos grupos susceptibles de recibir un programa de prevención. El cuestionario se podría pasar a grupos de adolescentes, trabajadores, padres, reclusos, personas con mayor frecuencia de implicación en prácticas de riesgo, etc. De esta forma se analizarían las necesidades existentes en estos grupos de personas con el fin de diseñar un programa de prevención que actúe directamente sobre esas necesidades (ej: incrementar conocimientos, cambiar actitudes, incrementar autoeficacia, etc.) C) El cuestionario también se puede utilizar para valorar la eficacia que ha tenido la aplicación de un programa concreto de SIDA. También se puede conocer sobre que factores ha sido eficaz ese programa de prevención. Muchos programas de prevención se limitan a incrementar los conocimientos sobre SIDA solicitando un cambio en el comportamiento del sujeto. No obstante, el conocimiento no es el único factor ni siquiera el más importante para la modificación del comportamiento.

En la modificación de un comportamiento son muy importantes otras variables como conocimientos, conocimientos erróneos, actitudes positivas, actitudes negativas, autoeficacia, susceptibilidad, etc. La utilización de este cuestionario puede ayudar a diseñar programas de prevención de SIDA y perfeccionarlos para que se incremente el efecto de dichos programas sobre el comportamiento” (Maldonado y Castillo 1997).

El cuestionario se integra por 68 preguntas (ítems) y está diseñada para ser aplicada en línea a los estudiantes de 1er ciclo del CUCS a través de la Internet. Las primeras 4 preguntas se refieren a datos de los encuestados: nombre (opcional) carrera, edad y sexo. Las siguientes 40 preguntas tienen que ser contestadas con verdadero, falso o no lo sé y las 24 restantes con estoy de acuerdo, no estoy de acuerdo y no lo sé. Estos ítems son integrados en cinco grupos mutuamente excluyentes y definidos a partir de criterios teóricos: a) conocimientos, b) conocimientos erróneos, c) actitudes (positivas y negativas), d) percepción de susceptibilidad, e) percepción de autoeficacia. Los autores consideran que al seleccionar los ítems de esta forma e integrarlos en los mencionados grupos se desarrolla un cuestionario comprensivo y uniforme.

En este trabajo nos enfocaremos a presentar de manera descriptiva, las respuestas a cuatro preguntas cuyos resultados nos llamaron la atención debido a que nos cuestionan acerca de la calidad de la información que tiene los alumnos de nivel universitario y el procesamiento y traslado que hacen de esta información hacia actitudes y conductas de prevención de riesgos. Nos parece pertinente aclarar que estos resultados son preliminares y que este trabajo es apenas una aproximación a la interpretación final de los resultados, misma que esperamos nos ayude a diseñar campañas más efectivas de prevención del VIH para nuestros jóvenes.

Tabla 3
Preguntas seleccionadas

<i>Núm.</i>	<i>Pregunta</i>
9	¿Las personas pueden reducir la probabilidad de infectarse de SIDA dejando de tener contactos sexuales?
29	Los hijos no lactantes de madres enfermas de SIDA ¿tienen riesgo de contraer la enfermedad?
47	¿No tengo que preocuparme de contraer SIDA?
61	¿Me preocupa la posibilidad de contraer SIDA?

La primera pregunta permite valorar por un lado las creencias relacionadas con la abstinencia como método de prevención, pero sobre todo la idea de que interrumpir la actividad sexual o limitar la “promiscuidad” constituyen una protección contra la infección.

La segunda pregunta valora la falsa creencia acerca de la posibilidad de contagio por la simple convivencia cotidiana, que aunque sea cercana no constituye un factor de riesgo mientras no se presente la contaminación por sangre, el amamantamiento o el intercambio de fluidos sexuales.

La tercera y cuarta pregunta, abordan directamente la actitud del encuestado ante el riesgo de contraer el VIH/SIDA, lo que implicaría una mayor o menor probabilidad de tener conductas preventivas como el uso del condón o el sexo seguro.

Resultados

Se presentan a continuación los resultados generales correspondientes a las preguntas seleccionadas.

Pregunta 9:

¿Las personas pueden reducir la probabilidad de infectarse de SIDA dejando de tener contactos sexuales?

Respuestas:

Verdadero 872; Falso 80; No lo sé 12

El análisis de esta respuesta implica considerar que la palabra “dejando” puede entenderse como una abstinencia total y, en el caso ideal de una persona que tuvo una vida sexual activa, que se examina, que verifica que no ha contraído el virus y comienza una vida de abstinencia sexual (si esto fuera posible), efectivamente disminuye en general la probabilidad de contagio y deja fuera la vía sexual, esto explicaría la amplia tendencia a considerar verdadera esta afirmación.

En otro sentido la expresión “dejando” puede interpretarse como una disminución de la actividad sexual (quizá en número de eventos o tal vez de parejas sexuales), entonces podríamos considerar que hay un factor de asociación entre la frecuencia o la promiscuidad y el contagio del virus para 9 de cada 10 encuestados, en este sentido las posibilidades de contagio se siguen asociando a la vida sexual “promiscua” y no

a la prevención a través del uso del condón. El dejar de tener contactos sexuales o reducir el número no garantiza que la enfermedad no se haya contraído antes o que se evite por tener las relaciones sólo con la pareja actual. La única forma de prevención para aquellas personas que han iniciado su vida sexual, es el uso del condón (sexo protegido) o el sexo seguro (donde no hay intercambio de fluidos sexuales o sangre).

Pregunta 29:

Los hijos no lactantes de madres enfermas de SIDA ¿tienen riesgo de contraer la enfermedad?

Respuestas:

Verdadero 262; Falso 588; No lo sé 114

Aquí encontramos que mas de la cuarta parte de encuestados (27.1%) sigue considerando que el riesgo de contraer el VIH/SIDA se da por convivir de manera cotidiana con una persona que vive con el virus, incluso podríamos deducir que hay necesidad de difundir más el hecho de que una madre que vive con VIH y lo detecta a tiempo (antes o durante el embarazo), puede tener hijos completamente libres del virus. Si agregamos el porcentaje de alumnos que declaró no saber, encontramos que 4 de cada 10 encuestados no tiene clara una información que puede traducirse en una actitud que evite el rechazo a la convivencia con los portadores del VIH y enfermos de SIDA.

Pregunta 47:

¿No tengo que preocuparme de contraer SIDA?

Respuestas:

Estoy de cuerdo 79; No estoy de acuerdo 844 No lo sé 41

La gran mayoría de los encuestados (87.55%) expresa una actitud relacionada con la necesidad de estar alerta en cuanto a la preocupación por contraer VIH SIDA. Del resto, un 8.2 % no manifiesta la necesidad de no preocuparse. Si a eso se asimilan las respuestas “no lo sé” (4.25%), el porcentaje se eleva al 12.45%. Aunque formulada en sentido negativo, esta pregunta intenta indagar sobre si existe una especie de conciencia preventiva en la respuesta, un “deber ser”: ¿Tengo que preocuparme por contraer el SIDA? De manera positiva, casi 9 de cada 10 respuestas indican que sí hay esa actitud, por lo menos a nivel cognitivo. En términos porcentuales entonces, la respuesta a esta pregunta

arroja resultados alentadores en cuanto a que, solo 1 de cada 10 alumnos manifiesta no estar de acuerdo en preocuparse de contraer el SIDA, y aún sumando a los estudiantes que contestaron no saber la cifra es similar. Esto puede interpretarse como una actitud ampliamente generalizada de sensibilidad ante las conductas o situaciones de riesgo. Sin embargo, en la pregunta de retest el porcentaje se modifica significativamente como veremos a continuación.

Pregunta 61:

¿Me preocupa la posibilidad de contraer SIDA?

Respuestas:

Estoy de acuerdo 734; No estoy de acuerdo 167; No lo sé 63

Por su parte, esta pregunta está dirigida a indagar si existe una preocupación individual y actual en cuanto al contagio. Vemos que, aunque disminuyó el porcentaje de alumnos en relación con la pregunta anterior (76.14%, un poco más del 10 % en relación con la proporción de la pregunta previa), la respuesta contraria correspondiente se elevó del 8.2 al 17.32%, lo que implica un rango de alrededor del 9% de estudiantes que no fueron consistentes con su respuesta previa, lo que indicaría razonablemente, en un extremo de la interpretación, que hay inconsistencias entre actitud y conducta, y en el otro extremo, se filtra la posibilidad de que haya habido una duda y una posible “corrección” de la respuesta entre ambas preguntas. Faltaría, en todo caso, indagar si estas respuestas se expresan en la misma dirección en términos de conductas efectivas.

Consideramos que estas últimas cifras son inquietantes ya que, aún considerando que la población estudiantil en las carreras de ciencias de la salud esta informada acerca de los mecanismos de transmisión del VIH y esto presupone ciertas medidas de prevención como consecuencia directa de la información, lo que teóricamente da tranquilidad y libera de la preocupación de contagio, en los hechos reales el hacer efectivas las conductas protectoras se vincula a procesos afectivos de “preocuparse” y tener siempre en cuenta las posibilidades y riesgos de contagio.

Reflexiones finales

El análisis realizado nos señala algunas áreas a fortalecer en el trabajo con los estudiantes del CUCS, por ejemplo reforzar información relativa a combatir conocimientos erróneos con respecto a las formas de prevención concreta y las consecuencias de no seguirlas o de seguir guiándose por esos conocimientos erróneos; ha habido casos de personas que contraen el virus en su primera relación sexual o que les es transmitido por su pareja de siempre.

También se requiere trabajar más para modificar actitudes con respecto al rechazo a la convivencia con portadores del VIH y sus variantes, como la lástima, el temor y el fatalismo, finalmente el VIH es una enfermedad con la que se puede vivir con calidad, lo que se requiere es detección y atención oportuna e integral.

De la misma manera, es necesario reforzar la sensibilidad ante el riesgo de contagio pero combinándola con la ejecución efectiva de conductas preventivas (autoeficacia), fomentar las actitudes positivas ante la información, la comunicación y el conocimiento de nuestra sexualidad, nos acercará a “naturalizar” el uso de condón en todas nuestras relaciones sexuales, a recurrir a expertos si tenemos dudas o requerimos atención o tratamiento y a hablar de manera abierta con nuestras parejas sobre temas relacionados con la sexualidad.

Por otro lado, consideramos un logro observable del Programa “Universitarios y VIH/SIDA”, la aceptación de la actividad de mercadeo y distribución de condones entre la población universitaria del CUCS y la constitución del propio Programa en un referente de información confiable, de consulta cada vez más frecuente.

En síntesis, en cuanto a la prevención de la transmisión del VIH-SIDA, estos resultados indican que es mucho lo que nos queda por hacer entre los jóvenes universitarios, sin embargo, estas tareas se multiplican exponencialmente si se considera proteger a toda la juventud del Estado de Jalisco, ya que los tabúes que rodean a la sexualidad, la discriminación y la homofobia son todavía promovidos por algunas instituciones religiosas y del Estado.

La debilidad de las políticas públicas en Jalisco, la desinformación sobre el VIH/SIDA, las dificultades para romper la distancia entre lo que sabemos y lo que hacemos, entre otras cosas, dificultan aún más la tarea de prevenir, no obstante, el compromiso del Programa *Universitarios y VIH/SIDA* es proporcionar elementos de aprendizaje significativo que

les permitan a los jóvenes adoptar medidas de prevención, tenemos claro que la investigación, la prevención y el trabajo cotidiano de quienes estamos comprometidos con la lucha contra el SIDA, deben continuar y ha de empezar a brindar frutos en nuestros jóvenes y, a través de ellos, en la sociedad toda.

Bibliografía

- COMISIÓN ESTATAL DE DERECHOS HUMANOS DE JALISCO. *Cartilla de los derechos sexuales de las y los jóvenes en Jalisco*. Consultado en: <http://www.cedhj.org.mx/>
- CONASIDA. <http://www.salud.gob.mx/conasida/>
- DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA. *Programa Universitarios y VIH/SIDA*. Documento de trabajo. Universidad de Guadalajara-CUCS. 2001.
- DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA BÁSICA. *Programa Universitarios y VIH/SIDA en la RED*. Documento de trabajo. Universidad de Guadalajara-CUCS. 2005.
- DURÁN ALFARO, VERÓNICA (2007) *Paga el precio por vivir, usa condón*. *Revista de Vinculación y Ciencia*. Universidad de Guadalajara.
- MALDONADO CERVERA, A.L. Y CASTILLO, L. (1997) *Adaptación al Castellano de la Escala VIH/SIDA – 65 Paniagua y cols*. Centro de Psicología ALBORAN.
- ORTEGA MEDELLÍN, M. P., LARA GARCÍA, B. y otros (2005) *Proyecto de Investigación “Actitudes y Conocimientos sobre VIH en los estudiantes del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara”* Documento de trabajo. Universidad de Guadalajara-CUCS.

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

Rosa Martha Meda Lara

Fabiola de Santos Ávila

Baudelio Lara García

Julio C. Verdugo Lucero

Andrés Palomera Chávez

Ma. de los Dolores Valadez Sierra

Introducción

La propuesta de universidad por la salud, se desarrolla en el marco de un modelo de promoción de la salud basado en el contexto, “Se entiende por el ambiente o hábitat en el que la persona vive y trabaja” (Reig Ferrer *et al.*, 2001). Esta propuesta se desarrolló a partir de tres iniciativas de la OMS: La Declaración de Alma Atá (1977), la cual acentuó la importancia de la atención primaria integrando la salud pública, el ambiente y la población; la *Estrategia de Salud para todos en el año 2000* (1981), que enfatiza la equidad, la participación pública, la colaboración intersectorial y la necesidad de reorientar los sistemas y los servicios de salud; y la *Carta de Ottawa* (1986), la cual está orientada a la búsqueda de ambientes de oportunidad y sistemas públicos que apoyen el desarrollo social. (Organización Mundial de la Salud, 1986; Reig Ferrer *et al.*, 2001). Bajo esta óptica, la OMS, propone el Programa de Ciudades Saludables (Healthy Cities Programme), el tiene la premisa de que la respuesta a los principales problemas de salud en los países desarrollados no se encuentra en manos de la ciencia médica ni de la tecnología

sino en aspectos tales como limitar el tamaño de las familias; incrementar las provisiones de alimentos; proveer de un entorno físico saludable, y tomar medidas preventivas específicas y medidas preventivas (World Health Organization, 1995).

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

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

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

instancias cada vez más preocupadas por su imagen y prestigio. (Reig Ferrer *et al.*, 2001)

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

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

Para el logro de una Universidad Saludable, es indispensable que las universidades incorporen este compromiso de forma clara en sus políticas institucionales, así como en su currículo implícito y explícito. (Lange & Vio, 2006; Reig Ferrer *et al.*, 2001; Sirven & Stiddard, 2003)

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

En una investigación realizada en la Universidad de Alicante, España, (Reig Ferrer *et al.*, 2001), se presentan algunos datos que caracterizan los estilos de vida de los jóvenes en esa institución. Entre ellos cabe destacar que el 68% de los estudiantes son consumidores habituales de alcohol (la frecuencia es mayor en hombres que en mujeres); más del 8% consumen bebidas alcohólicas en exceso; un 38% admite haber conducido habiendo abusado del alcohol o haber sido acompañante de un conductor que había bebido excesivamente y el 34% son fumadores

habituales. Si bien la frecuencia suele ser mayor en hombres que en mujeres, para el caso que referimos las mujeres fumadoras superan a los hombres en 13 puntos (40% frente a 27%). Casi la mitad de los estudiantes ha consumido *cannabis* y aproximadamente el 10% la consume regularmente. La cocaína, el éxtasis y los tranquilizantes son las siguientes drogas más consumidas.

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

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

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

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

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

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

La relevancia reconocida a los hábitos alimenticios en relación con la salud, ha llevado a la Unión Europea a desarrollar el proyecto “Eurodieta”. El propósito de este proyecto es “formular una estrategia y un

plan de acción en el desarrollo e implementación de lineamientos europeos en relación a la dieta.” (Kafatos & Codrington, 1999).

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

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

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

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

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

Finalmente se expone la importancia de la evaluación de percepción de calidad de vida. El concepto de calidad de vida (CV) se refie-

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

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

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

Actualmente se desconocen las características de los estilos de vida de la población estudiantil, así como la forma en la que ellos perciben su calidad de vida. Por tanto, no se han establecido relaciones entre ambos

aspectos que pueden estar impactando no sólo la salud de los estudiantes, sino también su rendimiento académico.

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

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

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

Material y métodos

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

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

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

mente. Asimismo se informa acerca de la confidencialidad de los datos obtenidos.

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

Resultados

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

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

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

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

Tabla 1

Análisis descriptivo de la percepción del auto cuidado de la salud

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

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

Tabla 2
Frecuencia en que los estudiantes realizan actividad física

<i>No. Veces</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Nada	92	22.9
1 ó 2 veces	125	31.1
Al menos 3 veces	184	45.8
Total	402	100.0

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

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

<i>Actividad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Correr	143	35.9
Trotar	86	21.6
Caminar rápido	140	35.2
Caminar despacio	24	6.0
Nada	5	1.3
Total	398	100.0

En la tabla 4 se presenta la frecuencia de problemas emocionales que han padecido en las últimas 2 semanas. Se encontró que el 11% de los estudiantes reportaron haber tenido problemas emocionales tales como sentimientos de ansiedad, depresión, irritabilidad, entre otros, y el 47% refirieron haber tenido alguno de estos problemas moderadamente y en ocasiones bastante. Es de señalarse que el 11% de los estudiantes refirieron presentar intensamente los problemas emocionales referidos.

Tabla 4

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

<i>Nivel</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Nada	36	9.0
Un poco	133	33.1
Moderadamente	106	26.4
Bastante	83	20.6
Intensamente	44	10.9
Total	402	100.0

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

Tabla 5

Percepción del estado de salud general de los estudiantes

<i>Percepción</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Excelente	44	11.0
Muy Buena	88	21.9
Buena	212	52.9
Regular	51	12.7
Mala	6	1.5
Total	401	100.0

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

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

Por otra parte, en la variable relacionada con la creencia de que el estrés en los estudios ha afectado su salud, los estudiantes manifestaron

un nivel regular de afectación, y por sexo, se detectó una diferencia estadísticamente significativa ($p < .001$), en el que las mujeres calificaron con un nivel regular de afectación de la salud, mientras que los hombres indicaron un nivel bajo de afectación a la salud.

Tabla 6
Componentes de estrés en estudiantes del CUCS

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

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

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

<i>Alimentos</i>	<i>Carrera</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DE</i>
Frituras	Psicología	172	2.29	1.00
	Nutrición	58	1.74**	.73
	Odontología	63	2.15	.91
	Cultura Física	110	2.11	.93
	Total	403	2.14	.95

Tabla 7 (continuación)
ANOVA de un factor considerando los alimentos consumidos por los estudiantes por carrera

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

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

En la tabla 8 se presenta el análisis de contingencia relacionando la frecuencia del consumo de alcohol por sexo. La prueba de X^2 de Pearson = 37.45 indicó una diferencia significativa por sexo ($p < .001$). Al describir el consumo de alcohol en la muestra general se encontró que el 29% refirió consumirlo por lo menos una vez a la semana, siendo más frecuente en las mujeres con el 16% que los hombres. Llama la atención que el 7% refirieron consumir bebidas alcohólicas varias veces a la semana, siendo más usual en los varones (4%).

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

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

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

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

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

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

En la Tabla 10 se presenta el análisis de contingencia entre el consumo de tabaco y carrera. De manera global se encontró que el porcentaje mayor fue para los no fumadores con el 73%, mientras que el 16% refirió consumir ocasionalmente tabaco y el 11% diariamente. Si consideramos estos dos últimos tenemos que el 27% de los alumnos entrevistados refirieron ser fumadores, lo cual es congruente con las estadísticas reportadas a nivel estatal y federal. Análisis de contingencia X^2 de Pearson ($p < .028$), indicó diferencias estadísticamente significativas en el consumo de tabaco por carrera. Los alumnos de Psicología y Odontología tienen las mayores frecuencias en el consumo diario de tabaco; mientras que los de Cultura Física y Deportes tienen la mayor frecuencia en el consumo ocasional seguidos de los de Psicología. Al comparar la frecuencia del consumo de tabaco por sexo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. También se buscó conocer si existían conductas adictivas a sustancias en los estudiantes y dentro de un listado de ocho sólo se encontraron frecuencias significativas en el consumo de marihuana y de cocaína.

Tabla 10
Tabla de contingencia del consumo de tabaco por carrera

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

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

Tabla 11
Tabla de contingencia de actividad sexual y sexo

<i>Sexo</i>		<i>Sí</i>	<i>No</i>
mujeres	Frecuencia	118	122
	% de sexo	48.6%	50.2%
hombres	Frecuencia	82	47
	% de sexo	63.6%	36.4%
Total	Frecuencia	200	169
	% del total	53.8%	45.4%

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

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

<i>Sexo</i>		<i>Utilización del condón</i>				<i>Total</i>
		<i>no aplica</i>	<i>nunca</i>	<i>a veces</i>	<i>siempre</i>	
mujeres	Frecuencia	52		11	50	113
	% de sexo	45.2%		9.6%	43.5%	100.0%
hombres	Frecuencia	11	1	16	55	82
	% de sexo	13.3%	1.2%	19.3%	66.3%	100.0%
Total	Frecuencia	63	1	27	105	198
	% de sexo	31.8%	.5%	13.6%	53.0%	100.0%

En la tabla 13 se presenta el análisis porcentual por nivel de satisfacción personal. El 84% de los estudiantes reportaron estar satisfechos con su aspecto físico; sin embargo, resultó interesante que el 20% refirieron no tener hábitos alimenticios sanos, que el 59% no duermen ni descansan bien, son poco deportistas el 63%; no hace ejercicio físico suficiente el

46%, además que el 59% indicó que no tienen miedo a enfermarse y que a su edad no se preocupan por prevenir enfermedades.

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

En relación con su estado de salud física y emocional se encontró que la mayoría de los estudiantes refirieron haber padecido moderadamente sentimientos de ansiedad, depresión e irritabilidad, mientras que

el 11% refirió haber presentado esos problemas intensamente. Considerando la probabilidad que esa población tendría adoptar conductas de riesgo para su salud, el porcentaje no es de desdeñarse (Robert, V. *et al.*, 2002; Pope *et al.*, 2001; Shrier *et al.*, 2002). El 75% de los estudiantes perciben su salud entre buena y muy buena.

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

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

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

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

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

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

En relación a la percepción de calidad de vida, la satisfacción, que, como ya se mencionó anteriormente es un componente cognoscitivo de la calidad de vida, es percibida como adecuada por los alumnos en:

a) su aspecto personal; b) alimentación; c) ejercicio, y d) preocupación por la prevención de enfermedades. Esta información está en línea con la planteada por otros trabajos en China y Estados Unidos. (Roger & Christy, 1998; Leung & Leung, 1992; Huebner *et al.*, 2005).

La mayoría de los estudiantes se sienten satisfechos con su aspecto físico, aunque 63% son poco deportistas, 59% no duermen bien, y el 20% no tienen hábitos alimenticios sanos. La mayoría de los estudiantes están satisfechos con su vida, aunque el 13% se siente insatisfecho.

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

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

Bibliografía

- ARROYO IZAGA, M., ROCANDIO Pablo, A. M., ANSOSTEGUI Alday, L., Pascual Apalauza, E., Salces Beti, I., & Rebato Ochoa, E. (2006). Calidad de la dieta, sobrepeso y obesidad en estudiantes universitarios. *Nutrición Hospitalaria*, 21, 673-679.
- DEREK, R. S., NING, W., & RUI-SHENG, W. (2005). Tobacco smoking habits among Chinese medical students and their need for health promotion initiatives. *Health Promotion Journal of Australia*, 16, 233.
- HERNÁNDEZ MELÉNDEZ, E. & GRAU AVALO, J. (2005a). Calidad de vida y psicología de la Salud. In Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud (Ed.), *Psicología de la Salud. Fundamentos y Aplicaciones* (Primera edición., pp. 201-232). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- HERNÁNDEZ MELÉNDEZ, E., PALOMERA CHÁVEZ, A., & DESANTOS ÁVILA, FABIOLA (2003). *Intervención Psicológica en las enfermedades cardiovasculares*. (Primera Edición) Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

- HUEBNER, E. S., VALORIS, R. F., PAXTON, R. J., & DRANE, J. W. (2005). Middle school students perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 15-24.
- KAFATOS, A. & CODRINGTON, C. A. (1999). Nutrition and diet for healthy lifestyles in Europe: the "Eurodiet" Project. *Public Health Nutrition*, 2, 327-328.
- LANGE, I. & VIO, F. (2006). *Guía para Universidades Saludables y otras Instituciones de Educación Superior*. OMS/OPS; INTA, Universidad de Chile; UC Saludable, Pontificia Universidad Católica; Consejo Nacional para la Promoción de la Salud, Vida Chile.
- LEUNG, J.-P. & LEUNG, K. (1992). Life Satisfaction, Self-Concept, and Relationship with Parents in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 653.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*.
- POPE, J., IONESCU-PIOGGIA, M., & POPE, K. W. (2001). Drug Use and Life Style Among College Undergraduates: A 30-Year Longitudinal Study. *American Journal of Psychiatry*, 158, 1519.
- RAMÍREZ RAMÍREZ, L. d. C. & GARCÍA PÉREZ, I. S. (2007). Alumnos. In *III Informe de Actividades*. Mtro. Víctor Manuel Ramírez Anguiano. Rector CUCS (1ra ed., pp. 7-41). Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
- RASMUSSEN-CRUZ, B., HIDALGO-SAN, M. A., NUNO-GUTIERREZ, B. L., & HIDALGO-RASMUSSEN, C. (2006). Tobacco consumption and motives for use in Mexican university students. *Adolescence [NLM - MEDLINE]*, 41, 355.
- REIG FERRER, A., CABRERO GARCÍA, J., FERRER CASCALES, R. I., & RICHART MARTÍNEZ, M. (2001). *La calidad de vida y el estado de salud de los estudiantes universitarios*. (1ra ed.) Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- ROBERT, F., V, KEITH, J. Z., HUEBNER, E. S., SANDRA, K. K., & DRANE, J. W. (2002). Association between life satisfaction and sexual risk-taking behaviors among adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 11, 427.
- ROGER, C. B. & CHRISTY, M. (1998). Life Satisfaction and Life Demands in College Students. *Social Behavior and Personality*, 26, 51.
- SAFARINO, E. P. (2006). *Health Psychology. Biopsicosocial interactions*. (5ta. ed.) United States of America: Wiley.
- SHRIER, L. A., HARRIS, K. S., & BEARDSLEE, W. R. (2002). Temporal Associations Between Depressive Symptoms and Self-reported Sexually Transmitted Disease Among Adolescents. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 6, 599-606.

- SIRVEN, A. & STIDDARD, L. (2003). Empowering schools: translating Health promotion principles into practice. *Health Education*, 103, 110-118.
- TSOUROS, A. D., DOWDING, G., THOMPSON, J., & DOORIS, M. (1998). *Health Promoting Universities. Concept, experience and framework for action*. Copenhagen: World Health Organization. Regional Office for Europe.
- UNIT OF URBAN ENVIRONMENTAL HEALTH, Division of Operational Support in Environmental Health, & WHO (1995). *WHO Healthy Cities: A programme Framework. A review and future Development of the WHO Healthy Cities Programme*. (World Health Organization ed.) Geneva.
- VALOIS, R. F., ZULLIG, K. J., HUEBNER, E. S., & DRANE, J. W. (2004). Physical activity behaviors and perceived life satisfaction among public high school adolescents. *The Journal of School Health [NLM - MEDLINE]*, 74, 59.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (1995). *Building a Healthy City: A practitioners' Guide. A Step by Step Approach to Implementing Healthy City Projects in Low-income Countries*. Geneva.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. REGIONAL Office of Europe (1997). *Twenty steps for developing a Healthy Cities Project*. (3rd. ed.) Copenhagen.

Autores participantes

BAUDELIO LARA GARCÍA: Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Miembro del Cuerpo académico en consolidación CA UDG 467 “Psicología y Educación”. Asesor del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, ISIDM.

SARA CATALINA HERNÁNDEZ GALLARDO: Profesora investigadora titular “C” del Departamento de Sistemas de Información del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad de Guadalajara. Profesora de tiempo completo del Doctorado de Tecnologías de la Información (PNPC). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I.

ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN: Profesor del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Miembro del Cuerpo académico en consolidación CA UDG 467 “Psicología y Educación”

FABIOLA DE SANTOS ÁVILA: Profesora del Departamento de Disciplinas Filosóficas, Metodológicas e Instrumentales del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

GUADALUPE LETICIA MARTÍNEZ MONTEMAYOR: Profesora del Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud.

GONZALO NAVA BUSTOS: Director del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Profesor del Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Miembro del Cuerpo académico en consolidación CA UDG 467 “Psicología y Educación”

MARTHA PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN: Profesora del Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Responsable del Programa “Universitarios y VIH-SIDA” y del Programa de Formación de Criterio Profesional. Miembro del Cuerpo académico en consolidación CA UDG 467 “Psicología y Educación”

ANA BERTHA GARCÍA PATIÑO: Técnica académica del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Miembro asociado del Cuerpo académico en consolidación CA UDG 467 “Psicología y Educación”

JULIO AGUSTÍN VARELA BARRAZA: Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Miembro del Cuerpo académico en consolidación CA UDG 467 “Psicología y Educación”

JUAN FRANCISCO CALDERA MONTES: Profesor de Tiempo Completo Titular “A” del Departamento de Ciencias Sociales y de la Cultura del Centro Universitario de los Altos. Universidad de Guadalajara.

BLANCA ESTELA PULIDO CASTRO: Profesora del Departamento de Ciencias de la Salud del Centro Universitario de los Altos. Universidad de Guadalajara

MA. GUADALUPE MARTÍNEZ GONZÁLEZ: Profesora de la Escuela Preparatoria No. 11. Sistema de Educación Media Superior. Universidad de Guadalajara.

PATRICIA GUADALUPE RODRÍGUEZ ROLDÁN: Profesora del Departamento de Ingeniería Industrial del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías y Coordinadora de Control Escolar del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara.

MARIO FEDERICO CASILLAS LÓPEZ: Profesor del Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Miembro asociado del Cuerpo académico en consolidación CA UDG 467 “Psicología y Educación”. Asesor del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, ISIDM.

DAVID ELICERIO CONCHAS: Estudiante de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Estudiante asociado al Cuerpo académico en consolidación CA UDG 467 “Psicología y Educación”

GILBERTO FREGOSO PERALTA: Profesor del Departamento de Ciencias Sociales y de la Cultura del Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara.

ROSA MARTHA MEDA LARA: Profesora investigadora del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Candidata del Sistema Nacional de Investigadores.

JULIO CÉSAR VERDUGO LUCERO: Profesor investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de Colima.

ANDRÉS PALOMERA CHÁVEZ: Profesor del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara.

MA. DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA: Profesora Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo y del Departamento de Psicología Aplicada del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Miembro del Cuerpo académico en consolidación CA UDG 467 “Psicología y Educación”

*La tutoría académica en educación superior:
Modelos, programas y aportes
El caso del Centro Universitario
de Ciencias de la Salud*

se terminó de imprimir en diciembre de 2009
en los talleres de Ediciones de la Noche.

Guadalajara, Jalisco.

El tiraje fue de 300 ejemplares.

www.edicionesdelanoche.com

Desde su aparición conspicua en nuestro país en el contexto de las diversas modalidades del discurso sobre la innovación y la calidad educativas a finales de los años ochenta y principios de la década de los noventa, la tutoría académica ha llamado la atención de funcionarios, especialistas y profesores por diferentes razones, las cuales tienen como punto en común las vicisitudes y dificultades de su implantación en nuestros sistemas y niveles educativos, así como, de manera particular, la azarosa asimilación de sus funciones y dinámicas por los actores que intervienen en el día a día en las prácticas docentes y educativas que se realizan en los establecimientos escolares y en las aulas. La tutoría académica se constituye en un núcleo que pone a prueba la vinculación mínima necesaria entre la teoría de los diversos postulados, principios y propósitos educativos, y la práctica (o, mejor, las diversas prácticas) que se despliegan en el espacio incierto de la escuela.

En el ámbito de las instituciones de educación superior en nuestro país, en el que, a diferencia de otros países, el principal canal de captación del profesorado deriva directamente de las propias universidades y no de un sistema de educación normal (como sucede en los niveles básicos), la falta de la formación pedagógica y didáctica de la mayoría de los profesores dificulta que puedan rastrear el origen de diversos conceptos y tradiciones educativas, entre ellas, la tutoría. De este modo, es difícil advertir la paradoja que significa que se presente una función antigua como un mecanismo privilegiado de innovación educativa.

La tutoría académica en educación superior: modelos, programas y aportes. El caso del Centro Universitario de Ciencias de la Salud no pretende haber superado esta paradoja, como es imposible superar las paradojas constitutivas de la naturaleza de la educación, esa tarea sin término, ese mito de Sísifo, pero sí conjunta diversos acercamientos a cargo de especialistas con el fin de asumirla y lidiar con ella a partir del estudio de un caso específico.

