



MEMORIA

3er FORO ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN PRIMAVERA 2013

ESTUDIOS Y REFLEXIONES ACTUALES

Encuentro académico de investigadores organizado por la DES de Humanidades y Educación en colaboración con la Red de Poder y Democracia en México y América Latina, a través de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México

COMPILADORAS

DRA. LEONOR GUADALUPE DELGADILLO GUZMÁN

LIC. MAGDALENA VELÁZQUEZ VELÁZQUEZ

ISBN

Abril 2013



Dr. en C. Eduardo Gasca Pliego

Rector

Dr. Sergio Franco Maass

Secretario de Investigación y Estudios Avanzados

Dr. Felipe González Solano

Secretario de Docencia

Dr. Jaime Nicolás Jaramillo Paniagua

Secretario de Administración

Dra. Georgina María Arredondo Ayala

Secretaria de Difusión Cultural

Mtra. Yolanda Ballesteros Senties

Secretaria de Extensión y Vinculación



Mtro. En P.E.E.S. Javier M. Serrano García

Director

Mtro. Juan Carlos Fabela Arriaga

Subdirector Académico

Mtra. María Teresa García Rodea

Subdirectora Administrativa

Dra. Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán

Coordinadora de Investigación

Mtra. Angélica García Marbella

Coordinadora de Difusión Cultural

Mtro. Lauro Velázquez Ovando

Coordinador de Extensión y Vinculación

Comité Organizador

Mtro. Javier Serrano García

Dra. Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán

Lic. Magdalena Velázquez Velázquez

Comité Científico

Dra. Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán

Lic. Magdalena Velázquez Velázquez

Dra. Susana Zarza Villegas

Lic. Juana Rosendo Francisco

Mtra. Lilia Pérez Jiménez

Dra. Tania Morales Reynoso

Dr. José Moral de la Rubia

Dr. René García Castro

Dra. Beatriz Gómez Castillo

Dra. Carolina Serrano Barquín

Comité de Difusión y Logística

Mtra. Angélica García Marbella

Mtra. María Teresa García Rodea

Mtro. Juan Carlos Fabela Arriaga

MEMORIA

3er FORO ENCUENTRO DE INVESTIGACIÓN PRIMAVERA 2013

ESTUDIOS Y REFLEXIONES ACTUALES

Las reflexiones y opiniones vertidas en cada capítulo de este libro son responsabilidad exclusiva de sus autores

Primera edición 2013

© Universidad Autónoma del Estado de México

Av. Instituto Literario No. 100 Oriente, Colonia Centro, C.P. 50000, Toluca, Estado de México

<http://www.uaemex.mx>

ISBN

Producción editorial

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán

Magdalena Velázquez Velázquez

Diseño gráfico

Jorge Armando Balderas Escobar

Se autoriza la reproducción parcial o total citando la fuente.

Hecho en México

ÍNDICE

CONTENIDO	PÁGINA
Presentación	UNO
Capítulo I Legislación y democracia en el Estado de México (1978-2012) Francisco Lizcano, Hilda Naessens, Felipe Betancourt, Ivonne Maya Espinoza	CINCO
Capítulo II Las propuestas de reforma política de segunda generación en México como consecuencia del proceso electoral federal de 2011-2012 Felipe Carlos Betancourt Higareda	21
Capítulo III Relaciones desiguales de poder en la gestión local del agua Acela Montes de Oca Hernández	36
Capítulo IV Tiempo, memoria e historia en los testamentos de criollos y españoles de la villa de Toluca durante el Siglo XVII Gerardo González Reyes	49
Capítulo V El divorcio en los albores del Siglo XX, Cambios en las relaciones de género Ana Lidia García Peña	64
Capítulo VI Primeras pandemias de cólera. La no incidencia cultural del cambio ni en Europa ni en los valles de Toluca e Ixtlahuaca (1833 y 1850-54) Pedro Canales Guerrero Ana Bertha Juárez Ramón Brenda Nelly Romero Ortega	85

Capítulo VII	
Inventario de depresión de Beck (BDI-2). Desarrollo y validación de un formato simplificado de aplicación, considerando la asimetría positiva de la distribución	103
	José Moral de la Rubia
Capítulo VIII	
Prevalencia de síntomas somáticos sin explicación médica en estudiantes, administrativos y académicos de la UAEMéx: análisis por género	137
	Blanca G. Alvarado-Bravo Leonor Gpe. Delgadillo Guzmán Leonor González Villanueva
Capítulo IX	
Diferencias socio-demográficas y en rasgos de conducta disocial entre estudiantes e infractores mexicanos adolescentes	146
	José Moral de la Rubia María Elena Pacheco Sánchez
Capítulo X	
Abuso sexual infantil en la historia familiar transgeneracional	167
	Fabiola Benitez Quintero Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán Francisco José Argüello Zepeda Leonor González Villanueva
Capítulo XI	
Perfil del alumno de éxito en el aprovechamiento escolar de la asignatura de física general. Caso del Plantel Ignacio Ramírez Calzada	177
	Maricela del Carmen Osorio García José Antonio Navarro Zavaleta
Capítulo XII	
Evaluación de la pertinencia interna de los programas educativos de Químico, Químico Farmacéutico Biólogo e Ingeniero Químico en la Facultad de Química de la UAEMéx	196
	María Esther Aurora Contreras Lara Vega Martha Díaz Flores Sandra Luz Martínez Vargas

Capítulo XIII		
El portafolio y el diario colectivo como herramientas de reflexión: experiencias de aprendizaje cooperativo		215
	Carmen Alicia Jiménez Martínez	
Capítulo XIV		
La vinculación con empleadores: el mercado de trabajo de egresados de CID y Letras Latinoamericanas de la UAEMéx, 2ª parte		228
	Rosa María Hernández Ramírez Graciela Isabel Badía Muñoz Martín José Chong Campuzano	
Capítulo XV		
Determinantes de la intención de uso de internet		256
	Cruz García Lirios Javier Carreón Guillén Jorge Hernández Valdés María Montero López Lena José Marcos Bustos Aguayo	
Capítulo XVI		
Redes sociales virtuales y jóvenes mexicanos, Marco referencial		269
	José Arce Valdez Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán Blanca Guadalupe Alvarado Bravo	
Capítulo XVII		
El fenómeno del cyberbullying en los adolescentes. Caso: Universidad Autónoma del Estado de México		281
	Tania Morales Reynoso David Miranda García Javier Margarito Serrano García	
Reseñas de los cuerpos académicos (CA) y Síntesis Curriculares de los autores		301

Presentación

Esta memoria sobre el tercer Foro de Investigación Primavera 2013 de la DES de Educación y Humanidades concentra diecisiete trabajos provenientes de diferentes disciplinas propias de la DES. Algunos autores han estado presentes en las dos anteriores ediciones del Foro, 2011, 2012, y nuevos colegas se integran a este proyecto, cuyo objetivo es la difusión de las agendas actuales de investigación. De esta compilación destaca entonces la participación de investigadores provenientes de otras Universidades, como tal es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma de Nuevo León.

De esta manera, se agradece la participación de los Cuerpos Académicos siguientes: *Estudio histórico de las instituciones; Vulnerabilidad, educación y sustentabilidad; El poder en América Latina, Ayer y hoy; Estudios históricos de las instituciones; Psicología Social y de la Salud; Estudios del nivel medio superior; Historia y Educación; Psicología y Educación; Investigación Educativa en el área de la Química* Grupo de investigación, *Estudios informacionales, Organizacionales y Sustentables.*

La presente memoria ha sido estructurada en cinco grandes apartados; el primero, condensa tres estudios sobre **Democracia** a propósito de la legislación electoral y gestión del agua. El segundo, presenta saberes sobre **Historia**, tocando los temas de: testamentos; divorcio; y, pandemias de cólera. El tercero, aportaciones de **Psicología**, que abordan temáticas de importante debate, tales como el estudio de la depresión, síntomas somáticos sin explicación médica, conductas disociales en jóvenes, y abuso sexual infantil transgeneracional. El cuarto, reúne estudios enfocados en cuestiones de **Educación**, trátase de la formación, la calidad de programas de pregrado, las experiencias de aprendizaje cooperativo y la empleabilidad al momento de egresar de ciertos perfiles. El quinto apartado aglutina investigaciones sobre el **Uso de recursos tecnológicos digitales** como generadores de oportunidad y riesgo.

Es así que, se cuenta con la participación de varios de los miembros del Cuerpo Académico (CA) de Democracia. Como primera aportación está el trabajo sobre *Legislación y democracia en el Estado de México*, un documento que se apega plenamente a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento del CA, el objetivo fue analizar la evolución de la normatividad jurídico-electoral en el Estado de México en el periodo de 1978 a 2012, indicando el profundo cambio en la democraticidad a partir de la promulgación del Código Electoral del Estado. El segundo trabajo intitulado *Las propuestas de reforma política de segunda generación en México como consecuencia del proceso electoral federal de 2011-2012*, argumenta sobre las reformas necesarias para garantizar la funcionalidad del *sistema político mexicano*. El tercer trabajo versa sobre las *Relaciones*

desiguales de poder en la gestión local del agua, analiza las relaciones desiguales de poder entre Asociaciones Civiles, delegados de riego y jueces de agua, bajo dos especificidades: las institucionales y la interfaz social.

El trabajo intitulado *Tiempo, memoria e historia en los testamentos de criollos y españoles de la villa de Toluca durante el siglo XVII*, realiza la revisión del contenido de algunos testamentos elaborados por peninsulares y criollos avecindados en la villa de Toluca, examina expresiones referentes a la temporalidad, la fijación de la memoria y los mecanismos para afianzarla. Se continúa con la exposición del trabajo sobre *El divorcio en los albores del siglo XX, Cambios en las relaciones de género*, trata los cambios en las relaciones de género en la ciudad de México entre 1900 y 1910 bajo el contexto modernizador del porfiriato y los cambios culturales que trajo la revolución Mexicana, particularmente el proceso diferenciado por género vivido por mujeres y hombres insertos en un proceso de divorcio. Después, se presenta el trabajo *Primeras pandemias de cólera. La no incidencia cultural del cambio ni en Europa ni en los valles de Toluca e Ixtlahuaca (1833 y 1805-54)*, muestra historiográficamente la lentitud del cambio de paradigma epidemiológico sobre la enfermedad infecciosa durante el Siglo XIX, señalando que ni en Europa ni en América se constata incidencia del paradigma naciente en la prevención de las primeras pandemias de cólera, reconstruyendo el contexto sanitario y epidemiológico de la época decimonónica.

El siguiente capítulo inaugura la sección de trabajos de corte psicológico, comenzando con *Inventario de depresión de Beck (BDI-2). Desarrollo y validación de un formato simplificado de aplicación, considerando la asimetría positiva de la distribución*, tuvo como objetivos estimar la consistencia interna, distribución, estructura factorial y validez concurrente de un formato de aplicación simplificado para el Inventario señalado. *Prevalencia de síntomas somáticos sin explicación médica en estudiantes, administrativos y académicos de la UAEM: un análisis por género*, un estudio instrumental cuyo objetivo fue analizar los síntomas somáticos de los principales sistemas orgánicos a través de la Escala de Síntomas Somáticos (ESS-R) en una muestra de universitarios mexiquenses de entre 18 y 55 años de edad. *Diferencias socio-demográficas y rasgos de conducta disocial entre estudiantes e infractores mexicanos adolescentes*, se enfoca en determinar un perfil diferencial en variables socio-demográficas y factores de conducta disocial en estudiantes de bachillerato e infractores aplicando la Escala de Conductas Disociales (ECODI27) a 648 estudiantes de ambos sexos y 148 infractores varones. Encontrando interesante factores de protección en contra de la producción de conductas disociales. *El abuso sexual infantil en la historia familiar transgeneracional*, desarrolla una investigación documental para conocer de qué manera se relacionan los elementos de la teoría de la psicología transgeneracional en familias cuyos miembros han sido víctimas de abuso sexual

intrafamiliar a través de varias generaciones. Se observó que el 43% de los perpetradores de abuso sexual infantil pertenecer a la familia nuclear o extensa de los menores afectados. Cuando se produce un abuso de esta índole, las relaciones familiares se deterioran y el menor siente que se halla desamparado ante cualquier riesgo. Se trata de un acontecimiento que tiende a transmitirse transgeneracionalmente como resultado del mantenimiento de *secretos* vinculados a sucesos vergonzosos moralmente, relacionados con la sexualidad.

Desde un plano educativo la siguiente sección contiene, *Perfil del alumno de éxito en el aprovechamiento escolar de la asignatura de física general. Caso del Plantel Ignacio Ramírez Calzada*, de acuerdo a los resultados obtenidos se advierte que la motivación intrínseca del alumno es muy importante para su desempeño, lo mismo que la actitud positiva hacia el aprendizaje, la toma de conciencia y el involucramiento de los padres en las actividades académicas de los hijos. *Evaluación de la pertinencia interna de los programas educativos de Químico, Químico Farmacéutico Biólogo e Ingeniero Químico en la Facultad de Química de la UAEM*, los hallazgos obtenidos permiten inferir que el grado de pertinencia interna de los programas es adecuado, además de aportar información para una revisión curricular que permita establecer estrategias de mantenimiento de la calidad y congruencia educativa. *El portafolio y el diario colectivo como herramientas de reflexión: experiencias de aprendizaje cooperativo*, ilustra a tales herramientas como ventajosas para que los estudiantes reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y al docente en un ejercicio de análisis crítico sobre su propio desempeño, conduciéndolo a una mejora de su función. *La vinculación con empleadores: el mercado de trabajo de egresados de CID y Letras Latinoamericanas de la UAEMéx, 2ª parte*, muestra como los empleadores expresaron los logros y deficiencias en la formación de humanistas.

Finalmente en la última sección se exponen estudios relacionados con el impacto del uso de la tecnología en grupos particulares. *Determinantes de la intención de uso de internet*, con cuyos hallazgos se pudo demostrar lo espurio de algunas suposiciones en torno al sexo, el ingreso económico familiar y el nivel educativo. *Redes sociales virtuales y jóvenes mexicanos, Marco referencial*, investigación documental sobre el surgimiento, popularidad y efecto de las redes sociales en jóvenes, se encontró que *Facebook* y *Twitter*, las redes sociales virtuales más populares en México, aglutinan a un amplio sector de la población, los jóvenes representan el mayor porcentaje, con repercusiones positivas y negativas sin distinción por razón del sexo. La modernidad y el constante bombardeo de información activan en los jóvenes la necesidad de convertirse en usuarios, trastocando con ello aspectos de índole personal como las emociones, los pensamientos y las acciones. *El fenómeno del cyberbullying en los adolescentes. Caso: Universidad Autónoma del Estado de México*, expone que el problema del Cyberbullying no es un conflicto generalizado, al presentarse pocos

casos de acoso cibernético. Sin embargo, no se puede decir que no se presente, ya que la mayoría de los alumnos afirman haber sido víctimas de agresiones virtuales, aunque no de este tipo.

La memoria cierra con las reseñas de los Cuerpos Académicos que participaron en este encuentro, así como, con las síntesis curriculares de los autores de los trabajos presentados. Confiamos que este esfuerzo colectivo incentive el interés de estudiantes, profesores, investigadores, y profesionales del campo de las ciencias sociales, ciencias de la salud, de la educación, y de las humanidades, integrando estas aportaciones a sus programas de estudio a nivel licenciatura y posgrado, en virtud de que representan los esfuerzos actuales de investigación que sobre estos distintos campos se están haciendo en diferentes puntos de México.

CAPÍTULO I

LEGISLACIÓN Y DEMOCRACIA EN EL ESTADO DE MÉXICO (1978-2012)

Francisco Lizcano Fernández
Felipe Carlos Betancourt Higareda
Hilda Naessens
Ivonne Maya Espinoza

Resumen

El presente artículo tiene como principal objetivo analizar la evolución de la normatividad jurídico-electoral en el Estado de México entre 1978 y 2012, la cual ha regulado las elecciones realizadas en esta entidad para seleccionar a su gobernador, a los miembros de su poder legislativo y a sus ayuntamientos. A partir de tal análisis, se demuestra que la promulgación del Código Electoral del Estado de México en 1996 expresa un cambio profundo en la democraticidad de la legislación electoral del Estado de México, pues establece normas que aseguran niveles de limpieza y equidad cualitativamente superiores a los indicados en la Ley de Organizaciones y Procedimientos Políticos Electorales del Estado de México, vigente entre 1978 y 1996.

Palabras clave: elecciones, legislación electoral, transición a la democracia, Estado de México.

Abstract

The main purpose of this research paper is to analyze the evolvement of the electoral law of Mexico State, between 1978 and 2012, which has been in force in this State in order to select the governor, the members of this State Congress and the municipal councils. From this analysis, we intend to prove that the enactment of the Electoral Code of Mexico State in 1996 means a profound change in the democratic quality of the electoral law of Mexico State, since it set up rules that assured levels of fairness and neatness qualitatively superior to those established in the Act of Organizations and Political-Electoral Procedures of Mexico State, which was in force between 1978 and 1996.

Keywords: elections, electoral law, transition to democracy, Mexico State.

Introducción

El presente artículo tiene como principal objetivo analizar la evolución de la normatividad jurídico-electoral en el Estado de México entre 1978 y 2012, la cual ha regulado las elecciones realizadas en esta entidad para seleccionar a su gobernador, a los miembros de su poder legislativo y a sus ayuntamientos. A lo largo de este lapso, de más de 30 años, han estado vigentes dos cuerpos normativos en materia electoral en la mencionada entidad federativa (la más poblada de la República Mexicana): la Ley de Organizaciones y Procedimientos Políticos Electorales del Estado de México (LOPPEEM), vigente entre 1978 y 1996, y el Código Electoral del Estado de México (CEEM), promulgado en 1996 y vigente, con las reformas del caso, hasta la actualidad.

Para llevar a cabo este análisis, el presente trabajo se divide en siete apartados centrales. El primero está dedicado a los principios, democráticos, que la propia legislación vigente desde 1996 establece, tanto en el ámbito estatal como en el nacional, como guía de los procesos electorales. Los otros seis apartados dan cuenta de las variables seleccionadas para responder a la hipótesis que se plantea después: “Padrón electoral y lista nominal”, “Autonomía de las autoridades electorales”, “Equidad financiera”, “Equidad en el acceso a los medios de comunicación”, “Organización del proceso electoral” y “Cómputo y escrutinio de los votos”. El texto termina con los apartados dedicados a las conclusiones y la bibliografía.

Dos preguntas de investigación principales han guiado nuestro estudio: ¿en qué medida la normatividad jurídico-electoral estudiada se hizo más democrática entre 1978 y 2012? y, en caso afirmativo, ¿cuáles fueron los hitos más relevantes al respecto? La importancia de estos interrogantes radica en que su contestación contribuirá a esclarecer en qué grado estos cambios jurídicos se vinculan con la democraticidad, mayor o menor, de los procesos electorales que se llevaron a cabo, lo que a su vez constituye un factor fundamental para determinar si un sistema político es, en su conjunto, democrático o autoritario.

En relación con las preguntas mencionadas, la presente investigación pretende demostrar, en lo fundamental, que la promulgación del CEEM en 1996 expresa un cambio profundo en la democraticidad de la legislación electoral del Estado de México, pues establece normas que aseguran niveles de limpieza y equidad cualitativamente superiores a los indicados en la LOPPEEM. Esta hipótesis cobra todo su sentido al avalar una hipótesis más abarcadora: las primeras elecciones locales en esta entidad federativa bajo este nuevo código, celebradas también en 1996, constituyen el hito principal de su transición a la democracia; es decir, del paso de un régimen político de partido hegemónico a otro de carácter democrático.

De esta manera, la transición a la democracia en el Estado de México habría coincidido en el tiempo con la de la República Mexicana, pues la primera

Cámara de Diputados donde el partido hegemónico no obtuvo la mayoría absoluta tomó posesión en 1997. Por tanto, el objeto de estudio enfrentado en esta investigación —la legislación electoral en el Estado de México entre 1978 y 2012— tiene una importancia difícil de minusvalorar, pues alude, en relación con una de las entidades federativas más importantes del país, a uno de los elementos fundamentales del acontecimiento político más relevante que ha tenido lugar en la República Mexicana, así como en las entidades que la integran, desde que terminara el proceso revolucionario iniciado en 1910: la culminación de la mencionada transición a la democracia.

En cuanto a la metodología de la presente investigación, consiste, básicamente, en la comparación diacrónica del marco jurídico electoral en el Estado de México desde 1978 hasta enero de 2012; en especial se compara la LOPPEEM, con las reformas que tuvo en sus casi 20 años de vigencia, con el CEEM, también con las reformas correspondientes.

Desarrollo

Principios electorales mexicanos y mexiquenses desde 1996

Como consecuencia de la profunda reforma electoral federal de 1996, el Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (COFIPE) estableció los siguientes principios rectores del proceso electoral federal: a) objetividad, b) imparcialidad, c) legalidad, d) independencia, e) certidumbre (art. 105, Fracción II).¹ El CEEM de 1996, al igual que la reforma federal que le precedió, indicó expresamente estos principios rectores para los procesos electorales estatales y municipales de esta entidad. Estos principios jurídico-rectores de los procesos electorales federal y mexiquense pueden ser definidos de la siguiente forma:

1. **Objetividad.** Significa que el marco jurídico de las etapas del proceso electoral (preparación, organización, jornada electoral y calificación de las elecciones) permite obtener y utilizar eficazmente la información que corresponde con la realidad del proceso electoral.
2. **Imparcialidad.** Significa la falta de inclinación de las reglas y condiciones de la competencia electoral a favor o en contra de alguno de los contendientes en la misma.
3. **Legalidad.** Significa el cumplimiento total de lo establecido en la norma jurídico-electoral por parte de los actores en el proceso electoral respectivo, so pena de ser acreedores a la sanción jurídica correspondiente.
4. **Independencia.** Significa la falta de sometimiento del proceso electoral a las decisiones de autoridades ajenas a la preparación, desarrollo, organización y calificación del mismo.

¹ En la doctrina jurídica electoral se agrega también el principio de “profesionalismo” de las autoridades electorales.

5. **Certeza.** Significa que la preparación, desarrollo, organización y calificación del proceso electoral se fundamenta en datos exactos, definitivos y jurídicamente vinculantes para las partes involucradas en este proceso.
6. **Profesionalismo.** Significa que las etapas del proceso electoral local mexiquense (preparación, organización, jornada electoral, y calificación de las elecciones) se realizarán con una calidad propia de instituciones y personas competentes en la materia.

Padrón electoral y lista nominal

Las principales transformaciones democráticas en relación con el padrón electoral y la lista nominal de electores se produjeron en 1996, si bien hubo un avance en 1990 respecto al primer asunto y otro en 1992 respecto a la credencial de elector. Sin duda, tales cambios normativos han contribuido a la limpieza y la equidad de los procesos electorales del Estado de México.

En principio, este padrón estaba regulado en el capítulo IX (artículos 114-119) y capítulo X (artículos 120-123) del título tercero (Del Proceso Electoral) de la LOPPEEM (LEM XLVI, 1978). El capítulo IX trataba sobre la depuración del padrón electoral del Estado de México, tarea que realizaba el Registro Estatal de Electores de esta entidad. Esta depuración tenía por objeto excluir del padrón electoral a aquéllas personas que debían ser excluidos del mismo debido a circunstancias que les imposibilitaban objetivamente el ejercicio de sus derechos político-electorales (por ejemplo, se excluía a los fallecidos, a los sentenciados, a los inhabilitados por procesos judiciales, etc.).

En este sentido, de acuerdo al análisis de las subsecuentes reformas al marco jurídico del padrón electoral del Estado de México, se puede observar que poco a poco fueron evolucionando las medidas de seguridad jurídica para garantizar la confiabilidad de este padrón electoral. Una reforma positiva en este sentido fue la aprobada el 22 de junio de 1990, la cual creó el Comité Técnico de Vigilancia del Registro Estatal de Electores, que permitió una mayor participación de los partidos de oposición en la integración, depuración y actualización del padrón electoral de esta entidad federativa.

Esta reforma constituye un importante antecedente de la reforma electoral federal de 1996, la cual alentó a su vez la constante observación y revisión del padrón electoral por parte de los partidos políticos mexicanos. Desde la entrada en vigencia de esta nueva legislación electoral, el Instituto Federal Electoral (IFE), a través del Registro Federal de Electores, está encargado de la integración, depuración y actualización del padrón electoral de todo el país, incluyendo por supuesto el padrón electoral del Estado de México, basándose, para cumplir estas tareas, en los principios jurídico-rectores de certeza, objetividad, imparcialidad, legalidad, independencia y profesionalismo. No obstante, el Registro Estatal de

Electores subsiste hasta la actualidad, pero depende totalmente de los datos que le proporciona el IFE.

Por otra parte, si bien puede argumentarse que la realidad electoral del Estado de México entre 1978 y 1996 era muy distinta de lo estipulado en la norma jurídica entonces vigente, la existencia de normas jurídicas que, al menos en semilla, contenían disposiciones que pretendían garantizar la confiabilidad del padrón electoral de la entidad, inspiraron el perfeccionamiento subsecuente de dichas normas jurídicas.

En este sentido, quizás una de las reformas más trascendentales al Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (COFIPE) para garantizar la limpieza de todos los procesos electorales del país, la constituyó la prescripción, en 1992, de las credenciales de elector con fotografía, las cuales permiten detectar más fácilmente en el padrón electoral nacional que un elector tenga indebidamente más de una credencial o una credencial con datos falsos.

Los artículos 110, 111 y 112 de la LOPPEEM (LEM XLVI, 1978) regulaban las listas nominales para cada sección electoral del Estado de México. Estos artículos establecían un principio de objetividad e imparcialidad en los procesos electorales de esta entidad, al estipular la exhibición pública de las listas nominales antes de la realización de las jornadas electorales, para que los ciudadanos mexiquenses pudieran solicitar oportunamente su inclusión a estas listas e incluso pudieran impugnar cualquier resolución negativa sobre su respectiva inclusión (art. 106).

Un problema en México y en el Estado de México en aquél entonces (y todavía en la actualidad) era que la inscripción al padrón electoral constituía principalmente una cuestión voluntaria (un derecho) de todo nacional mexicano mayor de 18 años, y no era una cuestión automática (una obligación) para el Estado mexicano llevarla a cabo a partir de la información oficial recopilada a través del registro civil.²

Lo anterior provocaba, antes de 1996, que, a pesar de que un ciudadano mexiquense solicitaba su inscripción al padrón electoral de esta entidad, la inscripción al respectivo padrón electoral dependía de una decisión discrecional de las autoridades electorales correspondientes. Para empeorar la situación, los medios de impugnación del ciudadano afectado para combatir dicha decisión no le aseguraban un resultado positivo, lo cual abría espacio para la potencial realización de una jornada electoral con un padrón electoral y unas listas nominales “rasurados”, situación que también potencialmente afectaba la debida equidad, libertad y limpieza del respectivo proceso electoral mexiquense.

² A diferencia de otros países latinoamericanos en los que de forma automática los nacionales de esos países son registrados en el padrón electoral y contemplados en las respectivas listas nominales.

Desde 1996, los ciudadanos y los partidos políticos en el Estado de México, como en la República en general, tienen oportunidad de revisar las listas nominales, del 15 de marzo al 14 de abril del año correspondiente al proceso electoral federal (art. 195, fracciones I y II del COFIPE), que en el caso del Estado de México coincide con la renovación de los ayuntamientos y la Legislatura local, para denunciar oportunamente cualquier indebida omisión de las mismas.³ Además, los representantes de los partidos políticos tienen derecho a poseer una copia de la lista nominal de cada casilla electoral que vigilarán durante la jornada electoral, para poder comprobar que el desarrollo de la misma, en dicha casilla, cumpla con los principios rectores de “certeza, objetividad, imparcialidad, independencia y legalidad” prescritos por el CEEM y el COFIPE.

Autonomía de las autoridades electorales

Respecto a la selección de los consejeros electorales y de los magistrados electorales, los cambios más importantes se produjeron en 1996, cuando, en ambos procesos, el Ejecutivo estatal dejó de tener injerencia y se exigió un mayor nivel de acuerdo entre los diputados locales para los nombramientos respectivos.

El artículo 58 de la LOPPEEM (LEM XLVI, 1978) establecía que la Comisión Estatal Electoral estaría integrada de la siguiente forma: dos comisionados nombrados por el poder ejecutivo (Secretario General de Gobierno y el Director de Gobernación), un comisionado nombrado por el poder legislativo, comisionados nombrados por cada partido político registrado y un notario público designado por la Comisión Estatal Electoral de entre los más antiguos de la Ciudad de Toluca. Todos los comisionados gozaban de voz y voto en las deliberaciones de la Comisión.

En contraste, el artículo 86 del CEEM publicado en 1996 (LEM LII, 1996) estableció que los consejeros del Instituto Electoral del Estado de México serían electos a través del voto de las 2/3 partes de la Legislatura local de entre las propuestas que presentaran sus fracciones legislativas. Se exigió una mayoría calificada de la Legislatura Estatal. Por otra parte, a partir de la reforma al CEEM de septiembre de 2008, para la elección de consejeros electorales se prescribió la publicación de una convocatoria pública que otorgara certidumbre jurídica en relación con los plazos, formas y términos de la elección de dichos consejeros electorales.

Respecto al método de elección de los magistrados electorales estatales, se puede observar la siguiente evolución jurídica en el Estado de México: La

³ Sin embargo, el artículo 192 del COFIPE actualmente vigente concede acceso permanente a los partidos políticos a la base de datos del padrón electoral y de las listas nominales y el artículo 194 fracción I concede a los partidos políticos la oportunidad de revisar el padrón electoral y las listas nominales en cada uno de los años anteriores a las elecciones federales, del 25 de marzo al 14 de abril, para emitir las observaciones correspondientes.

LOPPEEM de 1978 (LEM XLVI, 1978) establecía que los magistrados del Tribunal de lo Contencioso Electoral del Estado de México serían nombrados por la Legislatura estatal a propuesta del Ejecutivo estatal, siendo suficiente la aprobación por mayoría absoluta (50%+1) de tal cámara.

La reforma más trascendente a la normatividad jurídico- electoral para garantizar la imparcialidad de los magistrados electorales consistió en que, a partir de 1996, se exige mayoría calificada del Congreso del Estado de México para la designación de los magistrados, los cuales, además, deben ser propuestos por el Consejo de la Judicatura del Tribunal Superior de Justicia de esta entidad. El primer requisito coadyuva a que las fuerzas políticas representadas en el poder legislativo tengan que buscar un mayor acuerdo para la designación de los magistrados electorales, lo que redundará en una mayor garantía para desempeñarse con la debida imparcialidad, profesionalismo y objetividad.

Equidad financiera

Financiamiento público a partidos políticos

En relación con el financiamiento público a los partidos políticos, los cambios más importantes se produjeron en 1990 y, sobre todo, 1996. Antes de la primera de estas fechas, dado que la ley no preveía financiamiento alguno para los partidos, es de suponer que en la realidad sólo el partido hegemónico tenía asegurado el acceso a recursos económicos adecuados para sus funciones partidarias.

El segundo párrafo del artículo 45 de la LOPPEEM (LEM XLVI, 1978) estipulaba que era “prerrogativa de los partidos políticos contar con un mínimo de elementos para sus actividades encaminadas a la obtención del sufragio popular”, y el tercer párrafo establecía que gozaban de “exención de impuestos y derechos estatales y municipales, en aquellos bienes ó actividades destinados al cumplimiento de las funciones propias del partido”. Sin embargo, esta ley no definía lo que significaba el “mínimo de elementos para actividades encaminadas a la obtención del sufragio popular” ni establecía mecanismos para financiar la actividad partidaria.

Desde el 22 de junio de 1990 la LOPPEEM concedió financiamiento público a los partidos políticos registrados en el Estado de México y lo reguló detalladamente. Con todo, en esta normatividad el financiamiento privado a los partidos tenía prevalencia sobre el financiamiento público.

Con la promulgación del CEEM en 1996 (LEM LII, 1996), se privilegió el financiamiento público sobre el privado. El CEEM de 1996 estableció, en su artículo 58, que el financiamiento público a los partidos se asignaría así: 30% en forma paritaria a todos los partidos con registro y 70% en forma proporcional. Sin embargo, en 2009 se reformó dicho artículo para establecer, en su fracción II, inciso a, numerales 1 y 2, que el financiamiento público a partidos políticos se

distribuiría de la siguiente forma: 15% paritaria y 85% en forma proporcional directa de la votación válida efectiva de cada partido político, en la última elección de diputados locales por el principio de mayoría relativa. Esta reforma está vigente hoy.

Fiscalización de los recursos de pre campañas y campañas electorales

En cuanto a las reglas jurídicas de fiscalización del financiamiento a partidos políticos, las transformaciones principales se establecieron en 1996 y en 1998-1999. Con todo, se puede afirmar que esta variable, pese a sus notorios avances, tiene *un nivel medio de regulación de fiscalización*, ya que no prescribe la entrega de informes mensuales ni la entrega de informes trimestrales.

La LOPPEEM (LEM XLVI, 1978) no contenía una regulación expresa que fiscalizara con claridad el origen del financiamiento y gastos de los partidos políticos locales. Sin embargo, el artículo 38, fracción VII, contemplaba la posibilidad de que esta fiscalización fuera prescrita por otros ordenamientos jurídicos, independientemente de la LOPPEEM.

Por su parte, el CEEM promulgado en 1996 (LEM LII, 1996) estipulaba en su artículo 60 la obligación de los partidos políticos de presentar un informe anual que diera cuenta del origen y monto de los ingresos que recibían por cualquier modalidad de financiamiento, así como su empleo y aplicación.

En 1998 y 1999, se hicieron reformas sustanciales en el asunto del que trata este apartado y que permanecen vigentes hasta hoy. Los artículos afectados fueron el 58, el 60 y el 61 (LEM LVII, 2011). A partir de entonces, el artículo 61 de este código exige a los partidos la presentación de informes semestrales de avance del ejercicio, informes anuales de gastos ordinarios, informes de campaña e informes de precampaña. En este mismo artículo se ordena la realización de revisiones precautorias y aleatorias a las finanzas de los partidos durante las campañas electorales y establece sanciones jurídicas serias por irregularidades en el manejo de los recursos por parte de los partidos políticos. Si se desprenden conductas sancionables conforme a derecho, el Consejo General del IEEM lo notificará al Tribunal Electoral del Estado de México (TEEM) para los efectos legales conducentes, que incluso podría incluir la cancelación de la constancia de mayoría, sin perjuicio de la aplicación de otras sanciones ó penas que conforme a derecho llegasen a proceder.

Con la finalidad de llevar a cabo una más estricta regulación jurídica del financiamiento privado, se reformaron los artículos 60 y, sobre todo, 58. La fracción VI del artículo 58 reformado (LEM LVII, 2011) establece que el financiamiento de la militancia estará conformado por cuotas de afiliados, aportaciones de organizaciones sociales de los partidos, cuotas voluntarias y cuotas de candidatos para campañas políticas. También establece que el órgano

responsable del manejo del financiamiento privado deberá expedir recibos por cada cuota o aportación realizada, para así acreditar el monto ingresado.

Por otra parte, esta fracción concede discrecionalidad a los partidos políticos para determinar montos mínimos y máximos, y la periodicidad de las cuotas ordinarias y extraordinarias de sus afiliados, así como el límite de cuotas voluntarias y personales (de los candidatos) a las campañas electorales. Sin embargo en el inciso b) de esta fracción encontramos establecido un límite al financiamiento proveniente de simpatizantes (no así de militantes) del partido respectivo, el cual no podrá exceder el 10% del tope de gastos de campaña para gobernador del Estado de México y la aportación individual de cada simpatizante no podrá exceder de 0.5% de dicho tope.

Equidad en el acceso a los medios de comunicación

En relación con el acceso de los partidos políticos a medios de comunicación locales, los cambios más importantes se produjeron en 1996 y 2008.

La LOPPEEM (1978) establecía en su artículo 45, párrafo I, que los partidos políticos gozaban de la prerrogativa de disponer de los medios adecuados para sus tareas editoriales. Sin embargo, esta ley no les concedía expresamente el derecho de acceder a los medios de comunicación social para promover su plataforma política.

En contraste, el CEEM de 1996 (LEM LII, 1996) experimentó un avance sustancial en cuanto al acceso de los partidos políticos a los medios de comunicación, otorgándoles primeramente el derecho al financiamiento público para las campañas electorales de gobernador, diputados locales y ayuntamiento (LEM LII, 1996, Art. 57 I), y después la facultad de contratar tiempos en radio y televisión para difundir mensajes orientados a la obtención del voto (LEM LII, 1996, Art. 65); de igual forma, cada partido político gozaba del derecho de disponer de 15 minutos semanales en las estaciones de radio y televisión del Gobierno del Estado y de 30 minutos durante el período de campaña electoral (LEM LII, 1996, Art. 66).

La principal conexión entre el derecho al financiamiento público y el derecho al acceso a medios de comunicación en el Estado de México, que concedió el CEEM de 1996, consistía en que los partidos podían perfectamente utilizar este financiamiento público para comprar espacios en los medios de comunicación impresos y electrónicos. El CEEM promulgado en 1996 concedía a los partidos políticos el derecho de contratar espacios en los medios de comunicación, en forma independiente de la autoridad electoral, pudiendo utilizar al efecto el financiamiento público al que tenían derecho de recibir.

Sin embargo, la reforma de la Constitución federal electoral de 2007, en materia electoral, impactó decisivamente, como no podía ser de otra manera, en la

legislación electoral del Estado de México. En 2008, el artículo 63 del CEEM (LEM LVII, 2011) fue reformado sustancialmente para quedar en los siguientes términos:

[...] el IEEM y los partidos políticos en el Estado tendrán derecho al uso permanente de los medios de comunicación conforme a las normas establecidas en el apartado B, de la base III del artículo 41 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el artículo 12 de la Constitución particular. El IFE será autoridad única para la administración de los tiempos que les correspondan en radio y televisión.

Para un mejor entendimiento de este artículo y de la normatividad que en este asunto rige en el Estado de México, conviene reproducir textualmente lo dicho en las constituciones federal y estatal en los puntos citados en este artículo 63. El apartado B, de la base III del artículo 41 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (IIJ, UNAM, 2011) ha quedado en los siguientes términos:

Para fines electorales en las entidades federativas, el Instituto Federal Electoral administrará los tiempos que correspondan al Estado en radio y televisión en las estaciones y canales de la entidad federativa que se trate, conforme a lo siguiente y a lo que determine la ley:

- a) Para los casos de los procesos electorales locales con jornadas comiciales coincidentes con la federal, el tiempo asignado en cada entidad federativa estará comprendido dentro del total disponible conforme a los incisos a), b) y c) del Apartado A de esta base;
- b) Para los demás procesos electorales, la asignación se hará en los términos de la ley, conforme a los criterios de esta base constitucional y,
- c) La distribución de los tiempos entre los partidos políticos, incluyendo a los de registro local, se realizará de acuerdo a los criterios señalados en el apartado A de esta base y lo que determine la legislación aplicable.

Por su parte, el artículo 12 (en un nuevo párrafo) de la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México (LEM LVII, 2012) tuvo que ser reformado para concordar con lo prescrito por la Constitución y quedar en los siguientes términos:

Los partidos políticos podrán acceder a la radio y televisión, conforme a lo dispuesto por el Apartado B de la Base III del Artículo 41 de la Constitución Federal. Los partidos políticos en ningún momento podrán contratar o adquirir, por sí o por terceras personas (sic) tiempos en cualquier modalidad en radio y televisión.

Como podemos observar, existe una diferencia sustancial entre lo establecido en el CEEM de 1996 y lo ordenado en el CEEM vigente en la actualidad (enero de 2012). En primer lugar, los partidos políticos locales ya no pueden contratar por sí mismos espacios en los medios de comunicación electrónicos e impresos. En segundo lugar, los criterios de distribución de estos espacios están establecidos en primer lugar en la Constitución Federal y en segundo lugar en la Constitución Estatal, por lo que la legislación electoral estatal necesitó ajustar su normatividad a lo que prescriben ambas constituciones. En tercer lugar, el IFE es la única

autoridad (por lo que se excluye automáticamente a las autoridades electorales estatales) para administrar los tiempos de los partidos políticos registrados en el Estado de México en la radio y televisión mexiquenses (o incluso nacionales). En los pasados procesos electorales de 2009 y 2011, el IEEM y el IFE pusieron en práctica estas reformas constitucionales y legales sobre el acceso de los partidos políticos, registrados en el Estado de México, a los medios de comunicación masiva.

Organización del proceso electoral

Las precampañas no han sido reguladas sino hasta 2005, pero las campañas ya lo habían sido en 1990 y, en especial, 1996.

Las precampañas no fueron reguladas ni en la LOPPEEM (LEM XLVI, 1978) ni en el CEEM (LEM LII, 1996) de 1996. Su regulación comenzó con la reforma del CEEM (LEM LVII, 2011) del 11 de marzo de 2005. La realidad político electoral del Estado de México poco a poco evidenció situaciones problemáticas derivadas de las intensas competencias internas en los partidos políticos para ganar nominaciones, lo que al final obligó al Congreso del Estado de México a promulgar una normatividad jurídica basada en principios democráticos y que otorga mayor certidumbre jurídica a los procesos electorales internos de los partidos políticos. La adición de los artículos 144A a 144H regula de forma detallada diversos aspectos de las precampañas electorales, como los topes de gastos y la revisión del origen, monto y destino de los recursos que se emplean durante las mismas. Esta adición constituye otro intento más por fortalecer los principios jurídico-rectores (imparcialidad, objetividad, legalidad, certeza e independencia) en el proceso electoral mexiquense.

Las campañas electorales no estaban reguladas en la LOPPEEM promulgada en 1978. El 22 de junio de 1990, por primera vez esta ley menciona expresamente a las campañas electorales como etapas de los procesos electorales estatales, pero no hay un desarrollo normativo al respecto.

Las campañas electorales se empezaron a regular detalladamente desde el CEEM de 1996 (LEM LII, 1996), a través de sus artículos del 152 al 162 del capítulo II (De las Campañas Electorales) del Título Segundo (Actos Preparatorios de la Elección) del Libro Cuarto (Del Proceso Electoral). Estos artículos continúan vigentes hasta la fecha (LEM LVII, 2011). Quizás la falta de experiencia de elecciones competidas en esta entidad, como en el resto del país, provocó que no fuera sino hasta esta fecha que se haya visto la necesidad de regular las campañas electorales en el Estado de México como parte fundamental de los procesos electorales estatales.

Para empezar, el artículo 152 define a las campañas electorales así como los actos de campaña, y establece que estos últimos deberán propiciar la exposición, desarrollo y discusión ante el electorado de los programas y acciones

fijados en los documentos básicos y/o la plataforma electoral del partido político respectivo. Por su parte, el artículo 153 reitera los límites constitucionales y legales de las reuniones públicas derivadas de actos de campaña, y el artículo 154 ordena un uso equitativo de los locales públicos entre los partidos políticos para las campañas electorales.

El artículo 155 establece la obligación de los partidos políticos de informar a la autoridad pública sobre la realización de marchas o reuniones que pudieran interrumpir la vialidad pública. Por otra parte, el artículo 156 reitera los límites constitucionales y legales de la propaganda electoral, y los artículos 157 y 158 definen los lugares en los que se puede colocar propaganda electoral.

El artículo 159 establece las fechas de inicio y de término de las campañas electorales, regula las fechas y plazos límites de publicación de encuestas de opinión, así como los requisitos y criterios científicos que éstas deben cumplir. Por último, los artículos 160, 161 y 162 se refieren a los topes de gastos de campaña y propaganda electoral, definiendo qué comprenden estos gastos, y los criterios que se utilizarán para establecer su tope.

Como se puede observar, a partir de 1996 existió una seria preocupación para garantizar la equidad de los procesos electorales del Estado de México a través de una regulación más detallada y estricta de las campañas electorales, y empezó una evolución jurídica positiva en este sentido. En resumen, esta equidad se intentó conseguir a través de la regulación de los alcances y límites de las libertades civiles, así como a través del establecimiento de criterios claros para los topes de gastos de las campañas electorales mexiquenses.

Cómputo y escrutinio de los votos

A raíz de la promulgación del CEEM en 1996, se produjeron los cambios principales respecto a todos los asuntos contemplados en este apartado: escrutinio y cómputo de los votos en las casillas electorales; clausura de la casilla y remisión del expediente; programa de resultados electorales preliminares; cómputo de los votos en los consejos municipales y distritales.

Si bien es cierto que ya desde 1978 se prescribían ciertos mecanismos y reglas para garantizar de cierta forma la imparcialidad y objetividad de este cómputo y escrutinio, tales como el cómputo y la inutilización de boletas sobrantes, la anulación de votos cuando no era posible discernir la voluntad del elector, así como la firma de los representantes de partido de las actas de cómputo y escrutinio, no fue sino hasta el CEEM de 1996 que se establecieron mecanismos efectivos para fortalecer la certeza, objetividad e imparcialidad de tal cómputo y escrutinio en la casilla electoral.

En efecto, el CEEM de 1996 (LEM LII, 1996) prescribe procedimientos importantes al respecto: los funcionarios de casilla deben contar, además de las boletas, los ciudadanos que votaron en la casilla de acuerdo a la lista nominal con

fotografía de electores; los representantes de partidos, debidamente acreditados en la casilla, tienen la facultad de verificar tal cómputo, a través de copias de dicha lista nominal; las boletas utilizadas para votar deben estar foliadas (art. 185) y pueden estar firmadas por alguno de los representantes ante casilla para asegurar su autenticidad al momento del cómputo y escrutinio; las boletas sobrantes deben contarse y guardarse en un sobre distinto de aquél que contuviera los votos válidos y nulos de la casilla; por último, los representantes de partidos pueden firmar bajo protesta las actas de escrutinio y cómputo, pueden presentar escritos de protesta que deberán anexarse al expediente y paquete electoral respectivo, tienen derecho de recibir copias legibles de todas las actas que se levanten durante la jornada electoral, de firmar los expedientes y paquetes electorales, y de acompañar al Presidente de la Casilla a entregarlos, si así lo desean.

Otro cambio que reforzó la certeza, imparcialidad y objetividad del cómputo y escrutinio de los votos consistió en que al exterior de la casilla, una vez terminado el cómputo y escrutinio de los votos, se pegan avisos con los resultados de la jornada electoral, los cuales pueden ser firmados bajo protesta por los representantes de los partidos políticos (art. 239). Para terminar este listado de reformas, desde el CEEM promulgado en 1996, la nueva acta de escrutinio y cómputo refuerza también estos principios, ya que tiene apartados que deben llenarse con información que al final debe coincidir una con otra (número de votos válidos, número de votos nulos, número de boletas sobrantes e inutilizadas), y también debe indicar por escrito las relaciones de escritos de protesta e incidentes suscitados durante la realización del escrutinio y cómputo. Toda esta información servirá en su momento oportuno a la autoridad electoral, tanto administrativa como judicial, para calificar la validez del cómputo y escrutinio realizado en la respectiva casilla electoral.

Si bien ya desde 1978 el artículo 164 de la LOPPEEM (LEM XLVI, 1978) facultaba a los representantes de partido para exigir garantías necesarias para la seguridad de los documentos y paquetes electorales, una vez concluidas las labores de casilla, es a partir de 1996 cuando el CEEM regula en forma más detallada la clausura de la casilla y la remisión del expediente electoral respectivo, y pretende una entrega-recepción objetiva, imparcial, legal, cierta e independiente de los expedientes y paquetes electorales a los Consejos Distritales y Municipales Electorales, para así impedir, hasta el último momento de la jornada electoral, la falsificación de los resultados electorales en la casilla electoral respectiva. En efecto, el capítulo IV del título tercero del libro cuarto (Del Proceso Electoral) del CEEM (art. 240-245) (LEM LVII, 2011) regula específicamente esta etapa de la jornada electoral, a diferencia de la LOPPEEM que no contenía ningún capítulo expreso para regularla. Cabe mencionar que en esta actividad los representantes de casilla tienen un papel relevante para garantizar la entrega-recepción en los términos mencionados.

El programa de resultados electorales preliminares (PREP) constituye, desde 1996, una reforma trascendente para garantizar la objetividad, imparcialidad, certeza e independencia del cómputo y escrutinio de los votos al término de la jornada electoral local del Estado de México. La LOPPEEM (LEM XLVI, 1978) no contemplaba este programa en su normatividad, pero a partir de 1996 el PREP se regula en el capítulo segundo del título cuarto del libro tercero del CEEM (LEM LVII, 2011), en los artículos 251 y 252 (vigentes) y también en el artículo 102 fracción XX (también vigente). Este último señala que es atribución del Secretario Ejecutivo General del IEEM “establecer un mecanismo para la difusión inmediata en el Consejo General, de los resultados preliminares de las elecciones de Gobernador del Estado o de Diputados”.

El artículo 251 establece el procedimiento para la captura y difusión del PREP, que resumimos en los siguientes términos: a) Se reciben los paquetes electorales, b) se desprenden las copias de las actas de escrutinio y cómputo de los paquetes electorales, y se da lectura en voz alta de sus resultados, y c) la autoridad electoral realiza la suma correspondiente en la forma destinada al efecto, conforme al orden numérico de las casillas para anotarse en el lugar indicado. Cabe mencionar que para garantizar el cumplimiento de los principios rectores (objetividad, imparcialidad, legalidad, certeza, independencia y profesionalismo) del proceso electoral mexiquense, el proceso de creación del PREP es monitoreado por los representantes de los partidos políticos antes los Consejos Distritales y Municipales del Estado de México.

Si bien ya desde la LOPPEEM de 1978 se ordenaba el examen de los paquetes electorales y la realización de cómputos distritales y municipales de los votos (arts. 170 y 183), ordenaba realizar estas operaciones el domingo siguiente al de la jornada electoral. En contraste, el CEEM, desde 1996, acortó el plazo para la realización de estas operaciones (arts. 254 y 270) al miércoles siguiente de la jornada electoral (LEM LII, 1996), lo cual contribuyó positivamente a fortalecer la certeza, imparcialidad y objetividad del cómputo y escrutinio de los votos, al impedir más efectivamente la posible falsificación de los resultados contenidos en los paquetes electorales, si permanecían mucho tiempo expuestos a su posible alteración. Además, durante la realización de estos cómputos en los consejos distritales y municipales del Estado de México, el CEEM fortaleció el papel de los representantes de partidos políticos para corroborar la certeza, imparcialidad y objetividad de dichos cómputos.

Conclusiones

En todos los aspectos analizados respecto a la legislación electoral —padrón electoral y lista nominal, autonomía de las autoridades electorales, equidad financiera, equidad en el acceso a los medios de comunicación, organización del proceso electoral, así como cómputo y escrutinio de los votos— se comprueba

que la promulgación del CEEM en 1996 constituyó la transformación más importante en todo el lapso estudiado (1978-2012) en relación con la democratización de la mencionada legislación. Por tanto, este lapso debe dividirse en dos periodos separados por este hito: 1978-1996 y 1996-2012. Sin embargo, ambos periodos admiten una subdivisión en su seno.

El periodo 1978-1996, que se corresponde con el tramo final del régimen político de partido hegemónico que imperó en México entre 1929 y 1997, puede subdividirse en virtud de que en 1990 se produjeron cambios importantes, aunque nunca de la profundidad de los ocurridos en 1996, en los siguientes asuntos: padrón electoral, financiamiento público a los partidos políticos y regulación de las campañas electorales. Por su parte, el periodo 1996-2012, que se corresponde con el régimen político democrático más prolongado y profundo de la historia mexicana, puede subdividirse en virtud de los cambios que se produjeron en 2008 respecto al acceso de los partidos políticos a los medios de comunicación.

En la primera etapa existían semillas para garantizar la limpieza y la equidad del proceso electoral mexicano. Sin embargo, existían también muchas omisiones en la normatividad jurídico-electoral para asegurar este objetivo. En la segunda, la normatividad jurídico-electoral, inspirada en los principios rectores de certeza, imparcialidad, objetividad, independencia, legalidad y profesionalismo, reguló en forma más detallada y estricta las distintas etapas del proceso electoral. La mencionada promulgación del CEEM en 1996 es, precisamente, el principal hito jurídico en materia electoral en la transición a la democracia del Estado de México, pues se constituyó en un factor clave en el cambio de régimen político. Las normas de este cuerpo jurídico hacen casi imposible el fraude electoral, al menos en el cómputo y escrutinio de los votos.

Asimismo, establecen una situación de equidad básica entre los partidos políticos que compiten en las elecciones, la cual se ha fortalecido con las reformas ulteriores de 1998-1999 y 2008, que garantizan más estrictamente la competencia equitativa entre los partidos políticos, al controlar más estrictamente el acceso de los partidos políticos a los medios de comunicación y al regular más detalladamente la fiscalización de los recursos de los partidos políticos y los candidatos durante las precampañas y las campañas electorales.

Referencias

IJ-UNAM (Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México) (2011). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado el 27 de enero de 2012 de <http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/legmexfe.htm>. [Esta Constitución se promulgó en 1917.](http://www.juridicas.unam.mx/infjur/leg/legmexfe.htm)

- LCU LX (LX Legislatura del Congreso de la Unión) (2008). Código Federal de Instituciones y Procedimientos Electorales (COFIPE). Recuperado el 27 de enero de 2012 de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/COFIPE.pdf>. Este cuerpo normativo se promulgó en 1990.
- LEM LVII (LVII Legislatura del Estado de México) (2012). Constitución Política del Estado Libre y Soberano de México. Recuperado el 27 de enero de 2012 de <http://www.infosap.gob.mx/constitucion.html>.
- LEM LVII (LVII Legislatura del Estado de México) (2011). Código Electoral del Estado de México (CEEM). Recuperado el 27 de enero de 2012 en http://www.infosap.gob.mx/leyes_y_codigos.html.
- LEM LII (LII Legislatura del Estado de México) (1996). Código Electoral del Estado de México (CEEM). En: Mendoza, E. (comp.), *La Lid Democrática, Reforma Electoral 1917-2003*, 2003, Anexo D. México: versión electrónica.
- LEM XLVI (XLVI Legislatura del Estado de México) (1978). Ley de Organizaciones Políticas y Procesos Electorales del Estado de México (LOPPEEM). En: Mendoza E. (comp.), *La Lid Democrática, Reforma Electoral 1917-2003*, 2003, Anexo D. México: Versión Electrónica.

CAPÍTULO II

Las propuestas de reforma política de segunda generación en México como consecuencia del proceso electoral federal de 2011-2012

Felipe Carlos Betancourt Higareda

Introducción

El objetivo general del presente artículo académico es argumentar sobre las reformas necesarias para garantizar la funcionalidad del *sistema político mexicano*. Este propósito fundamental se divide en cuatro *objetivos particulares*: a) argumentar sobre las reformas necesarias para mejorar la equidad de acceso a los medios de comunicación masiva y la imparcialidad de los mismos durante las campañas electorales en México, b) argumentar sobre las reformas necesarias al sistema de gobierno y al sistema electoral para garantizar la *eficiencia y estabilidad del sistema político mexicano*, y c) argumentar sobre las reformas necesarias al sistema de transparencia en la información pública y de rendición de cuentas del gobierno mexicano en sus tres niveles para desincentivar las prácticas clientelares o de patrocinio político. Las hipótesis que plantea el presente artículo académico son las siguientes:

H1. Un carácter más deliberativo y menos de mercado de las campañas electorales contribuiría sustancialmente a la equidad de acceso a, e imparcialidad de los medios de comunicación masiva en México durante estas campañas.

H2. La introducción de elementos del sistema semi-presidencial francés así como del sistema parlamentario alemán contribuiría sustancialmente a la mejor gobernabilidad y eficiencia de nuestro sistema presidencial mexicano.

H3. El sistema electoral de representación proporcional de listas abiertas contribuiría a la mejor rendición de cuentas de los partidos políticos representados en el Congreso de la Unión Mexicano.

H4. El establecimiento de elecciones primarias y/o de la segunda vuelta electoral en las elecciones del Congreso de la Unión contribuiría sustancialmente a una elección y control de calidad sobre los legisladores federales.

H5. Un diseño institucional adecuado para lograr una mejor transparencia y rendición de cuentas de los tres niveles de gobierno mexicanos en la

administración de los recursos públicos contribuiría sustancialmente a reducir las prácticas de clientelismo y patrocinio electoral.

El método que utilizado en el presente artículo para argumentar sobre la validez de estas hipótesis es el de la discusión crítica de la literatura académica sobre el tema, apoyada en datos empíricos obtenidos a través de métodos cualitativos de investigación: investigación de archivos, análisis comparativo, entrevistas, etc.,

Desarrollo

Reformas electorales

En el presente apartado la pregunta guía que intentaré responder es la siguiente: ¿Cómo pueden lograr los partidos políticos mexicanos una mejor equidad de acceso a, e imparcialidad de los medios de comunicación masiva durante las campañas electorales? La hipótesis que planteo para esta pregunta de investigación es que ***un carácter más deliberativo de las campañas electorales contribuiría sustancialmente a una mayor equidad de acceso a, y a una mejor imparcialidad de los medios de comunicación masiva durante los procesos electorales federales y estatales de México.***

En efecto, la equidad de acceso a los medios de comunicación masiva sigue siendo una cuestión controvertida entre los partidos políticos mexicanos, la solución que actualmente proporciona el COFIPE todavía no les satisface completamente, a pesar de la profunda reforma constitucional de 2007 que consolidó al Instituto Federal Electoral (IFE) como la única autoridad facultada para la administración y distribución de los espacios de propaganda partidista en los medios de comunicación masiva, dentro y fuera de las campañas electorales en México.

Sin lugar a duda esta reforma constitucional representó un gran avance respecto de la normatividad anteriormente vigente que regulaba este aspecto de los procesos electorales mexicanos, sin embargo, considero que tanto la equidad de acceso a, como la imparcialidad de los medios de comunicación masiva seguirán siendo cuestiones controvertidas entre los partidos políticos mexicanos, ya que el principal problema que origina esta controversia consiste en que las campañas electorales siguen siendo enfocadas como si fueran “mercados” en lugar de ser enfocadas como auténticos “foros” (Betancourt, 2009: 30-33). En efecto, entre más enfoque el legislador federal (y el estatal en su ámbito de competencia) a las campañas electorales como verdaderos espacios deliberativos en los cuales los candidatos a puestos de elección popular experimentan la necesidad de persuadir racionalmente a sus compatriotas a votar, podrá diseñar mejores reglas jurídicas que permitan lograr tanto la equidad de acceso como la

imparcialidad de los medios de comunicación masiva durante estas campañas (Betancourt, 2009: 30-33).

En efecto, si las prácticas deliberativas en los medios de comunicación masiva incluyen las perspectivas de todos los contendientes legitimados a competir en los diversos procesos electorales del país, la equidad de acceso a, e imparcialidad de los medios de comunicación masiva se perfeccionarían cualitativamente, ya que los diversos candidatos a puestos de elección popular gozarían de las mismas oportunidades de exponer, discutir, criticar y evaluar las propuestas de sus adversarios, ante el electorado correspondiente, a través de estas prácticas (Betancourt, 2009: 30-33). Sin embargo, para lograr más eficazmente tanto la equidad de acceso a, como la imparcialidad de los medios de comunicación masiva sería conveniente que el sistema de partidos en México se consolidara en tres opciones principales, para que las prácticas deliberativas entre los candidatos a puestos de elección popular fueran más fácilmente realizables (Sartori, 2003: 76-93).

El problema con la “mercadotecnia electoral” es que apela más a los instintos y/o pasiones de los ciudadanos que a su reflexión crítica, fenómeno que al final puede tener un efecto corruptor sobre la elección de las preferencias partidistas y afectar la persecución auténtica del bien común de la comunidad política (Canel, 1998: 57). La mejor forma de neutralizar este potencial efecto corruptor de la mercadotecnia electoral es *precisamente* a través de la promoción de prácticas deliberativas (debates entre candidatos, entre ciudadanos y candidatos, entre ciudadanos, entre académicos, entrevistas críticas a candidatos, etc.,) en los medios de comunicación masiva, ya que estas prácticas permitirían más fácilmente que el/la ciudadano(a) reflexionara profundamente sobre la conveniencia de un(a) candidato(a), no solamente para el/la ciudadano(a) en particular, sino también para toda su comunidad política (Habermas, 1998: 360-366).

La transformación de las campañas electorales de ser simples “mercados” a ser auténticos “foros deliberativos”, implica la transformación del enfoque filosófico sobre la democracia electoral en México, y pasar de una perspectiva liberal individualista a otra mas cercana a la republicana clásica, es decir, implicaría regresar a una concepción positiva sobre la libertad y la democracia (Pettit, 1997: 35). En efecto, si se pretende que los ciudadanos mexicanos durante las campañas electorales puedan “auto determinarse” o “auto gobernarse” a través de prácticas deliberativas, entonces es necesario que estos ciudadanos logren previamente su “positiva” libertad, tanto en lo individual como en lo general, es decir, logren la capacidad de juzgar asertivamente (a través de la recta razón) sobre lo

más conveniente para la felicidad de su comunidad política como para ellos en lo individual.

En el sentido republicano, la democracia (el auto gobierno del pueblo) podrá ser posible solamente a través del ejercicio de la libertad *positiva* del ciudadano, es decir, a través de su *self-mastery* (autodominio), que implica la práctica de la virtud moral e intelectual (prudencia) para discernir los medios adecuados para conseguir la felicidad individual y comunitaria (Aristóteles, 1994: 3-17).

Sin embargo, para que los ciudadanos mexicanos pudieran adquirir esta *libertad* positiva o auto gobernarse eficazmente, necesitarían acceder también a una mayor calidad de información pública a través de las prácticas deliberativas en los medios de comunicación masiva. En efecto, las prácticas deliberativas en los medios de comunicación masiva, durante las campañas electorales, permitirían al ciudadano conocer detalladamente los argumentos de los diversos candidatos y partidos políticos para sostener ciertas propuestas de políticas públicas, así como contrastar, comparar, evaluar reflexivamente estas propuestas en relación con las respectivas de los otros contendientes electorales (Bohman, 1996: 112-123). De esta forma, el carácter reflexivo de las campañas electorales constituiría un factor causal necesario, aunque no suficiente, para el logro de la equidad de acceso a, e imparcialidad de los medios de comunicación masiva en los procesos electorales entre los diversos partidos políticos mexicanos.

Reformas al sistema presidencial mexicano

Las preguntas guía que intentaré responder en el siguiente apartado son las siguientes: ¿Cuáles son las reformas necesarias al sistema de gobierno mexicano que contribuirían a su mejor *eficiencia*? En su caso ¿Cuáles serían las reformas suficientes que permitirían este objetivo? Las hipótesis que planteo en esta sección son: 1) La introducción en México de la *moción de censura constructiva* aseguraría que los nombramientos del gabinete presidencial, que fueran aprobados por el Congreso de la Unión en su conjunto o por alguna de sus cámaras, contribuyeran a la estabilidad del sistema presidencial mexicano, y 2) la introducción de elementos del sistema semi-presidencial francés, tales como el principio de *colaboración entre el poder ejecutivo y legislativo* y la *existencia de un ejecutivo bicéfalo* (Presidente – Primer Ministro) que se adaptara a las mayorías del Congreso de la Unión para tomar decisiones políticas, proporcionaría una mayor estabilidad al sistema de gobierno mexicano.

En efecto, la obligación del Congreso de la Unión de proponer un nombramiento sustituto en el gabinete federal que satisfaga los requisitos constitucionales y legales, si rechaza la propuesta original del Presidente de

la República, tiene como principal objetivo proporcionar estabilidad y funcionalidad a la toma de decisiones del gobierno federal mexicano, evitar rechazos caprichosos del Congreso de la Unión de nombramientos para el gabinete federal, estimular la corresponsabilidad de los partidos políticos representados en este Congreso en el gobierno nacional, y evitar la parálisis de este gobierno.

Esta institución democrática ha probado ser muy útil para la estabilidad del sistema parlamentario alemán (Sartori, 2003: 123), cuyo sistema de partidos se ha estructurado en tres opciones principales (muy parecido al sistema de partidos mexicano), que en principio podría causar dificultades para la toma de decisiones políticas en el parlamento alemán, sin embargo, la *moción de censura constructiva* ha permitido una mayor flexibilidad para la solución de conflictos durante la conformación del gabinete del gobierno alemán y un enfoque más constructivo de los partidos políticos para acordar los nombramientos respectivos de este gabinete (Sartori, 2003: 123). Como se mencionó anteriormente, la importación de esta institución democrática a nuestro sistema de gobierno tiene como principal objetivo que todos los partidos políticos mexicanos se *corresponsabilicen* en la eficiencia y estabilidad del gobierno nacional, a ejemplo de lo que sucede en el sistema parlamentario alemán a través de la *moción de censura constructiva*.

Por otra parte, el sistema de gobierno mexicano necesita transformar sus principios fundamentales y pasar de la simple división de poderes a la *plena colaboración* entre los mismos (Sartori, 2003: 136), con el objetivo de evitar más eficazmente la parálisis en la toma de decisiones políticas, en la elaboración de políticas públicas y en la aprobación de reformas legales y constitucionales.

En efecto, no solamente es necesario que el poder legislativo controle y fiscalice mejor al jefe del ejecutivo federal para gozar de una democracia de calidad y evitar el retorno de prácticas autoritarias, sino también se vuelve necesario que este poder legislativo sea más responsable en el funcionamiento del gobierno nacional (Betancourt, 2010c: 121), y para lograr este fin se necesita conceder al Congreso de la Unión mecanismos flexibles para la formación de mayorías parlamentarias que puedan colaborar con el poder ejecutivo federal en el gobierno nacional (Sartori, 2003: 140-141). En pocas palabras, se necesita que la constitución política nacional imponga obligaciones constructivas a los partidos políticos para la formación, estabilidad y eficiencia del gobierno nacional.

Sin embargo, para lograr esta colaboración entre los poderes ejecutivo y legislativo federales se necesita de un intermediario responsable entre ellos (el equivalente a un primer ministro), a través del cual el Presidente de

la República pudiera canalizar su voluntad de gobierno, pero quién al mismo tiempo respondiera políticamente ante el Congreso de la Unión (Sartori, 2003: 136). Esta estructura bicéfala del poder ejecutivo federal (Presidente de la República y Primer Ministro) tendría desgraciadamente sus retos serios, uno de ellos sería lograr que tanto el Presidente como el Primer Ministro colaboraran eficazmente en el gobierno nacional, en lugar de competir por su prevalencia en el mismo. Para lograr este objetivo, sería conveniente que el Primer Ministro proviniera del mismo partido o coalición partidista del Presidente de la República, en caso de que se actualizara la hipótesis de que este partido o coalición gozara de la mayoría absoluta en el Congreso de la Unión, para que así el Primer Ministro pudiera canalizar fácilmente la voluntad de gobierno del Presidente de la República ante este Congreso.

Si el Presidente de la República no gozara del respaldo necesario (mayoría absoluta) en el Congreso de la Unión para poder canalizar su voluntad de gobierno, entonces el Primer Ministro automáticamente se convertiría en la figura prevaleciente del poder ejecutivo federal, ya que se volvería el agente idóneo para canalizar la voluntad de la mayoría absoluta de este Congreso para este gobierno nacional. Esta flexibilidad en la prevalencia entre estas dos figuras dentro del poder ejecutivo federal tiene como objetivo primordial asegurar la gobernabilidad del país en cualquier escenario de mayorías dentro del Congreso de la Unión (Sartori, 2003: 141).

Por supuesto que para que la estructura bicéfala del ejecutivo federal pudiera funcionar adecuadamente se necesitaría que el Congreso de la Unión adquiriera el derecho de otorgar su voto de confianza al gabinete del gobierno nacional, para que precisamente se pudiera reflejar fielmente su voluntad en la conformación de este gobierno nacional.

El objetivo central de la estructura bicéfala del ejecutivo federal es convertir a las mayorías del Congreso de la Unión en constructivas, propositivas y responsables para el gobierno nacional, es decir, que en lugar de obstaculizar obsesivamente las decisiones Presidente de la República se corresponsabilizaran en la formulación y aprobación de nombramientos y políticas públicas convenientes para el país. Este diseño institucional constituiría otro mecanismo más que proporcionaría estabilidad al sistema de gobierno mexicano, en caso de que se actualizara la hipótesis del gobierno dividido, es decir, la situación en que los poderes ejecutivo y legislativo estuvieran en manos de diferentes partidos, y permitiría más fácilmente los consensos políticos independientemente de los escenarios de mayoría parlamentaria en el Congreso de la Unión.

Repito, el objetivo principal de tener un poder ejecutivo federal bicéfalo no es el de promover la división dentro del gobierno nacional, sino más bien asegurar la gobernabilidad del país en los distintos escenarios de

mayorías en el Congreso de la Unión. Otros objetivos importantes de esta reforma a nuestro sistema presidencial son a) proporcionar oportunidades reales a los partidos políticos mexicanos de correr hacia el centro sus posiciones ideológicas y b) que los partidos se controlen mejor unos a otros en el ejercicio del gobierno nacional.

El propio Giovanni Sartori (2003: 154) recomienda que los sistemas presidencialistas latinoamericanos vuelvan sus ojos al sistema semi presidencial francés para imitar varios aspectos de su funcionamiento y así lograr una mayor estabilidad política y eficiencia en la toma de decisiones políticas, elaboración de políticas públicas y aprobación de reformas legales y constitucionales. Sartori (2003: 154) considera que los países latinoamericanos podrían imitar más fácilmente el modelo francés de sistema de gobierno, que el modelo alemán o el de Westminster (británico), ya que la tradición política latinoamericana se asemeja más, por razones históricas, a la tradición política francesa.

En efecto, la figura del Presidente de la República sigue siendo muy relevante en los países latinoamericanos, y deshacerse de repente de esta figura sería muy difícil para estos pueblos. Por esta razón, Sartori recomienda que se preserve esta figura política en estos pueblos, aunque con ciertas modificaciones que permitan la funcionalidad, eficiencia y estabilidad de sus sistemas de gobierno. En este sentido y de acuerdo con Sartori, si México siguiera el modelo semi-presidencial francés nuestro sistema de gobierno se volvería más estable y eficiente, debido a que contaría con mecanismos flexibles para la formación de mayorías y/o consensos políticos en la dirección del gobierno nacional.

Reforma al sistema electoral y de partidos mexicano

La pregunta guía que intentaré responder en el siguiente apartado es: ¿Qué sistema electoral podría lograr una mejor respuesta y rendición de cuentas de los legisladores del Congreso de la Unión al pueblo mexicano? Las hipótesis que planteo en el presente apartado son que la supresión del sistema de representación proporcional o su transformación de listas cerradas a listas abiertas, así como la implementación de la segunda ronda electoral y/o de elecciones primarias intra partidistas coadyuvarían no solamente a la mejor respuesta y rendición de cuentas de los legisladores federales al pueblo mexicano, sino también a la implementación exitosa de la re elección legislativa, institución política que en estas nuevas (hipotéticas) condiciones del sistema electoral mexicano, se convertiría en un incentivo para la mejor respuesta y rendición de cuentas de los legisladores federales a sus electores (Betancourt, 2010c: 133).

En efecto, existe en la actualidad una gran frustración entre los electores mexicanos debido a que no está completamente en sus manos la elección de sus legisladores (federales, estatales y municipales) por el principio de representación proporcional. Los elegidos a través de este principio pertenecen generalmente a las élites partidistas, cuyos intereses están generalmente desvinculados de los intereses del electorado nacional e incluso a veces se oponen frontalmente (Betancourt, 2010c: 132).

Se piensa, y con fundamento, que estos legisladores trabajan primordialmente para conservar los intereses de grupo de las élites partidistas que los eligieron como candidatos a los órganos legislativos nacionales, ya que el electorado nacional no goza de mecanismos eficaces para que estos legisladores rindan cuentas adecuadamente por su desempeño en estos órganos legislativos, por esta razón este tipo de legisladores pueden escabullirse de la rendición de cuentas ciudadana y “eternizarse” en los diferentes órganos legislativos del país (a través de la estrategia de *chapulín*), a pesar de que la re elección consecutiva de legisladores está prohibida por la Constitución de nuestro país (Betancourt, 2010c: 133).

Para solucionar esta frustración el presente artículo ofrece dos propuestas: a) suprimir de plano este sistema electoral y permitir solamente la elección de legisladores por el principio de mayoría relativa distrital y b) transformar el sistema electoral de representación proporcional de listas cerradas a listas abiertas, para que así el ciudadano común y corriente pueda elegir personal y directamente a sus representantes en el Congreso de la Unión por el principio de representación proporcional.

La implementación de la primera propuesta nos asemejaría mucho al caso norteamericano, ya que en este sistema presidencial los legisladores del Congreso Estadunidense se eligen exclusivamente por el principio de mayoría relativa distrital. Por otra parte, la adopción exclusiva de este sistema electoral para la renovación del Congreso de la Unión tendría como consecuencia –quizás no intencionada- la transformación del sistema de partidos en México, ya que los partidos pequeños prácticamente desaparecerían del mapa electoral y muy probablemente las tres grandes fuerzas políticas del país se estructurarían en dos opciones principales, acercándonos de esta forma a un modelo bipartidista. Sin embargo, la ventaja de la exclusividad de este sistema electoral para la renovación del Congreso de la Unión es que los ciudadanos mexicanos tendrían mayor poder de elección y control de sus representantes, y mejores mecanismos de rendición de cuentas sobre ellos, especialmente si se combina este sistema electoral con la adopción de elecciones primarias intra partidistas (Betancourt, 2010c: 122-125) y/o de una segunda vuelta electoral distrital.

La segunda propuesta sería quizás la más conveniente para nuestro país dadas sus circunstancias políticas actuales, en efecto, la representación

proporcional a través de listas abiertas preservaría la pluralidad política de los órganos legislativos y al mismo tiempo el ciudadano mexicano adquiriría un poder real de elección, de control y de rendición de cuentas sobre sus legisladores provenientes de este sistema electoral. Sin embargo, el éxito de este sistema electoral de representación proporcional de listas abiertas necesitaría de una mayor cultura cívica de los ciudadanos y de la re-distribución de las circunscripciones plurinominales, para hacerlas más pequeñas y por tanto manejables en la elección de representantes legislativos por este nuevo sistema electoral (Sartori, 2003: 36-38).

Por último, no es recomendable que la re elección legislativa sea aprobada en México mientras no se realicen estas reformas al sistema electoral de representación proporcional de listas cerradas, ya que en lugar de ayudar a la mejor rendición de cuentas del legislador electo a través de este sistema electoral, la re elección legislativa contribuiría a su eternización y a la incapacidad del elector mexicano de controlar su desempeño legislativo (Betancourt, 2010c: 133). Las élites partidistas se fortalecerían considerablemente en detrimento del poder de elección de los ciudadanos mexicanos y la frustración de estos últimos crecería sustancialmente por su incapacidad de deshacerse de aquellos legisladores que no les responden y rinden cuentas satisfactoriamente.

Reforma al sistema de transparencia y rendición de cuentas del gobierno mexicano

La pregunta guía del presente apartado es la siguiente: ¿Cómo se podría garantizar mejor la equidad financiera entre los partidos políticos durante las campañas electorales federales, estatales y municipales? La hipótesis que planteo para esta pregunta guía es que *una reforma apropiada al diseño institucional* a nivel municipal, estatal y federal para la debida transparencia y rendición de cuentas en la administración de los recursos públicos impactaría positivamente en el logro de la equidad financiera entre los partidos políticos durante las campañas electorales federales, estatales y municipales de México.

Mi propuesta es que esta reforma al diseño institucional tendría que caminar sobre tres ejes principales, para lograr el objetivo anteriormente descrito: a) Otorgar mayor independencia política al titular del órgano encargado de supervisar la transparencia y la rendición de cuentas de las entidades públicas objeto de revisión, a través de la exigencia de mayoría calificada del órgano deliberativo competente para su nombramiento y remoción, b) otorgar mayor capacidad de sanción y corrección al titular de este órgano cuando, en el cumplimiento de sus obligaciones, detecte desviaciones sustanciales de recursos públicos por parte de los organismos públicos objeto de revisión (Gómez Vilchis, 2011: 139-140), y c) exigir mayoría calificada para la aprobación de la cuenta

pública, para así otorgar mayores oportunidades a los partidos de oposición de realizar observaciones puntuales a la misma que detecten la probable desviación de recursos públicos por parte de las entidades públicas revisadas.

En efecto, la queja constante sobre el sistema de transparencia y rendición de cuentas a nivel municipal, estatal y federal en México es que el titular respectivo del órgano encargado de revisar la cuenta pública, puede ser fácilmente nombrado y removido por las propias autoridades objeto de revisión, circunstancia que impide la debida independencia política (y económica) del órgano mencionado (Pérez, 2006). La amenaza constante de perder el cargo en caso de atreverse a denunciar un grave desvío de recursos públicos, constituye un factor disuasivo muy poderoso, para el titular respectivo del órgano anteriormente mencionado, para realizar este tipo de denuncias. Este modelo de nombramiento y remoción del titular multi mencionado está extendido a lo largo y ancho del país, a nivel estatal y municipal, constituyendo un factor estructural para la inadecuada transparencia y rendición de cuentas en la administración de los recursos públicos de las autoridades municipales y estatales de nuestro país.

Si el titular del órgano encargado de revisar la transparencia y la debida rendición de cuentas de los recursos públicos, ya sea a nivel municipal o estatal, fuera nombrado y removido a través de una mayoría calificada del órgano deliberativo correspondiente (cabildo municipal o Congreso Estatal), este titular sería objeto de menos presión y chantaje al revelar información pública que comprometiera la honestidad y el desempeño de ciertos servidores públicos.

En efecto, así como la reforma judicial de 1994 concedió mayor independencia política a los ministros de la Suprema Corte de Justicia de la Nación al exigir una mayoría calificada del Senado de la República para su nombramiento, de igual forma, la exigencia de una mayoría calificada del órgano deliberativo correspondiente para el nombramiento y remoción del titular del órgano encargado de supervisar la transparencia y la rendición de cuentas de la respectiva autoridad municipal y/o estatal, proporcionaría la debida independencia política de este titular para realizar su función eficazmente (Gómez Vilchis, 2011: 139-142).

Por otra parte, la posesión de la facultad sancionatoria del órgano encargado de revisar la transparencia y rendición de cuentas de la administración de los recursos públicos a nivel estatal y/o municipal, permitirá a este órgano corregir más fácilmente los vicios precisamente en esta administración (Gómez Vilchis, 2011: 139-142). En otras palabras, esta facultad sancionatoria tendrá como fin la prevención, disuasión, corrección, reparación y satisfacción de aquéllas conductas que constituyan faltas ó delitos en la administración de recursos públicos federales, estatales y municipales.

Mientras la autoridad encargada de revisar la debida transparencia y rendición de cuentas de los recursos públicos no posea esta facultad sancionatoria

en caso de demostrar la probable desviación de estos recursos, existirán muchos incentivos para los servidores públicos de debilitar el Estado de Derecho y realizar cada vez más frecuentemente este tipo de conductas antijurídicas en la administración de dichos recursos.

Por último, la exigencia de una mayoría calificada en el órgano deliberativo correspondiente para la aprobación de la respectiva cuenta pública permitiría que la oposición política, sobre todo a nivel estatal y municipal, pudiera realizar observaciones a esta cuenta, las cuales deberán ventilarse y discutirse en el pleno del órgano deliberativo correspondiente, antes de ser aprobada en lo general y en lo particular, y en caso de que esa cuenta pública no convenciera a una mayoría calificada del órgano deliberativo correspondiente, se deberá turnar al respectivo titular del órgano encargado de revisar la debida transparencia y rendición de cuentas, para la investigación exhaustiva de la probable comisión de faltas administrativas y/o delitos, en la administración de recursos públicos, por parte de las autoridades auditadas.

¿Cómo podría beneficiar esta mejor transparencia y rendición de cuentas a la calidad de la democracia de México? Bueno, pues el presente artículo argumenta que existe un vínculo causal entre la falta de transparencia y rendición de cuentas en la administración de los recursos públicos y la práctica del clientelismo y patrocinio por parte de los tres niveles de gobierno en México, debido a que sin la adecuada transparencia y rendición de cuentas, la capacidad de realizar una administración injusta, ilegal, discrecional, clientelar y tramposa de los recursos públicos aumenta sustancialmente, sobre todo durante las campañas electorales (Paz, 2006).

Por esta misma razón el presente artículo también argumenta que en México el clientelismo y el patrocinio electorales son fenómenos estructurales derivados sobre todo de un inadecuado diseño institucional en el sistema de transparencia y rendición de cuentas en la administración de los recursos públicos de los tres niveles de gobierno (Betancourt 2010a: 36-38), que de situaciones transitorias en relación con el partido en el poder en un determinado municipio, Estado o a nivel federal.

Para concluir, un mejor diseño institucional para la transparencia y rendición de cuentas en la administración de los recursos públicos significa menor capacidad de los partidos políticos mexicanos de realizar prácticas clientelares y de patrocinio político durante las campañas electorales, y por lo mismo el logro de una mejor equidad financiera entre estos partidos durante estas campañas.

Conclusiones

El presente artículo trata de las necesarias reformas políticas de segunda generación para perfeccionar la calidad de la democracia en México, ya que las reformas políticas de primera generación, realizadas después de la primera

alternancia (2000) de partido en el poder en el Gobierno Federal, se lograron con la aprobación en el año de 2007 de la famosa “Reforma del Estado” por el Constituyente permanente de nuestro país y promovida por la fracción parlamentaria del PRI en el Senado de la República desde Diciembre de 2006.

Las propuestas del presente artículo se denominaron *reformas políticas de segunda generación* por que se formularon considerando la aprobación previa de reformas políticas que permitieron hasta cierto punto el perfeccionamiento de la calidad de la democracia en México, pero que no han sido suficientes para mejorar satisfactoriamente el desempeño de varias dimensiones de dicha calidad. Las reformas políticas que propone el presente artículo se pensaron para perfeccionar las siguientes dimensiones de la calidad de la democracia en México: a) la equidad de acceso a, e imparcialidad de los medios de comunicación masiva durante las campañas electorales, b) la funcionalidad, estabilidad y eficacia del sistema de gobierno mexicano, c) el sistema electoral conveniente para la mejor respuesta y rendición de cuentas de los legisladores federales, y d) la adecuada transparencia y rendición de cuentas en la administración de los recursos públicos por parte de los tres niveles de gobierno de México.

Las diversas propuestas de reformas políticas que el presente artículo contiene pueden llegar a ser incluso suficientes (siempre y cuando se preserven ciertos aspectos positivos de la normatividad jurídico-política actualmente vigente en nuestro país) para lograr el desempeño satisfactorio de las dimensiones señaladas en el párrafo anterior sobre la calidad de la democracia. Lo cierto es que el presente texto plantea una relación de causalidad entre las reformas que propone y la consecución del desempeño satisfactorio de las dimensiones específicas de la calidad de la democracia que se analizan en el mismo.

En efecto, este artículo argumenta que el carácter deliberativo de las campañas electorales constituiría una variable independiente necesaria para la consecución de la equidad de acceso a, e imparcialidad de los medios de comunicación masiva en México durante estas campañas, ya que las prácticas deliberativas continuas permitirían una mayor igualdad de oportunidades entre los candidatos y partidos políticos de presentar y discutir sus propuestas ante el electorado nacional. De igual forma, el presente texto argumenta que la moción constructiva de censura, así como la introducción de principios y elementos del sistema semi-presidencial francés constituirían variables independientes necesarias para el logro de la estabilidad, funcionalidad y eficacia del sistema de gobierno mexicano, ya que permitirían más fácilmente que el Congreso de la Unión y el Poder Ejecutivo Federal alcanzaran consensos políticos en un contexto multipartidista.

Por otra parte, el presente artículo también argumenta que la transformación del sistema electoral de representación proporcional de listas cerradas a listas abiertas o la supresión de plano del sistema electoral de

representación proporcional para la elección de los miembros del Congreso de la Unión, causaría que el elector mexicano pudiera hacer una mejor elección, lograr un mejor control sobre, y mejor rendición de cuentas de los miembros de este Congreso, ya que cualquiera de estas reformas al sistema electoral de representación proporcional causaría que este elector adquiriera mayor poder de elección de estos legisladores y pudiera más fácilmente deshacerse de aquellos miembros del Congreso de la Unión que no tienen un desempeño satisfactorio en el mismo.

Por último, el presente artículo argumenta que una adecuada reforma en el diseño institucional para conseguir la transparencia y rendición de cuentas en la administración de los recursos públicos de los tres niveles de gobierno en México causaría la sustancial reducción de prácticas clientelistas y/o de patrocinio durante las campañas electorales, ya que sería más difícil para las autoridades políticas desviar indebidamente los recursos públicos para fines electorales y este tipo de conductas antijurídicas se castigarían más severamente.

En otras palabras, esta propuesta intenta cerrarle el paso al manejo discrecional de recursos públicos de los tres niveles de gobierno en México para así garantizar eficazmente la equidad financiera entre los partidos políticos y candidatos durante las campañas electorales.

Referencias

Aristóteles. (2010), *Ética Nicomaquea*, México, Porrúa, pp.

Betancourt, F. (2010a). *Democratic Reform and Deliberative Politics*, Manchester, The Manchester Metropolitan University (PhD Dissertation), 276 pp.

_____ (2010b). "Calidad de diálogo y deliberación en el sistema de gobierno federal mexicano: una perspectiva habermasiana sobre la relación entre el Presidente y el Congreso Mexicanos después de la «Era» Post-revolucionaria", *Contribuciones desde Coatepec*, No. 18, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 69-92.

_____ (2010c). "Fortalecimiento de la rendición de cuentas vertical en México: el camino para un sistema presidencial más efectivo", en Lizcano Fernández, Francisco y Gloria Camacho Pichardo, *Memoria del Segundo Encuentro Internacional sobre el Poder en el Pasado y el Presente de América Latina*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 121-136.

_____ (2009). "Las reformas necesarias al proceso electoral federal de México", *Bien Común*, México, Fundación Rafael Preciado, No. 170, pp. 69-71.

Bohman, J. (1996). *Public deliberation: pluralism, complexity, and democracy*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press, 307 pp.

- Canel, M. (1998). "Los efectos de las campañas electorales", *Comunicación y Sociedad*, Guadalajara, Universidad Autónoma de Guadalajara, Vol. XI, No. 1, pp. 47-67.
- Carpizo, J. (1999). "México: ¿Sistema presidencial o parlamentario?", *Cuestiones constitucionales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, No. 1, pp. 49-84.
- _____ (2006), "Características esenciales del sistema presidencial e influencias para su instalación en América Latina", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, No. 115, pp. 57-91.
- Chasqueti, D. (2001). "Democracia, multipartidismo y coaliciones en América Latina: evaluando la difícil combinación", en Lanzaro Jorge (coord.), *Tipos de Presidencialismo y Coaliciones en América Latina*, Buenos Aires, FLACSO, pp. 319-359.
- Díaz, Rebolledo, J. (2005). "Los determinantes de la indisciplina parlamentaria. Apuntes sobre la conexión electoral en el Congreso Mexicano 2000-2003", *Política y gobierno*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Vol. XII, No. 2, pp. 313-330.
- Gómez Vilchis, J. (2011). *Disfuncionalidad estructural del poder legislativo federal (Cámara de Diputados) en materia presupuestal, desde la perspectiva de la división de poderes*, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México (Tesis de Maestría en Derecho), 168 pp.
- Habermas, J. (1998). *Between facts and norms*, Cambridge, Massachusetts, The Massachusetts Institute of Technology Press, 675 pp.
- Lujambio, A. (2001). "Adiós a la excepcionalidad: régimen presidencial y gobierno dividido en México", en Lanzaro, Jorge (coord.) *Tipos de presidencialismo y modos de gobierno en América Latina*, Buenos Aires, FLACSO, pp. 251 – 282.
- Paz Angón, Martha (2007), Entrevista con el autor, Nezahualcóyotl, Estado de México, Enero 12, (Casette en posesión del autor).
- Pérez, Carlos Alberto (2006), Entrevista con el autor, Nezahualcóyotl, Estado de México, Julio 18, (Casette en posesión del autor).
- Pettit, Philip (1997), *Republicanism. A Theory of Freedom and Government*, New York, Oxford University Press, 308 pp.
- Nacif, Benito (2004), "Las relaciones entre los poderes ejecutivo y legislativo tras el fin del presidencialismo en México", *Política y gobierno*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas, Vol. XI, No. 1, pp. 9-41.
- _____ (2006), "¿Qué hay de malo con la parálisis? Democracia y gobierno dividido en México", *Documentos de trabajo del CIDE*, No. 83, México, CIDE, pp. 1-22.

Nohlen, Dieter (1999), *Sistema de gobierno, sistema electoral y sistema de partidos*, México, TEPJF, IFE, 196 pp.

Sartori, Giovanni (2003), *Ingeniería Constitucional Comparada*, México, Fondo de Cultura Económica, 247 pp.

CAPÍTULO III

Relaciones desiguales de poder en la gestión local del agua

Acela Montes de Oca Hernández

Resumen

El aprovechamiento del agua para riego está normada en la Ley de Aguas Nacionales, en cuyo reglamento se definen claramente las atribuciones de las autoridades locales que la gestionan. La Comisión Nacional del Agua, como órgano máximo de poder y en cumplimiento a la Ley de Aguas Nacionales, reconoce e identifica a las autoridades, que representan a los usuarios, como Asociaciones Civiles (AC). Las AC representan a un grupo de comunidades usuarias (ejidos y pequeñas propiedades), en cada comunidad usuaria están presentes los delegados de riego y los delegados de riego se auxilian de jueces de agua para llevar a cabo sus funciones, en algunos casos también existen los canaleros. En esta jerarquía política, está fundamentada la gestión local del agua, cuya función política es ejercer actividades administrativas y operativas en el riego. El propósito del artículo es analizar las relaciones desiguales de poder, entre Asociaciones Civiles, delegados de riego y jueces de agua, bajo dos especificidades: las institucionales y la interfaz social. La primera referida a la legitimación jurídica de las autoridades y la segunda a la materialización de las relaciones sociales en torno a la gestión del agua. La pregunta rectora es ¿cuáles son los poderes con los que cuentan las autoridades presentes en la gestión local del agua?

Palabras clave: agua, gestión, poder y riego.

Abstract

The use of water for irrigation is regulated by the National Water Act, in which rules of procedure are clearly defined attributions of local authorities who manage it. The National Water Commission, as the maximum organ of power and in compliance with the National Water Act, recognizes and identifies the authorities, representing users, as Civil Associations (AC). The AC they represent a group of user communities (ejidos and small properties), each user community are present irrigation delegates and delegates are aided irrigation water judges to carry out their functions, in some cases there are also canaleros. In this policy hierarchy, is founded the local water management, whose political role is to exercise administrative and operational activities in irrigation. The purpose of this paper is to analyze the unequal power relations between civil associations, delegates and judges irrigation water under two specificities: the institutional and social interface.

The first refers to the legal legitimacy of the authorities and the second to the materialization of social relations around water management. The lead question is what are the powers that have the authorities at the local water management?

Keywords: Water management, power and irrigation.

Introducción

Garantizar el acceso al agua para riego, requiere de la participación de los implicados en el tema; desde la parte normativa, atender las leyes que regulan el aprovechamiento de ríos, y manantiales han requerido de la creación de organismos gubernamentales que, en atención a las demandas, construyeron obras de ingeniería hidráulica. Después de la proyección de obras hidráulica en todos los aprovechamientos se direccionaron los proyectos para reglamentar el uso del agua entre diversos usuarios para la conservación y mantenimiento de las obras. Desde la parte política, la atención a las demandas de los usuarios y de las necesidades de las propias obras, estrecho la colaboración entre dependencias gubernamentales del nivel federal. En aspectos sociales, surgen a la par de las dependencias gubernamentales nuevos actores en el riego, nos referimos a las organizaciones de usuarios. Las organizaciones de usuarios están vinculadas directamente con los usuarios, algunas de ellas con antecedentes prehispánicos, otras emergidas con la reforma agraria y otra tercera recientemente constituida. Las organizaciones de usuarios que consideramos en este artículo refieren a las Asociaciones Civiles, surgidas con la Ley Nacional de Aguas, en 1992, a partir de la política de Transferencia de Distritos de Riego (TDR).

Los Distritos de Riego (DR), a diferencia de las Unidades de Riego, fueron administrados, desde su creación (1946) por personal gubernamental, pero a raíz de las reformas económicas al campo existió una disolución financiera hacia estos sistemas de riego, lo que promovió la inmersión de los usuarios. Los usuarios como productores agrícolas asumieron las funciones de gestión del agua, está al ser un recurso de uso común requiere que sean documentada y analizada la participación de las autoridades encargadas de gestionar desde pequeños hasta grandes sistemas de regadío.

Los estudios que ahondan en el análisis de las organizaciones de usuarios los catalogan como sistemas autogestivos, porque no requieren los usuarios de la participación del personal gubernamental para organizar y hacer funcionar un sistema de riego (Palerm, 2001, 2006; Palerm y Martínez; 2000, 2009). Sin embargo, estos sistemas autogestivos pueden contratar personal técnico para operar los controles de medición del agua, para regular su situación legal y para construir o mejorar la red de canales de riego. La teoría que destaca la importancia de la participación de los actores en el aprovechamiento de un bien común (Ostrom, 2000; Brooks, 2002) enfatiza en el cumplimiento de siete

principios institucionales para evitar la degradación de los recursos. En esta situación ideal, de gestión local del agua, los participantes también tienen intereses precisos lo que puede irradiar en las disputas por su control por las relaciones de poder entre personas, grupos o autoridades. En este sentido el poder puede ser ejercido sobre sujetos que deciden sobre sus acciones; por lo tanto, la condición esencial del poder es la libertad. El poder es un concepto político; sin embargo su origen es ético. La ética le da al poder el significado de libertad (Sartori, 1989).

En las relaciones de poder hablemos de grupos o de individuos, existe un antagonismo; por un lado, se encuentra un dominador, y por otro un subordinado, en este sentido, estas relaciones están establecidas por tres condicionantes: mutuo acuerdo (contrato de trabajo), por coerción (control de un recurso) y por decisión (vínculos matrimoniales, parentales o por afinación). En todos los casos, los estudios que ahondan en el tema del poder establecen que priva la fuerza y existe la imposición de voluntades (Sherbondy, 1987; Boelens y Hoogendam, 2001, Gentes, 2005; Labourdete, 2007). En el caso que estudiamos, si bien nos interesa destacar quienes son los actores con poder, nos enfocamos en analizar las relaciones desiguales de poder, entre las autoridades, desde el plano institucional y el social.

El término relaciones de poder, implica el hecho que se da entre dos o más personas, quienes establecen dicha concesión porque necesitan satisfacer alguna necesidad. Esto implica a su vez ambas personas aportan algo, unos poseen lo que la otras no tienen (Villareal, 2001). En las relaciones de poder hablemos de grupos o de individuos, existe un antagonismo; por un lado, se encuentra un dominador, y por otro un subordinado, en este sentido, estas relaciones están establecidas por tres condicionantes: mutuo acuerdo (contrato de trabajo), por coerción (control de un recurso) y por decisión (vínculos matrimoniales, parentales o por afinación). De manera que, ambos actores deben tener un grado de poder, en el caso que estudiamos, si bien nos interesa destacar quienes son los actores que participan en las relaciones de poder, nos enfocamos en destacar las condiciones en que se adquiere ese poder en torno a las gestión local del agua.

La gestión local del agua implica relaciones de poder que promuevan la cooperación, igualdad y la equidad en la distribución del recurso, pero cuando en las autoridades existe el desequilibrio del poder pueden hacerse visibles fenómenos de abandono de los sistemas productivos, migración, desarticulación social; o seguir otra dirección como la reafirmación de las prácticas comunitarias en torno a la conservación y mantenimiento de los sistemas de riego. El documento contiene cuatro apartados, el primero aborda desde la etnografía la relación institucional que guarda la gestión local del agua. El segundo

Metodología

Se combina el estudio teórico con la realidad de una porción de la población, de manera que se aplica la técnica metodológica de las entrevistas semiabiertas y directas a los representantes de los usuarios, las denominadas Asociaciones Civiles, además de aplicar la observación directa, para documentar los hechos. Nuestro sujeto de estudio particular fueron las autoridades como presidente, secretario, tesorero de la AC, así como el juez de agua, el canalero y los delegados de riego. Cabe mencionar que no era frecuente que el juez de aguas, delegado de riego o canalero, respondiera a las preguntas cuando se encontraba sólo, así que aplicamos entrevistas grupales, estas permitieron tener referencia de distintos puntos de vista entre autoridades y usuarios. Las diversas opiniones nos ayudaron a entender la dinámica de participación y exclusión de estas autoridades en ámbitos de gobierno a los que se supeditaban.

Se asistió a los recorridos de área que las autoridades hacían en temporadas altas de riego y me permitieron participar en sus reuniones previas al riego. Esta parte local de la gestión del agua fue contrastada con datos institucionales, proporcionados por la gerencia local de distritos de riego del Estado de México. La información manejada en los archivos de las gerencias de operación estatal ayudó a identificar el organigrama oficial y práctico de las funciones que ocupan las autoridades gubernamentales.

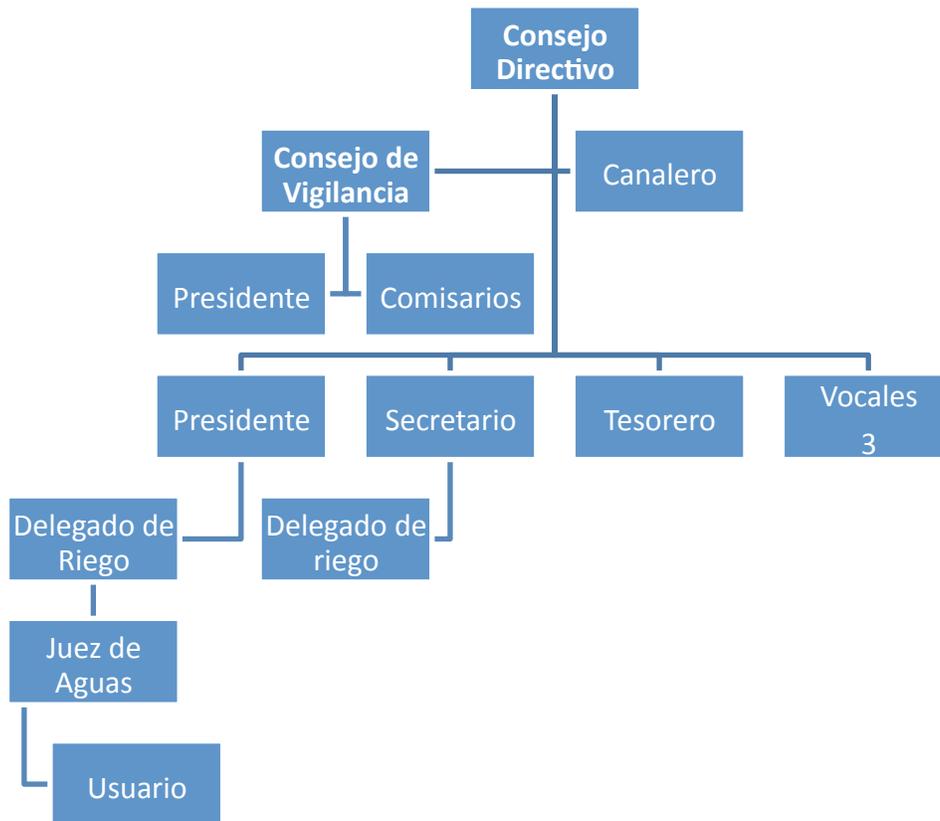
1.- Gestión local del agua

En la gestión local del agua confluyen dos tipologías, las formales y las informales; en las primeras existe una proyección de mejoras a los sistemas de riego, incentivos productivos a través de la inyección de créditos; por su parte las informales están permeadas por vínculos parentales o sociales dónde irradia un capital social y presencia de indicadores de mayor pobreza. En estos escenarios surgen las autoridades del riego como dos instituciones locales, en principio porque los sistemas hídricos se entregaron a usuarios campesinos que pertenecían a grupos étnicos: En las etnias, el principio fundamental es la provisión de alimento, los campesinos indígenas no competitivos comercialmente, han sido relegados de los créditos, lo que ha generado que de ser proveedores de alimentos ahora busquen satisfacer sus propias demandas. Estos grupos de usuarios antes de la TDR no entraban en el contexto del cabildeo para influir en la toma de decisiones respecto al recurso, después de la TDR participan con otros niveles de autoridades. Algunas oportunidades y reconocimiento a la multiculturalidad, promovidas con la política de descentralización del poder, fueron aprovechadas por los usuarios para aceptar o rechazar una política pública. Sin embargo, la materialización de los acuerdos de inclusión se volatilizan al momento de hacerlos ley (Gentes, 2002).

1.1 Autoridades del riego en sistemas de gestión local y sus vínculos

Las Asociaciones Civiles son la máxima autoridad en sistemas de riego que aprovechan fuentes de agua bajo principios de bien común. Estas son organizaciones de regantes, a las cuales el Estado les entregó un título de concesión de agua y permiso para la utilización de obras de infraestructura hidráulica primaria y secundaria. El objetivo de la AC es aplicar un reglamento que norma las actividades de operación, conservación, riego y drenaje. En cada AC se establecen asambleas generales, en ellas todos los integrantes, constituidos como autoridades participan. La integración de la AC es el consejo directivo y el consejo de vigilancia.

Esquema 1.
Organigrama institucional de la Asociación Civil



Desde la estructura institucional el consejo directivo es el órgano ejecutivo de la asociación, el consejo de vigilancia es el encargado de verificar el cumplimiento de los estatutos de la asociación en torno a la ejecución de los programas de trabajo a cargo del consejo directivo.

En este esquema de niveles de autoridad los usuarios cuentan con representantes que están vinculados, lo que refiere al fomento de la participación

coordinada y colaborativa entre las autoridades. Cada comité tiene a su cargo el cumplimiento de tareas específicas como: administrar los bienes materiales concesionados (maquinaria e infraestructura hidráulica), elaborar el plan de riegos, distribuir el agua, presentar registro de datos hidrométricos y estadísticos a la CNA, mantener actualizado el padrón de usuarios, establecer la cuota por servicio de riego, recaudar y administrar la cuota de riego, pagar a la CNA la cuota que le corresponde por servicio de riego, convocar, preparar y dirigir las sesiones de asamblea, representar a la AC en los tres niveles de gobierno cuando se le requiere, formular y registrar los acuerdos de asamblea.

En virtud de que los cargos de los integrantes de la AC son honoríficos, no existe ley que obligue a los usuarios a cumplir cabalmente con lo establecido en la LAN, situación que modifica la estructura operacional para la gestión local del agua. En el esquema anterior las figuras en color oscuro son las que se han retirado de los cargos, y las que están iluminadas en color claro son las que perviven.

El consejo directivo como figura máxima de poder establece vínculos con la figura del delegado de riego por dos razones importantes: la primera es porque estas autoridades le informan del número de usuarios, tipo de cultivos y superficie de riego; de manera que la AC identifica y distribuye en términos volumétricos la cantidad de agua que deberá solicitar a la CNA, la segunda para mantener el control y monitoreo de la red de infraestructura hidráulica. De manera que los puntos de encuentro entre la AC y los delegados de riego son los puntos de control de la entrega de agua, usualmente una toma de agua no siempre corresponde a un ejido o una pequeña propiedad, las tomas de agua son compartidas por dos o más ejidos, situación por la cual en estos espacios se generan encuentros entre delegados de riego.

Los delegados de riego deben mantener un vínculo constante con el presidente o secretario de la AC a fin de solicitar aumento o disminución de volumen de agua en las compuertas generales, para saber exactamente en qué punto del ejido sobra o falta agua estas autoridades se auxilian de su juez o jueces de agua. Los jueces de agua son los usuarios que se relacionan directamente con los usuarios y está definido su ámbito de participación en torno a ciertos campos de terreno dentro del ejido. Cuando un ejido recibe agua de dos o más fuentes se hace necesario implementar uno u otros jueces de agua para que controlen los diversos puntos de entradas del agua, pero los jueces de agua y los delegados de riego deben ajustarse a los volúmenes que entregue la AC y que autorice la CNA.

En la entrega-recepción del agua entre dos o más ejidos a veces participa el canalero, el canalero es la autoridad que no depende de la elección de usuarios de uno o más ejido, es contratado por la AC y su labor es distribuir el agua en canales de riego donde existen más de dos ejidos (incluidas pequeñas propiedades). El canalero no establece vínculos con los delegados de riego y

tampoco con los jueces de agua, su labor es realizar el trabajo que el presidente o secretario de la AC deberían hacer, de manera que no está obligado a suplir las necesidades de un ejido sino del conjunto de ejidos que dependen de las compuertas que él controla. En este sentido, los vínculos entre autoridades locales tal como lo establece la institución gubernamental son ajustados a los requerimientos de los usuarios.

Esta diferencia en cuanto a los ámbitos de autoridad que les corresponden genera por una parte la organización del riego, pues cada autoridad se dedica al espacio asignado y no permite que otro tipo de autoridad interfiera en sus funciones; pero también incluye los límites para gestionar recursos financieros y llevar a cabo trabajos de rehabilitación de obra. Los delegados de riego, jueces de agua y canaleros no son autoridades autónomas están supeditadas a las decisiones que toman el comité directivo de la AC.

1.2 Derechos de acceso a las fuentes comunes de agua y las relaciones sociales

Tener derecho al agua expresa el poder, e artículo 27 de la Constitución párrafo quinto y sexto, establece que es la nación la propietaria de las aguas, y sólo el ejecutivo federal podrá reglamentar su extracción y utilización. Así que, el aprovechamiento de cualquier fuente de agua sólo puede hacerse mediante concesiones otorgadas por el ejecutivo federal. A las AC el ejecutivo entrega cierto volumen de agua, basado en los registros hidrométricos de los almacenamientos y en consideración al número de usuarios y tipo de cultivos que realizan. Las AC mantienen relación directa con la CNA para informarse de las entradas y salidas de agua de las fuentes que alimentan los canales.

A través de los comités hidráulicos, el presidente de la AC se integra a la mesa de discusión que mantienen los gerentes del Estado para definir el volumen de agua asignada para cada ciclo agrícola y la forma en cómo se aplicara el plan de riegos, el estado que guarda el inventario de la maquinaria, la aplicación de cuota de riegos para el año agrícola. Todas estas actividades están normadas por la CNA de manera que el tipo de relaciones que mantiene la AC con el Comité hidráulica (gerentes) es de tipo informativo pues la ventilación de los problemas que aquejan a los sistemas de riego como: infraestructura en mal estado, las elevadas cuotas de riego, la maquinaria en mal estado y/o construcción de plantas tratadoras de agua son temas que quedan pendientes en la agenda y que se van atendiendo de acuerdo a las convocatorias de apoyo emitidas por las instituciones de gobierno.

En cuanto a la relación de la AC con los jueces de agua, delegados de riego y canaleros se mantiene otra lógica de trabajo, ponderamos en el tema de la distribución de agua. Está se hace de dos formas: por tandeo (horas) y de forma libre. En el tandeo se distribuye el agua por fecha y hora, cuando un usuario no

está en el tiempo indicado, se pone de acuerdo con otro usuario para que éste le pase en agua.

Cuando el agua es por demanda libre, un grupo de usuarios hace uso del recurso, pero si el nivel del canal baja, entonces las negociaciones entre usuarios son distribuir el tiempo de la siguiente manera: si en determinado año agrícola, el canal "El pino" por costumbre riegan 5 usuarios en un día y una noche, este patrón de comportamiento puede modificarse siempre y cuando el recurso sea escaso; en tal sentido, los usuarios cercanos al canal dejar de regar en un día y pasar el agua a los tres usuarios restantes, exigiéndoles que rieguen en un día. Es importante este acuerdo porque si deciden los cinco usuarios continuar regando el tiempo se prolonga en dos días más con su noche (Entrevista a usuarios del Módulo II, DR096).

La participación de las autoridades del agua en estos acuerdos mutuos y directos no tiene injerencia, aunque en algunos casos los usuarios convocan al juez de aguas o delegado de riego para que certifique los acuerdos a la palabra y sea el portavoz de estos cambios en otros espacios de riego. Las relaciones sociales que vinculan a los usuarios en el trabajo del regadío están presentes en los jueces de agua.

Los jueces de agua están en el mismo rango de poder pues definen los criterios que deben cumplir los usuarios para entregarles el agua, no existe un capital o un jefe de jueces de agua lo que incrementa su participación en la toma de decisiones respecto a la distribución de agua. Dado que un canal secundario a veces se encuentra lejano al centro de población y el juez, generalmente, no tiene el acompañamiento de otras autoridades para arreglar conflictos debe asumir su papel de autoridad y ejercer presión en los usuarios para que acaten las fechas de riego.

Por otra parte el juez de aguas no tiene el poder para obligar al canalero o al delegado de riego le proporcione el agua en el momento en que los usuarios presionan para acceder al recurso y es entonces cuando se forman grupos de usuarios, en compañía del juez, exigen a las autoridades de la AC la entrega de agua, si la AC no resuelve o neutraliza esta petición, el grupo va directamente a las oficinas de la Gerencia estatal para exhibir que las autoridades que los representan no cumplen su cometido.

En torno al canalero, esta figura responde a las decisiones que toma la AC y tiene el poder de sancionar a los jueces o usuarios cuando estos alteran las compuertas de los canales de riego, pero no resuelve las necesidades de riego, es decir su relación con los niveles de autoridad bajos es de monitoreo y reprimenda.

1.3 Relaciones de poder y exclusión social

En la gestión local del agua no todas las autoridades son incluidas en la toma de decisiones respecto al recurso, la justificación parte de los siguientes elementos; la

educación, usualmente los usuarios que recibieron la dotación por accesión no culminaron la educación básica y muchos de ellos no saben leer y escribir; estos factores inciden para que no acepten ser dirigentes de la AC, pues en ella se necesita hacer oficios, saber la ley, contestar oficios, ir a oficinas con los gerentes, organizar el riego en fechas y cantidades (Entrevista a juez de aguas de San Agustín Mextepec, San Felipe del Progreso. Sr. Roberto Guadarrama. Fecha de entrevista 12 de abril de 2012).

El grado de instrucción que algunos usuarios tienen es elemento a favor para ser electos por los usuarios como autoridades de la AC, se confía en que “la educación prepara a la gente para arreglar problemas en torno al agua, los “preparados” saben que decir y cómo pedir las cosas, los “no preparados” claro que sabemos que pedir pero no con las formalidades que en las oficinas requieren, por eso los ingenieros de la CNA nos regañan”.

Aunque la instrucción no es necesaria para ser electo como autoridad de la AC también se incluye a la gente que ha tenido experiencia en torno a las funciones de autoridad ejidal o autoridad religiosa, o la gente que tiene mayor participación en las asambleas. Otro elemento incluido en la exclusión de los jueces de agua, delgados de riego y canalero en la no participación de toma de decisiones sobre el recurso es la eventualidad de sus trabajos, mientras la AC puede ser reelecta por dos periodos consecutivos o interrumpidos, las otras autoridades sólo cumplen tres años en el cargo. Los jueces difícilmente aceptan la reelección pues el trabajo es por periodos de riego y no reciben gratificación económica, así que prefieren que otros usuarios colaboren con esta función.

Los delegados de riego y los jueces de agua tienen el deber de convencer a los usuarios de que paguen su aporte de cuota por el servicio de riego, sin la posibilidad de integrarse o integrar una asamblea que solicite o esté presente en la rendición de cuentas. Pero todavía más visible se presenta la falta de compromiso de las autoridades de AC en torno al manejo de las cuotas de riego para la rehabilitación de las compuertas y mantenimiento de los canales de riego. Estas acciones inhiben la participación de los regantes para aportar la cuota de recuperación que se establece en el reglamento por servicio de riego, lo cual implica agravar la situación financiera de estos sistemas de riego. Pero esta situación no es exclusiva de las autoridades de las autoridades locales también irradia en el nivel de la gerencias, donde tampoco existe una transparencia en las cuentas.

Otra forma de exclusión de las autoridades del riego es, en torno a los proyectos productivos que se generan, donde sólo algunos usuarios son los beneficiarios, este tipo de exclusión se debe a factores económicos, pues para ser partícipes, por ejemplo, del proyecto de implementación de invernadero deben aportar una tercera parte de la inversión total que dicho proyecto genera y en esta etapa muchos usuarios desisten. Otro de los factores identificados en las

relaciones desiguales de poder es la interiorización de los jueces de agua y delgados de riego de asumirse como ayudantes de la AC, de manera que siempre refieren que su trabajo es apoyar las decisiones que toma la AC para beneficio de todos los usuarios y del recurso.

Esquema 2. Relaciones de poder en la toma de decisiones en el riego



Fuente: Elaboración propia con datos de entrevistas a funcionarios de distritos de riego 033, 044 y 096; autoridades de las Asociaciones Civiles de los módulos I, II, III y IV del distritos de riego 033

La exclusión de autoridades en el riego, se presenta en las funciones que estos asumen, dado que los trámites que deben realizarse plasmados en las estrategias de acción son tardados, no existe la posibilidad de respuesta inmediata a las demandas, en el nivel de AC y las autoridades que llevan a cabo las actividades operacionales (distribución de agua, mantenimiento de compuertas, control de las compuertas, mantenimiento de los canales de riego y rehabilitación) la toma de decisiones recae en la AC y se atiende de manera expedita siempre y cuando los usuarios presionen a la autoridad.

En el nivel operacional la función asumida es eminentemente con el recurso tierra y agua, proveer de este líquido a las plantas es necesario, en cuanto a la AC la actividad es ejecutar las actividades necesarias para suplir las necesidades de riego, en aspectos financieros, sociales y políticos.

La AC recurre a los tres niveles de gobierno para solicitar apoyos en material para rehabilitar los canales de riego y en apoyo con maquinaria (si no contara con ella) para llevar a cabo la limpia de canales, generalmente el vínculo directo es a través de la gerencia estatal. Los gerentes son los que organizan las reuniones de información y capacitación para que los usuarios mejoren el sistema de riego y accedan a créditos para aumentar su productividad, en ambos casos los parámetros de acceso o no a los apoyos recaen en las dependencias gubernamentales y privadas (financieras rurales). Los jueces de agua por su parte son portavoces, de estos apoyos a sus representados; no existe, de su parte la coerción legal para obligarlos a participar. Entre los beneficios que les otorga el ser autoridades es la condonación del pago de agua durante el tiempo que duran en el mandato, actitud aceptada por la AC a raíz de las quejas de los jueces de agua por los horarios largos de trabajo que deben realizar durante los meses de riego.

En este sentido las autoridades operativas del riego tienen el deber y poder para expresar sus voluntades y defienden sus intereses, bien frente a la AC o ante los gerentes (renuencia silenciosa a no aceptar los créditos de las financieras), pero al ser identificados como campesinos minifundistas indígenas sus prácticas culturales son catalogadas como tradicionales y atrasadas y de la parte contraria “los ingenieros son poco profesionales, no entienden las necesidades del campo, quieren cambiar de la noche a la mañana lo que hacemos y comemos, son de carácter fuerte y necesitan que también nosotros les hablemos fuerte” (Entrevista colectiva a usuarios del Distrito de riego 096).

Las relaciones de poder, desde la visión de los usuarios, se gesta no como un debilitamiento que los incapacita para ser entes pasivos, por el contrario origina que de manera duradera se quebranten los puentes de información entre las autoridades gubernamentales y usuarios, este factor detona en generar dificultades para generar la participación de los usuarios en proyectos de desarrollo pues no existe la interconexión entre sistema político del Estado son los subsistemas de poder locales.

Conclusiones

La gestión local del agua no es asunto exclusivo de las Asociaciones Civiles; desde el plano institucional, éstas deben ceñirse a los reglamentos de la Ley Nacional de Aguas, lo que marca y delimita su poder. El poder de las AC es limitado porque su participación está definida en el reglamento de aguas, en ella deben basarse para conocer sus funciones; lo que origina que no tengan el mandato legal para exigir a las gerencias de la CNA la rendición de cuentas, tampoco para decidir los montos y los trabajos que deben financiar las tres órdenes de gobierno. Estas restricciones originan problemas en el sistema de operación, para controlarlo la AC se apoya de autoridades a nivel comunitario,

para controlar y distribuir el agua de manera uniforme, o al menos mantener el control en los usuarios bajo el sistema de distribución por tandeo.

En estos niveles de autoridades existen diferencias sustanciales, uno de ellos es el pago de salario, mientras en las autoridades de la AC se adjudican de las cuotas de pago un salario a los jueces de agua y delegados de riego no se les define un pago. Esta falta de sustento económico en otro sistema redundaría en la renuencia al mandato, pero en el caso de sistemas de riego con población que pertenece a una etnia no es esa la respuesta, las autoridades tratan de cumplir con ese compromiso y después lo transmiten a otro usuario, el objetivo es apoyar a la comunidad usuaria.

Las relaciones desiguales de poder promueven que no exista el común acuerdo de garantía de acceso al agua, tampoco sanciones efectivas para quienes cometen infracciones al sistema (usuarios o autoridades), al no reconocer que el poder debe ser redistribuido, en la interfase, existen responsabilidades que no son asumidas plenamente por las autoridades o son asumidas sin tener esa responsabilidad. En este sentido las relaciones desiguales de poder permiten acumulación de poder sólo en algunas autoridades y se replica a nivel gerencial, pues si bien al algún momento de su vida el usuario es electo para responsabilizarse de alguna tarea del riego, este cargo no le asegura que sea partidario de la cúpula de autoridades que toman la mayor parte de las decisiones en el riego.

Es importante que desde el nivel institucional se ejerza la rotación de cargos, también que se regule la actividad financiera a todos sus niveles y además que, el ejercicio de las tareas se retribuya en función del desempeño de sus autoridades, mediante organismos de control externos e internos se propone que se capacite al personal que opera, gestiona y financia proyección o rehabilitación de obra hidráulica en espacios comunes.

Agradecimientos

A los gerentes del Estado de México, de la jefatura local de Distritos de Riego.

A las autoridades de los distintos módulos de los distritos de riego 033.

Referencias

- Boelens, R., Hoogendam, P. (2001). *La Yapa.- Derechos de agua, poder y fortalecimiento organizativo*, en: Boelens, R./ Hoogendam, P. (ebd.), p. 306-16.
- Brooks, D. (2002). *Agua, manejo a nivel local*, Alfaomega, Centro Internacional de Investigaciones para el desarrollo, Ottawa, Canadá.
- Caire Martínez, G. (2005). "Conflictos por el agua en la Cuenca Lerma-Chapala, 1996-2002", en *Región y Sociedad*, Colegio de Sonora, Septiembre-diciembre, vol, XVII, núm. 034, Sonora, México, pp. 73-125.

- Gentes, I. (2005). *Derecho, poder y territorio en la gestión local de agua en los Andes: hacia la concertación de políticas hídricas sustentables*, *Walir Studies*, Volume 9, Wageningen University / IWE and United Nations / CEPAL.
- Ostrom, E. (2000). *El gobierno de los bienes comunes. La evolución de las instituciones de acción colectiva*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM. Fondo de Cultura Económica. México. 26-27.
- Palerm Viqueira, J. (2001). "Organizational strategies in water shortage situations: Mexican self-administrated irrigation systems" *International Journal of Water*, vol. 1, núm. 3-4: 285-306.
- Palerm Viqueira, J. (2006). "Organizaciones autogestivas para el manejo del agua" en *Agronuevo*. Año 2, núm. 11, Secretaria de la Reforma Agraria, pp. 71-90.
- Palerm Viqueira, J., y Martínez, T. (2000). *Antología sobre pequeño riego, Organizaciones autogestivas*, vol. II, Colegio de Postgraduados- Plaza y Valdés, México. 73-96.
- Palerm Viqueira, J., y Martínez, T. (eds.). (2009). *Aventuras con el agua. La administración del agua de riego: historia y teoría*. Colegio de Postgraduados. P. 436.
- Sartori, G. (1989). *Teoría de la Democracia*, Alianza Universidad, México.
- Sherbondy, J. (1987). "Organización hidráulica y poder en el Cuzco de los Incas", en: *Revista Española de Antropología Americana*, No. XVII, Madrid, Edición Universidad Complutense de Madrid, p. 117-53.

Fuentes electrónicas

- Labourdette, Sergio. Relaciones sociales y poder. Orientac. soc., La Plata, 2013 . Disponible en <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932007000100002&lng=es&nrm=iso>. accedido en 03 feb. 2013.

Entrevistas

- Entrevista a usuarios del Módulo II, DR096
- Entrevista a juez de aguas de San Agustín Mextepec, San Felipe del Progreso. Sr. Roberto Guadarrama. Fecha de entrevista 12 de abril de 2012.
- Entrevista a juez de aguas de San Agustín Mextepec, San Felipe del Progreso. Sr. Roberto Guadarrama. Fecha de entrevista 12 de abril de 2012.
- Entrevistas a funcionarios de distritos de riego 033, 044 y 096; autoridades de las Asociaciones Civiles de los módulos I, II, III y IV del distritos de riego 033.
- Entrevista colectiva a usuarios del Distrito de riego 096.

CAPÍTULO IV

Tiempo, memoria e historia en los testamentos de criollos y españoles de la villa de Toluca durante el Siglo XVII

Gerardo González Reyes

Resumen

A partir de la revisión del contenido de algunos testamentos elaborados por peninsulares y criollos avecindados en la villa de Toluca, en el siglo XVII, se propone un ejercicio metodológico consistente en el examen de algunas expresiones referentes a la temporalidad, la fijación de la memoria y los mecanismos para afianzarla. Se llega a la convicción que independientemente de las concepciones del tiempo en el presente o en sociedades pretéritas, todo acontecimiento deja huellas a partir de las cuales el historiador reconstruye una imagen del pasado, de esa manera se vincula el presente con el pasado y se establecen condiciones para evitar que la memoria se diluya.

Palabras clave: tiempo, temporalidad, memoria, recuerdo, historia

Abstract

After reviewing the contents of some wills made by Spaniards and Creoles resident in the Toluca's village, in the seventeenth century, we propose a methodological exercise by examination of some expressions in the timing, setting and memory mechanisms to secure it. We arrive at the conviction that whatever conceptions of time in the present or past societies, every event leaves traces from which the historian reconstructs an image of the past, that way you link the present to the past and sets conditions to prevent dilution memory.

Keywords: time, temporality, memory, remember, history

Introducción

Planteamiento del problema

La reconstrucción del pasado, a partir de restos, huellas, improntas e indicios es una de las tareas del historiador desde la aparición del oficio de Clío, en el siglo V antes de nuestra era, hasta el presente. A lo largo de estas 25 centurias, y sobre todo a partir de la profesionalización de la disciplina en el siglo XIX, su metodología se ha transformado a un ritmo acelerado a la luz de nuevas interrogantes planteadas a los diferentes tipos de evidencias empleadas por los historiadores. Pero a reserva de la heterogeneidad metodológica, se ha establecido como consenso entre los devotos de Clío el recorrido obligatorio por el

derrotero identificado como “operación historiográfica”, es decir el conjunto de actividades que van desde el reconocimiento de los acervos y la construcción de los testimonios, pasando por la aplicación de un cuestionario riguroso a la “fuente” para tratar de determinar su uso primigenio por parte de sus creadores, hasta el ejercicio intelectual consistente en ofrecer una “re presentación” o imagen del pasado.

En otros momentos y para diferentes fines se ha abordado esta tarea. A manera de resumen y para ejemplificar vale recordar el proceso de digitalización, efectuado en los últimos años, de más de 260 testamentos del siglo XVII resguardados en el Archivo General de Notarías de Toluca, cuyo examen nos planteó interrogantes sobre el fenómeno de la finitud de la vida en una sociedad de antiguo régimen.

Las preguntas formuladas a la evidencia documental tenían por intención averiguar la forma en cómo se concebía a la muerte, en qué etapa de la vida se presentaba, cuáles eran las causas más comunes de morbilidad, en dónde se depositaban los cuerpos de los fallecidos, y en general qué tipos de rituales se ejecutaban en torno del tránsito vida-muerte.

Las respuestas ofrecidas por la documentación se concatenaron en un entramado para configurar un modelo explicativo sobre la piedad barroca en la villa de Toluca durante el siglo XVII, y sobre las manifestaciones de religiosidad entre los novohispanos del centro de México.

Al margen de estas operaciones y hallazgos, en esta ocasión es nuestra intención centrar la atención en un problema subyacente a la evidencia documental generada por los habitantes del valle de Toluca en el siglo XVII; se trata de recuperar y examinar algunas evidencias pretéritas sobre el tiempo, la memoria y la historia advertidas en los testamentos.

Testar era una práctica cotidiana entre las sociedades de antiguo régimen. Su intención consistía no sólo en asegurar la transmisión de bienes entre los herederos, sino que en su dimensión más profunda se encontraba el propósito de “recorrer la memoria” para colocar al alma en “carrera de salvación”. Es entre esas dos dimensiones: la temporal y la espiritual, donde localizamos algunos indicios sobre la manera en cómo los novohispanos concebían la sucesión temporal, hacían uso de mecanismos para resguardar el pasado, y en un ejercicio inconsciente se proyectaban hacia el futuro, en espera de que generaciones venideras exhumaran sus improntas para tratar de comprender su forma de vida, sus preocupaciones, angustias y temores más recónditos.

El tiempo: su conceptualización, medición y expresión en lo cotidiano

Pocos son los estudios serios dedicados al examen del tiempo como fenómeno social y natural. Es posible que la reflexión mejor lograda hasta ahora sea la elaborada por Elías (1989). En sus páginas encontramos ejemplos de cómo

algunas sociedades han intentado aprehender el tiempo y objetivarlo mediante ciertos mecanismos para datar los acontecimientos significativos. Es claro que a lo largo del proceso civilizatorio, cada cultura elaboró una visión particular sobre el tema, también es notoria la influencia de las concepciones construidas en el seno de la Europa Occidental, entre ellas la noción cíclica del tiempo, propia de sociedades agrícolas quienes a través de la observación permanente de la naturaleza la dotaron de sacralidad y propusieron la existencia de “leyes” o manifestaciones repetibles de ciertos fenómenos, como las épocas sucesivas de sequía y lluvia. El mundo griego sintetizó esta idea en las nociones contrastantes de cambio y permanencia, ellos fueron posiblemente los máximos exponentes de la visión cíclica del tiempo.

En contraposición, las religiones monoteístas generaron una perspectiva diferente. El judaísmo, por ejemplo, planteó la idea de un tiempo lineal, mensurable a través de la sucesión de los diferentes imperios desde el babilónico hasta el romano; el cristianismo por su parte afinó esta visión asociándola con el ciclo vital de los hombres, el alfa y el omega sintetizan de forma simbólica esa visión. A partir de entonces el binomio principio-fin se inscribió como un rasgo propio de la condición humana, al tiempo que el enfoque lineal sirvió para fundamentar el afán progresista de la humanidad.

Luego de 1492 las nociones europeas sobre el tiempo cíclico y lineal se toparon con otra manera de percibir el cambio; primero mayas y después mexicas, dos de las culturas representantes de la civilización mesoamericana, desplegaron frente a la mirada y oídos de los peninsulares el rico acervo de inscripciones, textos y narraciones que servían de soporte a sucesos fechados en momentos precisos. Por ejemplo, la representación concreta, en la “piedra del sol”, de la visión sobre las cuatro eras o soles que habían precedido a la derrota del quinto es la muestra más fehaciente de la percepción cíclica del tiempo entre los habitantes del imperio mexica.

El cálculo sideral del tiempo y su expresión cíclica tanto en la tradición europea como en la mesoamericana compartieron el rasgo común de haber sido producto de sociedades agrícolas, no fue casual en consecuencia que muchas de sus manifestaciones visibles se ejecutaran a la sombra de la religión y de los tiempos marcados en el calendario litúrgico. El cristianismo, como religión oficial impuesta entre los naturales de las indias occidentales, enmarcó la fusión de culturas, tradiciones y costumbres, al tiempo que proveyó de esquemas mentales a la emergente sociedad mestiza cuyo desarrollo secular se rigió por el calendario oficial europeo.

Sabemos que hacia el último cuarto del siglo XVI, para ser precisos en 1582, el calendario Juliano fue sustituido por otra contabilidad impulsada por el papa Gregorio XIII con la intención de fijar la regularidad del calendario litúrgico y ajustarlo al calendario civil (Mazin, 2007:141). Resulta significativo que en toda

correspondencia oficial, procedente de ambas esferas, se encuentre siempre la referencia latina "*Anno Domini*" o año del señor, inmediata a la fecha o año corriente. Esta expresión es la muestra más conspicua del predominio de la Iglesia en todos los ámbitos de la vida de los novohispanos, se le encuentra por doquier a lo largo de los tres siglos de la presencia hispana en estas tierras, y constituye el marco general para fechar los acontecimientos significativos de la vida política del reino de la Nueva España.

En una escala más sensible, el tiempo social se regía por el calendario litúrgico, el día a día de lo cotidiano se interrumpía de vez en cuando por la celebración de fiestas fijas y móviles del ritual católico; mientras que en un grado aún más específico, de índole individual o personal, el tiempo se medía por la sucesión de las diferentes etapas del ciclo vital. El trayecto entre la cuna y la tumba estaba rodeado de circunstancias y sucesos que en ocasiones definían un antes y un después, es decir dejaban su huella indeleble en la conciencia de los individuos para dejar constancia del paso y peso del tiempo.

Elías (1989:44) propone que dentro de las funciones del tiempo está la de regular la sensibilidad. En efecto, esto es perceptible en las improntas dejadas por los novohispanos. Nos referimos a casos específicos en los que frailes y clérigos dejaban testimonios en los registros de las cabeceras de doctrina y parroquias, de los tres eventos cumbre del ciclo vital de su feligresía: el bautismo, el matrimonio y la defunción. En estas situaciones se advierte, por un lado, el registro del movimiento temporal asociado a eventos precisos; y por el otro el uso de un lenguaje codificado por parte del administrador de almas, para evaluar actitudes o circunstancias que a juicio de los valores de su época consideraba como irregulares.

Así por ejemplo el registro de un expósito que en lo sucesivo se consideraba como "hijo de la iglesia"; la recurrencia al mecanismo de "amonestaciones" como prevención de la bigamia; o las anotaciones marginales sobre las causas de defunción y el cobro del arancel para el enterramiento. Todo ello, en un marco de larga duración, nos permite conocer las transformaciones en las sensibilidades de los novohispanos.

Pero a diferencia de este tipo de registros donde el incesante flujo temporal se reduce a una fecha precisa para dejar constancia del evento, tenemos que la redacción del testamento, como acto unipersonal, en ocasiones bipersonal o mancomunado, nos ofrece una riqueza insospechada sobre las percepciones del tiempo. Esto es así porque dentro del universo de experiencias significativas, el ocaso de la vida terrenal fue quizá el fenómeno de mayor influencia en la toma de conciencia de los novohispanos. A pesar de que el dogma católico advertía sobre una vida eterna después de la muerte, el deceso en sí mismo no dejó de causar temor, sobre todo por el destino incierto del alma.

La limitación espacial de esta comunicación nos obliga a fijar nuestra atención exclusivamente en dos aspectos del testamento en los que se involucran las concepciones sobre el tiempo social y el tiempo cronológico. El primero se advierte en los preparativos para el bien morir y las acciones a tomar por parte de los deudos desde el deceso del testante hasta el “cabo de año”. El segundo se relaciona con la medida de la vida misma del testante, así como el registro del tiempo cronológico de la parentela y los bienes muebles adquiridos en vida.

“...y deseando poner a mi ánima en carrera de salvación...” Esta expresión común entre los testantes era el preámbulo para recorrer la memoria y declarar culpas, omisiones y deudas, pero sobre todo para prepararse ante la muerte inminente, por lo que se imponía tomar medidas que asegurasen un tránsito apacible desde la perspectiva espiritual. Para ello el deponente encomendaba su alma a Dios y designaba una serie de intercesores de la corte celestial. Acto seguido enunciaba el sitio de la sepultura, generalmente al interior de una iglesia y lo más cerca posible del espacio donde se celebraba la misa. Luego disponía a detalle la ceremonia donde su cuerpo yacente habría de compartir su última ceremonia con la iglesia militante: la misa de cuerpo presente. Esta podía celebrarse con diácono y subdiácono, cantada o rezada, acompañada de ceras, aceite y vino. El acto servía de preparación para la inhumación del cuerpo que se encomendaba “a la tierra de que fue formado”.

Entre la preparación espiritual y la inhumación encontramos un primer elemento que nos advierte sobre la conciencia del tiempo. Se trataba de ubicar los eventos y medir su duración en función del tiempo sideral, de manera que la misa de cuerpo presente debía celebrarse conforme lo dictaba la liturgia de las horas canónicas. Según ésta se distinguía entre las horas diurnas y nocturnas. Las primeras contemplaban las de prima o seis de la mañana, tercia o nueve del día, sexta al mediar el día, y nona en punto de las tres de la tarde; mientras que las segundas o nocturnas consideraban las vísperas marcadas por la puesta del sol, las completas en punto de las nueve de la noche, maitines al mediar la noche, y laudes a las tres de la madrugada.

Tenemos entonces que si una persona fallecía poco después de las horas de nona (tres de la tarde), o a lo largo de las horas nocturnas era necesario esperar la siguiente etapa que se abría con las horas de prima para efectuar la misa de cuerpo presente. Así encontramos por ejemplo: *Mando que el día de mi entierro si fuere hora y si no otro siguiente se diga por mi alma una misa cantada de cuerpo presente...* (Testamento de doña Leonor Gutiérrez, 1643, fo.77v).

Según lo anterior la inhumación debía realizarse a plena luz del día, y de acuerdo con la liturgia católica antes de la hora nona dedicada al recuerdo de la pasión y muerte de Cristo. El tercer Concilio provincial (2004:212) prescribía que en punto de las tres de la tarde era necesario traer a la memoria el sacrificio del Salvador, en consecuencia debían interrumpirse las labores para elevar oraciones

por los fieles difuntos, a cambio de 40 días de indulgencia. No hay duda que se trataba de un tiempo sacralizado dentro del marco general del movimiento sideral.

El segundo elemento sobre la percepción temporal se relaciona con las ceremonias efectuadas dentro de los primeros nueve días siguientes a la inhumación, el cabo de año y en ciertos casos más allá del año común. La medición de esas etapas contenía una fuerte carga simbólica. El novenario, consistente en la celebración de misas por el alma, era el mecanismo simbólico empleado no sólo para pedir por la salvación del difunto y hacer presente su recuerdo entre los vivientes, sino que en su conjunto cada día aludía al tiempo de la gestación del individuo en el vientre materno.

Al finalizar estos sufragios se abría otra temporalidad consistente en la celebración de misas por las ánimas del Purgatorio, por las de los padres, hermanos, parientes cercanos o personas con quien se tuviera alguna deuda moral. Su número dependía del monto de las limosnas, pero se contabilizaban en decenas, centenas y en ocasiones millares. Para cerrar el primer ciclo del fallecimiento se empleaba la expresión “cabo de año”. La fecha se coronaba con otra celebración litúrgica donde se pedía por el ánima del testante.

Hubo casos en donde la solvencia económica de los testantes permitía la celebración de sufragios *ad eternum* o por el tiempo de la duración de las capellanías de misas. Un ejemplo es el del peninsular Gerónimo de Ledesma avocinado en la villa de Toluca. A principios de octubre de 1655 destinó un capital para la celebración de 1200 misas rezadas por su ánima y por las de sus padres difuntos. (Testamento de Gerónimo de Ledesma, 1655, fo. 211v).

Si consideramos que cada misa se efectuaba por semana, tenemos entonces que la etapa de sufragios se prolongaba por cerca de un cuarto de siglo o 23 años para ser exactos. No es sorprendente, incluso, que en casos excepcionales la temporalidad *posmortem* alcanzara el medio siglo o más si consideramos la sucesión generacional de padres, hijos y nietos preocupados por la salvación de sus propias almas y las de su parentela.

Bajo esta perspectiva nuestra imaginación en retrospectiva nos hace pensar en que lo cotidiano en la sociedad novohispana se enmarcaba entre distintas mediciones del tiempo, a partir de las cuales se distinguía entre las etapas de la vida y la muerte, el tiempo individual expresado en las actividades diarias medidas por la jornada “de sol a sol”, y el tiempo social convocado por el sonido de las campanas, sujeto a las horas canónicas.

Veamos ahora el asunto de las conceptualizaciones sobre el tiempo cronológico que hemos dicho involucran la dimensión del transcurso temporal en los testantes, su parentela y bienes. El marco general del tiempo cronológico reguló la existencia de las personas, es decir se relaciona con su ciclo vital y las diferentes etapas que en él se contenían. Hoy sabemos por ejemplo que los primeros días y quizá uno o dos años de vida de una persona se medían con el

calificativo “de pecho”, esto es lo que hoy llamaríamos periodo de lactancia. Luego sobrevinía un tiempo azaroso de supervivencia que abarcaba la primera década y media de vida, después de la cual a las personas se les consideraba “mayores”, aunque siempre sujetos a tutela (Mazin, 2007: 144). La madurez se alcanzaba luego de la segunda década de vida y se prolongaba hasta alcanzar el quinto y sexto decenio, momento en que se adquiría la condición de viejo (Gonzalbo, 2009:156).

Aunque la hora de la muerte era “incierta”, según la frase recurrente en los testamentos, y podía acaecer en cualquier momento y etapa del ciclo vital, las personas que alcanzaban la vejez tomaban cierta conciencia de su cercanía, ya porque la enfermedad se manifestaba como el primer aviso, o porque intuían que el paso y peso de los años pronto cobraría la factura. Era entonces el punto propicio para disponer de los asuntos terrenales y prepararse para la “carrera de salvación” mediante la redacción del testamento. Aunque se ha advertido que su contenido es rico en información, llama la atención que en todos los casos observados el testante nunca declare su edad. Pero en cambio sabemos que por ley los únicos facultados para testar eran las personas maduras, es decir los que transitaban entre los 20 y 60 años de vida.

Este es un indicio sobre la posible edad de los testantes, pero nos preguntamos si el hecho de omitir un dato tan puntual no se relacione con el sentimiento recóndito de evitar a toda costa una referencia asociada directamente con el fin de la vida terrenal. La respuesta se sospecha afirmativa, sobre todo porque en todos los testamentos encontramos la frase reveladora “...y temiéndome de la muerte que es cosa natural y cierta a toda criatura viviente...”.

Hemos dicho que aunque la doctrina católica refería una vida eterna luego de la experiencia terrenal, la muerte no estuvo exenta de incertidumbre y temor, por tanto era mejor evitar la referencia puntual de la edad porque después de rebasar los 40 años la vejez se acompañaba del deterioro corporal y había mayores posibilidades de morir.

Elías (1989:17) propone otro tipo de explicación sobre el aparente desconocimiento de la edad. Él sugiere que en las sociedades de antiguo régimen, como es el caso de la novohispana, al no contar con un calendario civil y carecer de símbolos precisos para designar la secuencia de los años, los individuos no tenían un conocimiento preciso de su propia edad.

La hipótesis parece poco fundamentada, sobre todo si consideramos algunos ejemplos opuestos al desconocimiento de la edad propia. Así por ejemplo, encontramos que todos los testantes fechan con precisión los acontecimientos más significativos de su vida como el matrimonio o el nacimiento de los hijos, informan sobre la edad de sus esclavos, y aún registran a detalle el número de sus bienes y en el caso del ganado de su propiedad mencionan la etapa de crecimiento en la que se encuentra.

María Carnaya, avecindada en la jurisdicción de Metepec, en la primavera de 1698 recorría su memoria para dejar asentado en su testamento cómo 29 años antes, es decir hacia 1668 había contraído nupcias con Mateo Hernández. En ese entonces y debido a su “virginidad y limpieza” fue dotada con mil pesos. (Testamento de María Carnaya, 1697, fs. 7r-8r). La siguiente etapa de su vida, correspondiente a la reproducción fue para Carnaya y su esposo muy fructífera pues procrearon a cinco mujeres y tres varones.

De la primera hija llamada Juana Méndez, registró que contrajo nupcias con Diego de Aguilar hacía apenas siete años, es decir en 1690, y de ese matrimonio habían resultado a su vez tres hijos. De la segunda hija, Manuela Méndez, se refirió a ella como doncella “que está ya en edad adulta”. La tercera, Nicolasa Méndez, la registra como viuda, cita a detalle la dote que la acompañó en su matrimonio, y agrega que desde el día que enviudó volvió a la casa paterna y desde entonces la han estado sustentando. De la cuarta hija, María Méndez, dice que es doncella “en edad adulta”.

El primer varón de su familia es Nicolás, clérigo de órdenes menores, él tiene 19 años. La madre puntualiza que desde la edad de los 12 años a la fecha, es decir por un periodo de siete años, “lo ha estado alimentando en los estudios”. Carnaya habla también de otro hijo varón de nombre Pedro Méndez que al presente “está ya en edad adulta”. Finalmente habla de dos hijos más: Tomás Pérez de edad de seis años, y Petrona Méndez de tres años.

En otra situación, la criolla Isabel Hernández, vecina de la villa de Toluca, indicaba que “si Dios fuere servido llevarme” dejaba en poder de Sebastián Martín, su marido, dos mulatas esclavas, hijas de Juliana negra esclava que llevó como parte de su dote cuando contrajo nupcias. Los esclavos eran considerados bienes de alto valor, su reproducción se reconoció como una manera de multiplicar el capital invertido inicialmente durante su adquisición.

Así se percibe en el caso de Hernández quien heredó a su marido las mulatas Ana de 12 años y Josefa de ocho. (Testamento de Isabel Hernández, 1659, fo.162r-v). Debido a que durante su matrimonio no habían procreado hijos, Hernández incluyó una cláusula donde indicaba que las mulatas permanecerían al servicio del esposo, pero cuando este falleciese automáticamente quedarían libres de todo cautiverio.

Lamentablemente no todos los esclavos corrían con la misma suerte. Este fue el caso de la mulata María de siete años, hija de Juliana y hermana de Ana y Josefa. Por ser la menor de sus esclavas, la testante determinó se entregase años después a una tal Nicolasa, niña huérfana de tres años y medio “poco más o menos” que la “habían echado a su puerta”. El cumplimiento de este acuerdo debía realizarse cuando Nicolasa tomase estado.

Finalmente tenemos los casos donde los agricultores y hacendados del valle de Toluca hacían recuento de sus bienes y ganados con una precisión

sorprendente. Así por ejemplo Bartolomé Gil quien declaró tener 200 cabezas de ganado de cerda, de los cuales 88 “se empiezan a cebar, y los demás son flacos de año para arriba” (Testamento de Bartolomé Gil, 1651, fo.228v). Ejemplos como éste abundan en los testamentos del siglo XVII, las listas minuciosas de sujetos y objetos, en cantidad y edad, corroboran la relevancia del registro del tiempo como una manera de orientar la actuación de los hombres, de medir la duración de los procesos, y fijar en el papel los acontecimientos significativos.

La memoria: colectiva e individual; temas y mecanismos para recordar

La memoria se relaciona directamente con el tiempo porque la dota de un orden para secuenciar los sucesos. En el siglo XVII se le definía como la disposición de las palabras y el orden de las cosas, el recuerdo mental de épocas pasadas (Cobarruvias, 1611:1129). Este primer acercamiento a su definición se vincula con el ejercicio de la oralidad, es decir con el conjunto de referentes que se traen a colación en una conversación con la intención de dar solidez a lo sostenido. Llama la atención que en un contexto diferente, el relacionado con la práctica escriturística, la memoria se reduzca exclusivamente al recurso testamentario. Así Sebastián de Cobarruvias registró en 1611 que memoria era el conjunto de cosas instituidas por nuestros mayores como obras pías, mayorazgos o edificios suntuosos “por lo cual tenemos memoria de ellas”.

En ambos casos, oralidad o escritura, el punto común es el recuerdo. En el segundo, por ejemplo, la redacción de un testamento en el siglo XVII constituye un ejercicio encaminado a traer el pasado al momento presente; en la mayoría de los casos motivados por una circunstancia difícil, definida por el deterioro corporal, la enfermedad incurable y el presagio de la muerte inminente. La elocuencia de la frase empleada en los testamentos para iniciar las declaraciones no deja de sorprendernos:

“...estando enfermo en cama y en mi juicio y entendimiento natural que Dios nuestro Señor fue servido de darme...y deseando poner las cosas de mi conciencia como conviene otorgo que hago y ordeno mi testamento en la forma siguiente...” (Testamento de Francisco de Aranda, 1652, fo.274).

El recorrido de la memoria, con la intención de “descargar la conciencia”, implicaba la revisión de asuntos espirituales y temporales. En el primer caso, frente al confesor, se trataba de recordar con lujo de detalle las culpas cometidas para obtener la absolución; luego ante el escribano se traían a colación algunos elementos propios del catecismo, mientras que el grueso de la memoria lo conformaba el recuento de lo material. En el caso de los asuntos religiosos, la recitación del credo, la encomendación del alma al Creador, y la designación de intercesores para el tránsito hacia la buena muerte eran fundamentales.

Recordemos que una sociedad como la novohispana, organizaba su vida en torno de los preceptos de la religión católica, y por lo que toca al asunto de la muerte había difundido ampliamente la creencia en una vida eterna, por ello recomendaba a sus fieles “No temas a la muerte, recuerda tus comienzos y tu fin” (Eclesiástico, 41:3). He aquí nuevamente el tema de la memoria expresada en el recuento de las acciones enmarcadas entre el principio y el fin de la vida.

El recuerdo de lo acontecido y su registro en el testamento nos advierte, al menos, sobre dos maneras de organizar el pasado para traerlo al presente: la memoria colectiva y la evocación particular. En la primera se confirma el peso de la tradición católica. Toda actividad humana inscrita en el ciclo de la vida dependía del plan divino. El umbral de la muerte no era la excepción, por ello no debe sorprendernos que en la redacción del testamento encontremos algunos indicios en los que se reproduce la transmisión de saberes resumidos en la doctrina católica, los cuales debían repetirse de manera puntual en este acto legal. Uno de los ejemplos es la frase inicial del testamento “En el nombre de Dios nuestro Señor amen, sepan cuantos esta carta vieren como yo...”; otro es la profesión de fe

“y creyendo como firme y verdaderamente creo en el misterio de la Santísima Trinidad Padre, Hijo y Espíritu Santo, tres personas distintas y un solo Dios verdadero, y en todo aquello que cree, jura y enseña, y en nuestra santa madre Iglesia, católica, romana en cuya fe y creencia he vivido y protesto morir como católica cristiana” (Testamento de María García, 1654, fo.109).

La designación de intercesores y abogados para el perdón de los pecados se inscribe en esta misma línea de reiteración de saberes, sino cómo explicar la actitud de los testantes por ganar el favor de la virgen María, madre de Dios, como intercesora frente a su hijo; o cómo entender que entre los protectores se citen de manera preferente a San José, padre terrenal de Jesucristo; San Francisco, representante de la humildad y la conversión, o San Nicolás Tolentino, patrono de las ánimas del Purgatorio. En su conjunto, esta piedad barroca nos advierte sobre la permanente didáctica de la religión católica, su impronta en las sensibilidades de los novohispanos, y de manera ostensible en su evocación recitativa en un momento cumbre como lo era el tránsito vida-muerte.

La memoria individual, por su parte, se expresa a través de los asuntos mundanos o terrenales. Veamos tres ejemplos. Primero, la necesidad de los testantes por aludir a sus ancestros como mecanismo de distinción social y afianzamiento en el presente. A mediados del siglo XVII un peninsular vecindado en Toluca, nos legó el siguiente testimonio: “Bartolomé Gil, vecino de esta villa...y natural del pueblo de Calañas del estado del duque de Medina Sidonia en el Arzobispado de Sevilla de los Reinos de Castilla, hijo legítimo de Juan Gutiérrez y de Marina González, mis padres difuntos, vecinos que fueron del dicho pueblo de Calañas...”.

En el extremo opuesto el caso de un criollo, el bachiller Blas de Leyva Carbajal, “clérigo, presbítero, vecino de la jurisdicción del partido de Ixtlahuaca, natural de la ciudad de México, hijo legítimo de Alonso López del Corral y de María de Leyva mis padres difuntos...”. En ambos casos es claro que el pasado, personificado en la figura de los padres, se trae al presente mediante el recuento de la memoria.

El segundo ejemplo de memoria individual se refiere al reconocimiento de las deudas que los testantes tienen con respecto a “los otros”. Estas podían ser de carácter material derivadas de un acuerdo comercial, o espirituales por relación de afinidad y parentesco. En el primer caso escuchemos el testimonio de doña Leonor Gutiérrez: “Declaro que el dicho mi marido vendió a Alonso Varón de Lara 20 mulas de recua para que de su procedido pagase a los menores hijos de fulano de santa Ana, vecino que fue de esta villa, por cuenta de sus bienes como tutor que fue de ellos y no sé si está acabada de pagar la cantidad que montaron. Mando que mis albaceas hagan la diligencia conveniente al descargo de la conciencia del dicho mi marido, descontando al dicho Alonso Varón el valor de una mula aparejada y seis cargas de costales que dejó de entregarle al tiempo que le vendió la dicha recua.”(1643, fo.81v).

Aquí es claro cómo la viuda Gutiérrez recorre su memoria para reconocer una deuda pendiente de su esposo difunto con respecto a los hijos de santa Ana. En el umbral de la muerte desea descargar su conciencia y la de su marido de esta deuda, por lo que manda a sus albaceas liquidar el asunto.

En el tema de las deudas espirituales tenemos que la fundación de capellanías de misas resolvieron parcialmente los compromisos morales que el testante podía tener con respecto a sus prójimos, así por ejemplo el alma de los padres difuntos, los hijos, la esposa, el esposo, o los indios que habían tenido bajo su servicio. Aquí debe destacarse que cuando el testante registraba el nombre de sus deudos, parentela y servidumbre se asistía al recuento del tiempo pretérito, y no sólo eso, sino que al asociar su recuerdo a la celebración de centenares o miles de misas por el descanso de su alma, en cada ocasión de la celebración eucarística se traía a los ausentes para que su recuerdo se mantuviera entre los presentes. Sin duda se trataba de un juego ingenioso de la memoria.

El tercer ejemplo de recuerdo individual se refiere al mecanismo de fijar la memoria en el papel, con la clara intención de que las albaceas se encargasen de cobrar adeudos pendientes. Así el caso de Bartolomé Gil quien redactó, “declaro que Diego Pérez y Espinosa, vecino de la jurisdicción de Temascaltepec de los indios me es deudor de quinientos pesos de oro común por escritura que de ellos otorgó, mando se cobren...Yten declaro que diferentes personas me deben cantidades de pesos por escrituras, vales y cuentas de libros que hay en mi poder que me parecen serán en cantidad de dos mil pesos poco más o menos, mando se cobren.” (1651, fo.228v).

Si bien es cierto que la muerte ponía punto final a la vida terrenal, las deudas materiales no estaban sujetas a la condición humana por lo que era necesario mantener presentes las obligaciones monetarias para asegurar su pago, y qué mejor manera que recurrir a la memoria en papel como garantía de su futura satisfacción.

Revisemos por último algunos ejemplos de los recursos de la memoria. Este aspecto se refiere a la doctrina y liturgia escatológica, es decir los asuntos referentes al destino “último del hombre”. La doctrina católica, mediante la didáctica del miedo, difundió entre los novohispanos algunos temas como el infierno, el purgatorio, la salvación y el paraíso; todo ello con la clara intención de influir en la domesticación de las pasiones mundanas.

La historiografía sobre estos temas es amplia y bastante sólida, baste citar los aportes de Le Goff, y Delumeau, entre otros. Para efectos de esta comunicación nos interesa citar exclusivamente los ejemplos de los catecismos, manuales de confesión, sermones, cuadros de ánimas y devociones a santos. Todo ello conformó el arsenal ideológico con el que la iglesia católica fijó en la memoria de sus feligreses una cosmovisión encaminada a destacar la condición frágil y finita de la humanidad, y el plan salvífico del redentor.

Pensemos por un momento en el ejercicio cotidiano de interrumpir las labores a la hora nona (tres de la tarde) con la finalidad de recordar el objetivo de la pasión y muerte de Jesús, o en los sermones dominicales de los clérigos encaminados a influir en las sensibilidades de sus feligreses. La oralidad y su contenido se confirman con el recurso didáctico de las pinturas pendientes de las paredes de las iglesias, las imágenes de bulto del Redentor o del padre Seráfico quien con calavera en mano recordaba a todo espectador el “*memento mori*”.

Esta última frase y su amplia recepción entre los testantes se comprueba en las expresiones “...y temiéndome de la muerte que es cosa natural y cierta a toda criatura viviente, y la hora de ella incierta, y queriéndola prevenir con disponer mis cosas por testamento y última voluntad, otorgo que le hago y ordeno en la forma siguiente...”

La muerte, pero sobre todo la hora incierta de su llegada, provocó entre los novohispanos un sentimiento de inseguridad que fue parcialmente mitigado por la muerte ajena, es decir por la convicción de que finalmente era un asunto común “a toda criatura viviente”. Ya el eclesiástico (38:22) prevenía de manera enfática, a propósito de la muerte y el duelo, “...Recuerda mi sentencia, que será también la tuya: a mí ayer, a ti te toca hoy.”

Encomendar el alma a Dios, “y el cuerpo a la tierra de que fue formado” es una frase recurrente en los testamentos. En ella se encierra la creencia de que al morir el alma se libera de la prisión corporal, y mientras ésta vuelve a la tierra para convertirse en polvo, aquella es sometida al fuego profiláctico del purgatorio para limpiarla de cualquier mácula. Para disminuir la estancia del ánima en este lugar la

Iglesia instituyó los sufragios en forma de novenarios, cabos de año, misas cantadas y rezadas, y para su cabal cumplimiento se instituyeron las cofradías de ánimas; de tal suerte que los testantes reconocen su filiación a este tipo de instituciones dejándoles parte de sus bienes como una manera de asegurar el vínculo permanente entre vivos y muertos, éstos últimos eran recordados por lo menos una vez a la semana por sus hermanos cófrades en cada celebración en su nombre. He aquí la relación indisociable entre la Iglesia militante y la iglesia purgante.

Encontramos casos, sobre todo entre criollos acaudalados, que no sólo recurrieron al apoyo de las cofradías para evitar que su memoria se diluyera en el tiempo, sino que incluso su poder económico los llevó a pactar con las autoridades eclesiásticas de la villa de Toluca para adquirir un espacio fijo, visible y privilegiado dentro de la iglesia del convento de san Francisco, donde se depositaran sus restos, y más aún se colocase un placa donde constare la identidad del difunto.

Este recurso es el ejemplo conspicuo de cómo el hombre trata a toda costa de evitar el olvido. La muerte corporal es inevitable, pero el recuerdo es el que importa. Cuando éste desaparece se sufre una muerte definitiva, para evitarla algunos novohispanos del siglo XVII petrificaron su memoria en lápidas; los más, sin desearlo, aseguraron su recuerdo mediante la redacción de su testamento, dejando la impronta de su paso y existencia terrenal. Siglos más tarde los devotos de Clío los traerían de vuelta al presente mediante una operación historiográfica, insuflándoles el aliento creador que los dotase de nueva vida para prolongar su memoria por otro tiempo más, pero esta vez como sujetos de una narración que aspira volverse historia.

Reflexión final

Sobre la historia: de la memoria a la reconstrucción de la imagen del pasado

En cierta ocasión Lucien Febvre (1986:232,245) recordaba a sus discípulos que la reconstrucción del pasado, es decir la escritura de la historia, se hacía con documentos, pero también con “todo lo que el ingenio del historiador pueda permitirle utilizar para fabricar su miel, a falta de las flores usuales”, como en este caso el examen del contenido de los testamentos. En otra parte, y a propósito de la función social de la historia, sentenciaba “Es en función de la vida como la historia interroga a la muerte”.

La frase lapidaria de Febvre es rica en matices, uno de ellos tiene que ver con el diálogo incesante que mantienen los historiadores con lo acaecido; se trata de una comunicación permanente entre la vida y la muerte, entre el presente y el pasado. El puente a través del cual se comunican es una *medium* llamada “fuente”, guardiana celosa de las experiencias terrenales de quienes en el umbral de la muerte decidieron registrar parte de sus vivencias.

En un extremo, identificado como el presente, se ubica el historiador vestido de sepulturero, su labor consiste en exhumar apoyado por herramientas simples: qué, quién, cómo, cuándo, por qué. En el otro extremo, el del tiempo pretérito, se encuentran los cadáveres en reposo, durmiendo el sueño de los justos. La doctrina cristiana les prometió una segunda venida del redentor, quien los volverá a la vida eterna; sin embargo, oh sorpresa en esta ocasión quien los ha despertado de su letargo es otro simple mortal. No hay problema, cualquier intento por volver al tiempo presente vale la pena. Sin saberlo y sin quererlo su memoria se ha transformado en testimonio.

Los antiguos griegos sostenían que el testigo era aquel que había visto (opsis) y oído (otis) algo, por tanto su narración se convertía en testimonio fiel de “ese algo”; luego el *istor* inició sus pesquisas entre los testigos, inquirió, indagó e imaginó, de tal suerte que al final de su jornada compuso una imagen aproximada del tiempo pretérito que por sí mismo no había visto.

Este último cuadro resume el ejercicio metodológico que acabamos de realizar. Hemos recorrido de la mano de la muerte algunos pasajes de un tiempo ajeno, el siglo XVII, los testantes nos han referido sus temores y aspiraciones. Nosotros, en un tiempo presente, desempolvamos su memoria para convertirla en historia, mejor dicho en una imagen del pasado que, parafraseando a Febvre, obedece a nuestras necesidades presentes, como puede ser el conjuro de la muerte misma. Pero al final del camino nos quedamos con lo expuesto en el eclesiástico: “No temas la sentencia de la muerte, recuerda tus comienzos y tu fin.”

Referencias

Documentales

Archivo General de Notarías del Estado de México, Fondo Histórico, Toluca, Notaría No.1. (Los documentos consultados se enlistan luego de la siguiente referencia).

Concilios provinciales mexicanos: época colonial. [disco compacto] (2004), Coordinación Pilar Martínez López-Cano. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.

Testamento de doña Leonor Gutiérrez Velázquez. Toluca, Villa. 6 de Mayo de 1643, Caja 16, Legajo 6, Fojas 77v.-82v.

Testamento de Francisco Gómez Maya. San Diego, Hacienda. 19 de Noviembre de 1645, Caja 14, Legajo 2, Fojas 135-137.

Testamento de Isabel Hernández. Toluca, Villa. 24 de Octubre de 1649, Caja 19, Legajo 1, Fojas 161v-163v.

Testamento de Bartolomé Gil. Toluca, Villa. 12 de Noviembre de 1651, Caja 19, Legajo 1, Fojas 228-230.

Testamento de Francisco de Aranda. Calimaya, Pueblo. 2 de Agosto de 1652, Caja 19, Legajo 1, Fojas 273v-276v.

Testamento de María García. Metepec, Jurisdicción. 3 de Octubre de 1654, Caja 19, Legajo 2, Fojas 109-111.

Testamento de Gerónimo de Ledesma. Toluca, Villa. 8 de Octubre de 1655, Caja 19, Legajo 2, Fojas 211-215.

Testamento del bachiller Blas de Leyva. Ixtlahuaca, Villa. 19 de Junio de 1657, Caja 19, Legajo 3, Fojas 78v-80.

Testamento de Juana de Medina. Toluca, Ciudad. 27 de Diciembre de 1658, Caja 19, Legajo 3, Fojas 204v-208v.

Testamento de María Carnaya. Lerma, Ciudad, 18 de Abril de 1697, Caja 15, Legajo 1, Fojas 6v-9v.

Bibliográficas

Biblia de Jerusalén en letra grande. (1992). Bilbao: Desclée De Brouwer.

Cobarruvias, S. (1611). *Tesoro de la lengua castellana o española.* Madrid: Luis Sánchez impresor del Rey N.S.

Elías, N. (1989). *Sobre el tiempo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Febvre, L. (1986). *Combates por la historia.* Barcelona: Ariel.

Gonzalbo, P. (2009). *Vivir en Nueva España. Orden y desorden en la vida cotidiana.* México: El Colegio de México.

Kula, W. (1980). *Las medidas y los hombres.* México: Siglo XXI.

Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria.* Barcelona: Paidós.

Mazin, O. (2007). *Iberoamérica. Del descubrimiento a la independencia.* México: El Colegio de México.

Ricœur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido.* México: Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO V

EL divorcio en los albores del Siglo XX, Cambios en las relaciones de género

Ana Lidia García Peña

Resumen

Trata los cambios en las relaciones de género en la ciudad de México entre 1900 y 1910 bajo el contexto modernizador del porfiriato y los cambios culturales que trajo la revolución Mexicana. En particular se analiza el distinto proceso de individuación que vivieron mujeres y hombres insertos en un proceso de divorcio. Ellas comenzaron a buscar el divorcio para recuperar su libertad económica y ellos lo buscaron para divorciarse y volverse a casar. Aporta elementos para redefinir la tradicional idea de que la sociedad mexicana ha sido conservadora y rechazó el divorcio hasta muy avanzado el siglo XX; al contrario, se propone que el divorcio se difundió ampliamente entre los sectores de medios de la ciudad de México al despuntar el nuevo siglo XX gracias a los procesos modernizadores del porfiriato y la revolución Mexicana.

Palabras clave: género, divorcio, modernización, individuación, libertad económica, libertad civil, extranjeros.

Abstract

Try changing gender relations in Mexico City between 1900 and 1910 under the context of the Porfiriato modernization and cultural changes that brought the Mexican Revolution. In particular we analyze the process of individuation other men and women who lived through inserts in a divorce proceeding. Women began looking for a divorce to regain its economic freedom, and men sought to divorce and remarry. Provides the means to redefine the traditional notion that Mexican society was conservative and refused a divorce until well into the twentieth century, on the contrary, it is proposed that the divorce became widespread among media sectors in Mexico City at the dawn of new century by modernizing processes the Porfiriato and the Mexican Revolution.

Keywords: gender, divorce, modernization, individuation, economic freedom, civil liberties, foreign.

Introducción

La presente ponencia pretende estudiar los cambios culturales en la familia en función del proceso de individuación, que significaron tanto el porfiriato, con su

modernidad económica y la llegada masiva de capitales, extranjeros y nuevas ideas a nuestro país, como la revolución Mexicana, con su propuesta de reforma social y una nueva identidad nacionalista. Es así que la llegada de renovadas ideas y la búsqueda de nuevas identidades provocaron modificaciones en las relaciones de género: un ámbito que se vio particularmente afectado fue el relacionado con la conformación y disolución de la pareja conyugal a través del divorcio en la ciudad de México.⁴ En una época de constantes cambios ¿creció la aceptación del divorcio como una manera de aumentar la libertad individual al disolver una relación adversa a la voluntad personal? ¿mujeres y hombres necesitaron de la misma manera el divorcio? La presente ponencia busca dar algunas respuestas a estas preguntas.

Entre 1900 y 1920 la clase media capitalina de la ciudad de México comenzó a vivir relevantes cambios en la forma en que se relacionaban mujeres y hombres. Durante los primeros veinte años que van de la acelerada modernización económica del porfiriato a la conflagración revolucionaria, sucedieron importantes cambios en la relación de pareja que trataremos de explicar a través del divorcio. Poco a poco se fue expandiendo el modelo de individuación de la pareja conyugal, que buscó el fortalecimiento de los derechos del individuo en el que el matrimonio se convirtió cada vez más en una forma de realización personal. Acorde con una economía que buscaba incorporarse a la dinámica capitalista, se intentó separar la familia de su forzosa vinculación con los negocios y ampliar el rango de opciones personales tanto en el matrimonio como en el divorcio.⁵

Tres contextos son fundamentales para entender estos cambios: el primero, la modernización económica que trajo consigo el porfiriato se fincó, en gran medida, en capital extranjero que permitió un desarrollo inusitado de ciertas ramas de la economía.⁶ Pero junto con el capital extranjero también llegaron muchos extranjeros a nuestro país quienes difundieron masivamente nuevas prácticas culturales, entre ellas el uso frecuente del divorcio para terminar con un matrimonio infeliz. Lo que significó un cambio radical en el uso social del divorcio en comparación con los 200 años anteriores. El segundo, el desarrollo económico de la ciudad de México también permitió una creciente participación de las mujeres en el mercado laboral capitalino, sobre todo en el ramo de servicios,⁷ lo que a su vez estimuló entre ciertos grupos femeninos la búsqueda de una mayor autonomía económica a través de los juicios de divorcio y los convenios de separación. El tercero, entre los múltiples cambios que trajo consigo la revolución Mexicana están, sin lugar a dudas, las reformas a la normatividad del ámbito

⁴ Para conocer la historia del divorcio en México ver: Arrom, 1988; Dávila, 2005; García Peña, 2006.

⁵ Deere y León, 2005.

⁶ Ceceña, 1975. p.20

⁷ Ramos Escandón, 2006. pp.156 y ss.

doméstico en la *Ley sobre Relaciones Familiares* de 1917⁸ que a su vez provocó modificaciones en la práctica social del divorcio, ya que los hombres comenzaron a ser cada vez más protagónicos durante los juicios de divorcio, hasta llegar a suceder lo que llamo “la rebelión de los hombres en el hogar”.⁹

Es así que durante los primeros veinte años del siglo XX sucedieron soterradamente cambios en las relaciones de género de la pareja conyugal, los procesos de individuación femenino y masculino avanzaron, aunque con distintos ritmos e intereses: mientras en la primera década más y más mujeres casadas de sectores medios buscaron su autonomía económica a través de los convenios de separación durante los juicios de divorcio, en la segunda década, especialmente después de 1917, los hombres buscaron ser libres para volverse a casar gracias a la nueva ley del divorcio; ellas en búsqueda de libertad económica y ellos, de su libertad civil, dos ensayos de libertades en los complejos procesos de individuación que a continuación analizaremos.

El divorcio dejó de ser marginal

Durante 200 años en la ciudad de México el divorcio fue una institución marginal y poco utilizada por los habitantes capitalinos. El juicio más antiguo que Dora Dávila encontró fue de 1702 y para 1780 apenas se habían tramitado 68 juicios, pero gracias a la reforma ilustrada borbónica y su pragmatismo, entre 1780 y 1800 se promovieron 232 juicios lo que significó un importante crecimiento que con sus altibajos se mantuvo constante durante todo el XIX al gestionarse 380 juicios a lo largo del siglo. A pesar de su aumento durante los siglos XVII y XIX el divorcio siguió siendo marginal para una población que a finales del siglo llegó a poco más de 500,000 habitantes.¹⁰

Sin embargo, dicha situación comenzó a cambiar al despuntar el nuevo siglo XX, cuando de manera extendida muchos habitantes capitalinos comenzaron a recurrir al divorcio y su uso se fue generalizando entre los sectores medios de la ciudad. Para comprobar lo anterior, revisemos el cuadro 1, en la ciudad de México durante 200 años apenas se tramitaron poco menos de 600 divorcios; sin embargo, en tan solo los primeros 20 años del siglo XX se promovieron 1,422 divorcios, lo que significó un aumento del más de 400%.

⁸ Para profundizar en la historia de la *Ley de Relaciones Familiares* ver García Peña, 2009.

⁹ Tradicionalmente las historiadoras hemos considerado al divorcio como un recurso femenino, pues durante los siglos XVIII y XIX las mujeres fueron más del 60% de las demandantes. Sin embargo, mis actuales investigaciones del divorcio en la revolución Mexicana me están llevando a matizar dicha apreciación pues a partir del movimiento revolucionario los hombres comenzaron a ser cada vez más protagónicos.

¹⁰ Dávila, 2005, García Peña, 2006.

Cuadro 1. Estadísticas del divorcio en la Cd. De México

SIGLOS DÉCADAS	Y	No. DIVORCIOS
XVIII		300 ^a
XIX		292 ^b
1900-1920		1422 ^c

Fuente: ^a Dávila, 2005 ^b García Peña, 2006 ^c AGN, TSJDF, Civil, Divorcios, 1900-1920

Es más, según los datos fragmentarios de *Las estadísticas sociales del Porfiriato*, basadas en los censos generales de población de 1895, 1900 y 1910 y de mis propias investigaciones, de los matrimonios realizados entre los años de 1900, 1905 y 1910 en el Distrito Federal el número de divorcios correspondió a un promedio de 4% anual. (Cuadro 2).¹¹ Si comparamos ese dato con los datos actuales sobre el divorcio tenemos que la tasa anual es de 14 divorcios por cada 100 matrimonios, mientras que entre 1900 y 1910 fue de cuatro. Por lo tanto, la tasa de divorcios de principios del siglo XX no es nada desdeñable si tratamos de entender el comportamiento de una sociedad mucho más compleja de la que tradicionalmente se ha considerado como supuestamente conservadora y opuesta al divorcio.

Cuadro 2. Matrimonios y divorcios por años en la Cd. De México

AÑO	No. MATRIMONIOS ^a	No. DIVORCIOS ^b
1900	1,526	45 (3%)
1905	1,723	75 (4%)
1910	1,755	67 (4%)

Fuente: ^a *Estadísticas sociales del Porfiriato*, 1956. p.30, ^b AGN, TSJDF, Civil, Divorcios, 1900-1920

Los datos que pudimos obtener en el Archivo Histórico del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal (en adelante AHTSJDF) desmienten la generalizada idea de que el divorcio fue marginal entre la sociedad mexicana hasta ya muy avanzados los años 40 del siglo XX. Incluso, los datos del INEGI solamente registran divorcios a partir de 1930. Por tal motivo, muchos estudiosos de la demografía han señalado que el divorcio comenzó a cobrar relevancia hasta después de 1960.¹² Por tanto, un tema que falta escribir sobre la historia de las

¹¹ Según los datos del INEGI entre 1990 y 2010 existió una tendencia creciente en los divorcios del Distrito Federal, que pasaron de 5.2 divorcios por cada 100 matrimonios en 1994 a 14, en 2008. Lo que significó un incremento del 167%. Es decir, en el año de 2008 se realizaron 589 mil 352 matrimonios y se tramitaron 81 mil 851 separaciones.

¹² Rabell, 2009. p.10; Quilodrán, 1974

relaciones de género es cómo el desarrollo modernizador también significó cambios en la dinámica familiar y cómo la disolución del vínculo matrimonial se volvió frecuente entre una población cada vez más urbana y muy vinculada a un comercio exterior.

Sin embargo, una pregunta sigue estando sin resolver ¿Por qué ese cambio tan radical en la práctica judicial del divorcio? Existen dos respuestas que hasta el momento hemos podido construir para explicar dicho cambio social, ambas estrechamente relacionadas con el crecimiento económico del porfiriato: la primera fue llegada masiva de extranjeros a la urbe capitalina quienes al traer consigo sus prácticas culturales se convirtieron en activos promotores del divorcio; y la segunda, fue la creciente participación de las mujeres casadas y de clase media en actividades económica quienes buscaron su autonomía judicial a través de los divorcios voluntarios y sus convenios de separación. A continuación profundizaremos cada una de estas explicaciones.

Los extranjeros y la difusión del divorcio

Como ya se mencionó, el desarrollo económico porfirista se centró, en gran medida, en la inversión de capital extranjero tanto norteamericano como europeo. Sin embargo, la llegada de dicho capital también significó la presencia de una creciente ola de extranjeros, quienes de manera masiva eligieron a la ciudad de México como su lugar de residencia, trayendo consigo nuevas prácticas culturales como las del uso judicial del divorcio. Si en 1890 había en el Distrito Federal 8,108 extranjeros, para 1910 la cantidad se había triplicado al pasar a 25,872.¹³ Esta llegada masiva de habitantes de otros países también significó la difusión de nuevas prácticas culturales entre los sectores medios de la ciudad, como la búsqueda efectiva de la felicidad individual y de poder terminar con matrimonios infelices.

Tal es el caso del alemán Hugo Bittrolff quien en 1908 se divorció de María Blanco, 33 años menor que él¹⁴, durante el juicio él hablaba de sus frecuentes viajes, sus negocios y sus actividades vinculadas al comercio. Asimismo, introdujo nuevas ideas en la forma de explicar sus desavenencias con su mujer; por ejemplo, acusó a Margarita de ser “histérica”, enfermedad que estuvo en boga en Alemania después de 1880 y al iniciar el siglo XX fue ampliamente estudiada por Freud.¹⁵ En sus propias palabras: “las causas de nuestros disgustos, es más bien que mi esposa padece de histeria, y cuando su mal se exagera es cuando ella riñe conmigo y promueve disgustos que yo procuro terminar no haciéndole caso, y entonces ha abandonado la casa varias veces.”

¹³ *Estadísticas*, 1956. pp.33 y 34.

¹⁴ AGN, AHTSJDF; Civil, Divorcios, Blanco María de Bitrolff contra Bitrolff, ordinario por divorcio, Primera Instancia de Tacubaya, 1908, Caja 0719, exp.126317.

¹⁵ Marchant, 2012, p.8

Otro caso es el del comerciante británico John Carr Jackson quien en 1903 se casó con la descendiente de alemanes Ana Peterson en la ciudad de México. Cinco años después aunque ella inició divorcio necesario por maltratos, terminó por llegar a un acuerdo con su marido en divorcio voluntario en cuyo convenio ella recibiría la nada despreciable cantidad de \$80.00 pesos mensuales como pensión alimenticia.¹⁶

La estrecha vinculación de dichos extranjeros con las actividades económicas del desarrollo comercial porfirista se puede observar en el matrimonio de Rosalía Millard y el británico Santiago Haysen quienes en 1904 se casan en el “Puerto México”, Cantón de Minatitlán en Veracruz, donde se realizan importantes actividades de importación y exportación. Luego se trasladan a vivir a la ciudad de México, pero a los dos años, en 1906, ella demanda divorcio según causales de violencia, embriaguez, adulterio y abandono del domicilio conyugal.¹⁷ En situaciones similares estuvieron la británica Agnes Clara Sniegovska y el alemán Whilhem Heinrich de Waal, quienes contrajeron matrimonio en Inglaterra y promovieron su divorcio en la ciudad de México en 1906;¹⁸ o el industrial belga Eugenio Snackers quien promovió divorcio en contra de la británica Mary Carperter, después de que ella se fugó con su amante, fue tomada presa y depositada en el Hospicio de Pobres, finalmente viajó a Inglaterra adonde su esposo ya no pudo seguir controlándola.¹⁹

En la primera década del siglo XX no solamente se divorciaban europeos residentes en la ciudad de México, también americanos como en el caso del cubano farmacéutico Enrique Morales y la norteamericana Gertrudis Gordon, él era un profesionista estrechamente vinculado al comercio exterior pues trabaja en la Dirección General de Aduanas.²⁰ Incluso norteamericanos quienes se habían casado en los Estados Unidos vinieron a divorciarse en la ciudad de México; tal fue el caso de Teresa Berbard de Facio y Paul Facio, quienes se casaron en Nueva Orleans en 1901 y se trasladaron a la ciudad de México debido a los negocios de Paul en 1906, al tiempo que ella se dedicaba a ser maestra de idiomas.²¹ También existen los divorcios de industriales petroleros de Chicago,

¹⁶ AGN, AHTSJDF; Civil, Divorcios, Petersen, Ana contra Juan Carr Jackson, jurisdicción voluntaria por divorcio, Tercero de lo civil, 1908, Caja 0751, exp.132016

¹⁷ AGN, AHTSJDF; Civil, Divorcios, Millard, Rosalía contra Santiago Haysen, Ordinario de divorcio, Quinto civil, 1908, caja 0509, exp.089311.

¹⁸ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcios, Sneigovska de de Wall, Agnes Clara contra Wilhelm Heinrich de Wall, Primero de lo civil, 1906, caja 0479, exp.084996.

¹⁹ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcios, Snakers, Eugenio contra Mary Carpenter Gertrude, Juzgado sexto de lo civil, 1910, caja 975, exp.171468.

²⁰ AGN, AHTSJDF, Civil Divorcios, Gordon Gertrudis contra Enrique Morales, Divorcio e incidente de alimentos, Tercero de lo Civil, 1906, caja 0465, exp.084188.

²¹ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcios, Bernard de Facio, Teresa y Pablo Facio, Divorcio voluntario, Quinto de lo Civil, 1906, caja 0468, exp.083176.

como es el caso de Fernando Tenfer quien contrajo matrimonio con la mexicana María Sanciprián en 1902.²²

En el caso de los divorcios de matrimonios entre extranjeros y mexicanas es frecuente que ellos doblen la edad de sus consortes; por ejemplo en 1901, el norteamericano John Eagar de 50 años se casó con Merced Larios de 24; él vino a trabajar a México como mecánico de las Compañía Gran Fundición y Talleres de las Delicias Thomas Phillips, importadora de toda clase de maquinaria y Tampico Bunkering Company, compañía abastecedora de carbón a vapores en Tampico; además de también trabajar para inversionistas quienes buscaban comprar haciendas azucareras. Pero después de seis años de matrimonio y de sus frecuentes y prolongados viajes fuera de la ciudad de México, él promovió demanda de divorcio por causa del adulterio de su esposa.²³

Según *Las estadísticas sociales del Porfiriato*, de las que ya hablamos anteriormente, la población del Distrito Federal mantuvo un crecimiento constante entre 1900 y 1910, pasando de un total de 541,516 habitantes a 720,753.²⁴ Lo que significó un incremento del 33%, es decir casi 200,000 personas en tan solo diez años, aumento que no se puede explicar por el crecimiento natural sino por la constante migración de habitantes de las provincias a la capital y por la continua llegada de extranjeros a la urbe capitalina. Es así que al iniciar el siglo XX prácticamente un tercio de la población no es nacida en la ciudad de México.²⁵

En una primera revisión general de los 1,422 juicios de divorcio que sucedieron entre 1900 y 1920 pudimos identificar la gran presencia de nombres y apellidos extranjeros entre los actores y demandados de los procesos, ya que en promedio representaron el 26% de los procesos judiciales. (cuadro 3) En particular el trienio más importante de la presencia extranjero fue entre 1906 y 1908 cuando los extranjeros representaron una tercera parte de todos los divorcios de la ciudad de México. Sin embargo, al llegar la fase más violenta de la revolución Mexicana que afectó a la capital entre 1915 y 1917, la presencia de extranjeros en los juicios de divorcio disminuyó significativamente al representar solamente el 11%. Lo anterior fortalece nuestra hipótesis de que mientras duró el boom económico y la estabilidad social del porfiriato los extranjeros fueron personajes importantes en la práctica judicial del divorcio.

²² AGN, AHTSJDF, Civil Divorcios, Sanciprián de Tenfer, María contra Fernando Tenfer, Tercero de lo civil, 1906, caja 0480, exp.081703.

²³ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcio, Eagar, John contra Merced Larios, Ordinario civil por divorcio, Primero de lo civil, 1906, caja 0471, exp.083834.

²⁴ *Estadísticas*, 1956. p.7

²⁵ *Ibid.* p.12

Cuadro 3. Juicios de divorcio de nacionales y extranjeros

AÑOS	DIVORCIOS DE MEXICANOS	DIVORCIOS DE EXTRANJEROS	TOTAL
1900-1902	106	24 (18%)	130
1903-1905	168	32 (16%)	200
1906-1908	178	89 (33%)	267
1909-1911	160	53 (25%)	213
1912-1914	68	15 (18%)	83
1915-1917	206	26 (11%)	232
1918-1920	243	54 (22%)	297
TOTAL	1 129	293 (26%)	1422

Fuente: AGN, TSJDF, Civil, Divorcios, 1900-1920

Prácticamente un tercio de los habitantes capitalinos que recurrieron al divorcio fueron extranjeros. Lo que de alguna manera significó la presencia de nuevas prácticas culturales, ya que norteamericanos, alemanes, ingleses, belgas y algunos franceses fueron frecuentes en las demandas de divorcio tal y como ya se practicaba en sus respectivos países.

De una vieja tradición de varias centurias en la que el divorcio no incidió significativamente en la vida cultural de los capitalinos, pues aunque en el siglo XIX fue muy debatido por la prensa y el Congreso Nacional,²⁶ a nivel de la práctica social muy pocos terminaron su relación de pareja a través del uso judicial del divorcio. A diferencia, al despuntar el nuevo siglo, su práctica comenzó a expandirse como pólvora entre sectores medios de la ciudad y de ascendencia extranjera.

Esposas trabajadoras en búsqueda de su libertad económica

El otro cambio que provocó la modernidad económica porfirista fue la creciente participación femenina en actividades económicas. Históricamente la ciudad de México durante los siglos XVIII y XIX contó con una significativa presencia de mujeres trabajadoras.²⁷ Así, al iniciar el siglo XX la existencia de mujeres trabajadoras no solo se mantuvo constante en la urbe capitalina, sino que se incrementó cuando surgieron nuevos sectores económicos y trabajos femeninos gracias al desarrollo económico porfirista.

Así, poco a poco en el proceso de individuación, las esposas buscaron cada vez más la autonomía económica necesaria para el desarrollo de cualquier sujeto.

²⁶ Para conocer los debates periodísticos y en el Congreso sobre el divorcio en el siglo XIX ver García Peña, 2006.

²⁷ García Peña, 2007.

Cecilia Rabell señala que cuando las esposas tienen un ingreso propio adquieren dos elementos fundamentales del proceso de individuación: una mayor libertad de movimiento y un mayor control de cómo se distribuyen los recursos entre los miembros de la familia.²⁸

Diversos estudios han señalado la importancia de la participación económica de las mujeres al inicio del siglo XX.²⁹ Sin embargo, la legislación decimonónica era ya un lastre para ciertas mujeres casadas quienes necesitaban de una mayor autonomía económica y ya no depender tanto de sus maridos. Para muchas mujeres casadas que contaban con un ingreso personal o propiedades familiares la legislación civil era un obstáculo que las obligaba a depender de sus maridos para realizar cualquier operación económica o incluso, administrar sus ingresos personales.

Tal es el caso de Carmen García Segarra quien en 1906 debutó en el Teatro Principal como primera tiple del Sainete *La Fiesta de San Antón* bajo la dirección de la Compañía “Arcaz Hnos.” Al día siguiente del debut de Carmen y después de que ella “salió de las tablas” y de que se publicó el programa con el nombre de Carmen, su esposo, Enrique Barragán, promovió incidente en el juicio de divorcio dado que él no había autorizado el que su esposa trabajase en dicha clase de espectáculos, llamados por él “poco edificantes”. Señaló que una esposa debe fidelidad y obediencia a su marido, por lo que se le prohíbe trabajar sin consentimiento explícito de su esposo, así que Carmen estaba realizando una “desobediencia ilícita”, aún cuando se tratase de evadir la ley haciéndola aparecer que trabajaba en la zarzuela sin sueldo. El juez declaró nulo todos los contratos que ella firmó con la empresa teatral y ordenó que dicha empresa se abstuviese de ser parte del juicio.

Sin embargo, la versión de Carmen es muy distinta a la de su esposo y su discurso es una clara muestra del creciente proceso de individuación entre las esposas trabajadoras de clase media. Dijo que su marido pretendía que ella no trabajase en el Teatro Principal y se abstuviera de contratar, pero como no estaba conforme, sostuvo de manera contraria que tenía perfecto derecho de trabajar donde le plazca y aun de contratar conforme a los artículos 4° de la Constitución Federal y 202 frac.VI del CC. Incluso hizo mofa de que cada vez que ella había firmado un contrato laboral para el género chico su marido se aprovechó de sus productos por lo que en ese momento no quiso celebrar ningún contrato.³⁰

La disputa entre la actriz Carmen y su esposo Enrique nos coloca en un debate central de la legislación liberal de la segunda mitad del siglo XIX: la situación legal de las esposas y si se les debía liberar de la tutela marital o

²⁸ Rabell, 2009. p.12

²⁹ Ibid. p.11

³⁰ AGN, AHTSJD, Civil, Divorcios, García de Barragán Carmen contra Enrique Barragán, Incidente, Tercero de lo Civil, 1906, caja 0465, exp.084176.

mantenerlas bajo la protección masculina. El *Código Civil de 1884*, vigente en la época de estudio, consolidó el derecho liberal que se vino desarrollando a lo largo del siglo XIX y cuyo modelo cultural se centró en el individualismo, y aunque establecía flagrantes diferencias de género y fortalecía el poder patriarcal y la hegemonía masculina, también llevaba implícito ciertos discursos de libertad e igualdad que implicaron la búsqueda de un paulatino mejoramiento de la autonomía de las mujeres.³¹

Las mujeres al estar subordinadas a la autoridad masculina, carecían de personalidad propia para definirse como individuos en el ámbito público, y la legislación las mantuvo como dependientes económica y legalmente en el núcleo doméstico. Salvo situaciones excepcionales, las mujeres no contaron con la libertad de movimiento, ni de manejo de un ingreso propio, ni de uso de sus propiedades; ni siquiera tuvieron la libertad de poderse relacionar con los demás. Ellas conservaron su carácter de dependientes sin poderse construir como sujetos.³²

Para 1910 la demanda de las esposas de administrar ella mismas sus propios bienes se agudizó cada vez más, tal es el caso de Virginia Nouvelle, quien promovió divorcio para que su esposo dejase de administrar los bienes y productos de su propiedad (varias casas de arrendamiento y algunas hipotecas). Incasablemente Virginia solicitó se le concediese personalidad jurídica igual a la que gozaba su marido, pues de manera contraria estaría “completamente imposibilitada para poder hacer valer sus derechos en lo que se refiere a sus bienes.” En la misma situación se encontró Angelina Chaparro quien decía ser propietaria de una pequeña propiedad y manifestó su clara oposición a que su esposo cobrase las pequeñas rentas que producía; por lo que para recuperar la administración de su casa promovió el divorcio.³³

Gracias a las sentencias de divorcios necesarios, las mujeres, aunque no quedaban en libertad para volverse a casar, sí podían recuperar su autonomía financiera y quedar habilitadas para contratar y litigar sin licencia de sus maridos. Tal fue el caso de Concepción Lechuga en 1906.³⁴ Sin embargo, un porcentaje muy pequeño de los divorcios necesarios terminaron en sentencia, debido a lo prolongado y costosos que resultaban; así que en su lugar comenzaron a difundirse convenios de separación en los que las esposas recuperaban su autonomía económica.

³¹ Para profundizar en la situación legal de las mujeres en el siglo XIX véase: Arrom, 2005.

³² García Peña, 2004. pp.647-692.

³³ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcios, Chaparro, Angelina contra Pedro Contreras. Juzgado de Primera Instancia de Tacubaya, 1910, caja 925 exp.161525

³⁴ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcio, Lechuga de San Estaban, Concepción, recurso de casación contra la sentencia de la Segunda Sala en los juicios acumulados de divorcio seguidos contra su esposo Eduardo San Esteba, 1906, caja 0482, exp.084715.

Otro cambio importante que trajo la modernidad porfirista fue la difusión de los divorcios voluntarios en los que los cónyuges firmaban convenios de separación que arreglaban la situación de la pareja y los hijos, el tiempo que estarían separados, la división de gananciales, la sociedad conyugal y los bienes en común. Durante las primeras dos décadas del siglo XX los divorcios voluntarios se expandieron, cada vez era más frecuente encontrar parejas que habían llegado a un acuerdo y no querían hacer públicas sus desavenencias. Si en el siglo XIX en total existieron 19 casos, para los primeros veinte años del XX aumentaron a 230 (cuadro 4)

Cuadro 4. Expansión de la libertad individual en el divorcio voluntario

DÉCADAS Y SIGLOS	TOTAL DE DIVORCIOS	DIVORCIOS VOLUNTARIOS O POR MUTUO CONSENTIMIENTO
XIX	292	19 (3%)
1900-1909	673	134 (20%)
1910-1920	749	209 (28%)
TOTAL 1900-1920	1422	343 (24%)

Fuente: AGN, TSJDF, Civil, Divorcios, 1900-1920

Más que profundizar en la dinámica de los convenios de separación y los divorcios voluntarios, en esta ponencia quiero resaltar una característica que poco a poco fueron adquiriendo dichos convenios: la búsqueda por parte de las mujeres de su autonomía económica. Algo nuevo que comenzó a difundirse en la primera década del siglo XX fue incluir en dichos convenios cláusulas específicas que dejaban sin fundamento legal a la sociedad conyugal durante el tiempo que durase la separación, permitiendo que cada uno adquiriese y disfrutase de sus propios bienes, hipotecarlos, venderlos y/o aprovecharse de sus productos sin necesidad de permiso del uno al otro. En los primeros convenios de 1906 se señalaba que ambos cónyuges ya no necesitarán mutuamente del consentimiento del otro para contratar.³⁵ Pero a medida que avanzaron los años se fue especificando con más claridad la emancipación que recuperaban las esposas. Por tal motivo, se comenzó a difundir la práctica del juicio de divorcio de mutuo consentimiento no por la separación misma, sino porque a través de sus convenios las mujeres casadas recuperaban su autonomía económica.

³⁵ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcios, Dalcourt de Robles, María contra Antonio Robles Ortigosa, Ordinario por divorcio, Segundo de lo civil, 1906, caja 0480, exp.081687.

Más adelante en el tiempo, en 1910, en los convenios claramente se especificaba que la esposa no necesitaría del consentimiento de su marido para enajenar, hipotecar o litigar. Y aunque en algunos casos los convenios fueron bastante injustos pues la esposa perdía la patria potestad de su hijos o la libertad de decidir adonde vivir, como en el caso de Adrina Osio de Ferriz,³⁶ en otros, las mujeres fueron más capaces de asumirse como individuos y reclamar en forma explícita su autonomía económica; tal fue el caso de Enriqueta N de Díaz quien en el convenio de separación claramente solicitó la cláusula en que ella quedaba autorizada por su esposo para litigar, contratar y dedicarse a los asuntos que más le convenga, se especificó su absoluta libertad de hacer lo que quisiera y como mejor le pareciera sin que él se entrometiera en lo más mínimo, dejándola trabajar para ganarse la vida en lo que ella pudiera según sus circunstancias.³⁷

En algunos convenios se especificó que la esposa quedaba en absoluta libertad de establecer su domicilio en cualquier parte que ella decida de la República Mexicana además de adjudicársele la plena propiedad y dominio de parte de los bienes gananciales. Cada vez fue más frecuente que se especificara la siguiente cláusula: “La Señora Paez de Ramirez Arellano queda ampliamente facultada para administrar y disponer de los bienes de su propiedad y de los que en lo sucesivo adquiera, sean de la clase que fueren, sin necesidad de la licencia de su esposo quien desde ahora la concede; pudiendo la misma señora enajenar, gravar, hipotecar, construir censos, adquirir bienes por títulos oneroso o lucrativo, litigar y otorgar instrumentos públicos y documentos privados, y en una palabra, celebrar toda clase de contratos y ejecutar todos los actos legales sin necesidad de la licencia marital ni de autorización judicial.”³⁸

Durante la segunda década del siglo XX se difunden ampliamente los convenios de separación que claramente incluían una cláusula en la que las esposas retomaban su autonomía económica. Fue gracias a la práctica judicial del divorcio y sus convenios, que las esposas aprendieron a buscar mecanismos de autonomía económica. Este proceso social de la práctica judicial del divorcio se convierte necesariamente en un antecedente que ayuda a explicar la acción política de las feministas de los años veinte. Antes de que feministas de la talla de María Cárdenas o Sofía Villa de Buentello demandasen una legislación más igualitaria y mayor libertad económica para las esposas, muchas mujeres de clase media ya se habían dedicado a demandar su autonomía económica a través del divorcio. Es decir, no podemos entender las demandas feministas si no las

³⁶ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcios, Ferris Abraham y Adriana Osio de Ferriz, Divorcio voluntario, Juzgado 3 de lo Civil, 1910, caja 972, exp.171056.

³⁷ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcios, Núñez de Díaz Enriqueta contra Manuel Díaz, Divorcio principal, Juzgado segundo de lo civil, 1910, caja 975, exp.171427.

³⁸ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcios, Paez de Ramírez Arellano, Hilaria contra Felipe Ramírez Arellano, Divorcio ordinario común, Juzgado quinto de lo civil, 1910, caja 978, exp.171967.

contextualizamos en su ambiente cultural y en las razones de su surgimiento: fue gracias a la acción y práctica cultural de las esposas divorciadas, que el movimiento feminista de los años veinte demandó una mayor autonomía económica para las mujeres casadas.³⁹

En conclusión, un cambio histórico importante para las mujeres fue que a diferencia del siglo XIX, cuando el divorcio era principalmente utilizado por ellas para huir de maltratos y tener depósito a su favor, en los albores del XX, aunque no desapareció la violencia conyugal, ciertas mujeres de clase media y propietarias o trabajadoras comenzaron a darle un nuevo sentido al divorcio en la búsqueda de una mayor libertad económica. Como nunca antes, las mujeres estaban necesitando administrar ellas mismas sus propios bienes y terminar con la tutela de los maridos.

Aunque la mayoría de las mujeres no terminaron de construirse como individuos con la administración libre de su propiedad, algunas cuantas lograron ejercitar los modernos discursos de individuación y lentamente iniciaron el camino de su construcción como sujetos. El cambio apuntó hacia una noción más amplia de libertad femenina.

La Ley de Relaciones Familiares de 1917 y los cambios en el divorcio

Durante la revolución Mexicana el divorcio cambió radicalmente ya que se introdujo la famosa reforma del divorcio total o vincular; es decir, aquel que deja libre a los esposos para volverse a casar después de un tiempo de haber sido dictada la sentencia.⁴⁰ En la época revolucionaria la legislación del divorcio total o

³⁹ En los inicios del siglo XX, los diversos congresos, comités, ligas, encuentros y publicaciones feministas demandaron una y otra vez reformar la desigual normatividad hasta su final incorporación en la nueva codificación en 1932. Entre las principales acciones y publicaciones del movimiento feminista de las primeras décadas del siglo XX están: Primer Congreso Feminista, Mérida, Yucatán, 1915; Segundo Congreso Feminista, Mérida Yucatán, 1916; el semanario *La mujer moderna* (1915-1918), dirigido por Artemisa Saénz Royo y Hermila Galindo; el Consejo Feminista Mexicano fundado en 1919 y su publicación quincenal *La mujer*. Órgano del Consejo Feminista Mexicano (1921-1922), dirigido por Julia Nava de Ruisanchez; las Ligas Feministas de Yucatán durante el gobierno de Felipe Carrillo Puerto en 1923; Primer Congreso Feminista Panamericano para la Elevación de la Mujer en México de 1923; Congreso de Mujeres de la Raza en 1925, organizado por la Liga de Mujeres Ibéricas e Hispanoamericanas a instancias de Sofía Villa de Buentello; y el semanario *Mujer*. Periódico independiente para la elevación intelectual y moral de la mujer (1926-1929) dirigido por María Ríos Cárdenas.

⁴⁰ Es conveniente abrir un pequeño paréntesis y explicar los distintos tipos de divorcios que han existido en nuestro país para evitar confusiones. Desde la Colonia hasta nuestros días el divorcio ha tenido tres distintas formas jurídicas:

- 1) Divorcio eclesiástico por separación de cuerpos (durante toda la Colonia hasta 1859). Autorizado y sancionado por la Iglesia y sus tribunales eclesiásticos, permitía la separación de los cónyuges pero no la disolución del vínculo marital; es decir, los esposos vivían en casas distintas pero permanecían casados hasta que la muerte los separara.
- 2) Divorcio civil por separación de cuerpos (desde 1859 a 1914). Normado por el estado liberal y tramitado ante jueces civiles, fue producto de la reforma liberal y quedó legalizado desde 1859. Aunque este divorcio

vincular se compuso de siete leyes sucesivas entre diciembre de 1914 y abril de 1917. La más famosa de todas ellas fue la última, mejor conocida como *Ley sobre Relaciones Familiares*. Redactada en la ciudad de México por el triunfante grupo constitucionalista, se convirtió en la obra cumbre de la legislación familiar durante la revolución Mexicana, compuesta de 555 artículos que reformaron al Código Civil de 1884, en todo lo concerniente a: matrimonio, parentesco, divorcio, paternidad y filiación, legitimación, hijos naturales, adopción, patria potestad, tutela, emancipación, mayoría de edad y declaración de ausencia.⁴¹

Las justificaciones de dicha reforma fueron presentadas como un gran acto de modernidad y de justicia social. Venustiano Carranza y su equipo de legisladores se presentaron a sí mismos como continuadores de la tradición liberal, quienes deberían concluir, de una vez por todas, la reforma juarista de la familia que quedó inconclusa en el siglo XIX. Decían que el divorcio total permitiría aminorar las discordias familiares y otorgaría libertad tanto a hombres como a mujeres para que pudieran volverse a casar, incluso emanciparía a las mujeres de ser esclavas del hogar.

Una pregunta siempre ha estado abierta. ¿Por qué Carranza y su equipo de juristas legislaron el divorcio total durante la fase más combativa de la revolución y cuando su supuesta escasa importancia social no era equiparable a las cuestiones del reparto agrario, el municipio libre y la normatividad del trabajo? Incluso, los que han respondido esta pregunta han argumentado razones anecdóticas de la propia vida privada de Carranza, Luis Cabrera y Félix Palavicini.⁴²

Sin embargo, como intentamos explicar en esta ponencia, al iniciar el siglo XX el divorcio fue adquiriendo cada vez una mayor importancia en la práctica cultural de los habitantes de la ciudad de México. Dejó de ser marginal como en los siglos anteriores y se convirtió en un mecanismo de individuación para ciertas esposas de clase media. Lo ideológico también jugó un papel muy importante, y aunado a la creciente demanda del divorcio, Carranza y su equipo de reformadores se lanzaron a la aventura de crear el divorcio total en nuestro país.

fue secularizado, tampoco permitía la disolución del matrimonio, e igual que en el eclesiástico, los esposos divorciados vivían bajo distintos techos pero permanecían casados durante toda su vida.

3) Divorcio civil vincular o total (desde 1914 hasta nuestros días). Es el que permite la disolución del vínculo marital. Es decir, el divorcio vincular o total, vigente en la actualidad, faculta a los ex-cónyuges para que se vuelvan a casar después de un determinado tiempo de haber sido dictada la sentencia. Desde entonces los mexicanos podemos casarnos, divorciarnos y volvernos a casar cuantas veces queramos y podamos.

⁴¹ Para conocer a fondo la historia de la *Ley sobre relaciones familiares*, véase García Peña, 2009.

⁴² Autores como Sánchez Medal y Pallares han señalado que el grupo cercano a Carranza y él mismo, promovieron la ley de divorcio para poder divorciarse y volverse a casar. Exceptuando de Félix Palavicini que si queda comprobado su divorcio en 1916, y sobre el que actualmente estoy preparando una investigación, para el resto de los conoconstitucionalistas no he encontrado información sobre sus supuestos divorcios. Félix Palavicini asegura que entre 1914 y 1915 durante la estancia de los carrancistas en el puerto de Veracruz llevaron una “vida disipada y desordenada” y que en dicho lugar se comprometieron en matrimonio: Gustavo Espinosa Mireles, Luis Manuel Rojas y el propio Palavicini. Asimismo, Lucio Cabrera aseguraba que Luis Cabrera se casó en Veracruz en 1914. Véase: Sánchez Medal, 1991; Pallares, 1984; Palavicini, 1937

Es así que desde los albores del Porfiriato con el Código Civil de 1884 hasta la revolución con la *Ley de Relaciones Familiares* de 1917 se completó el proceso de laicización e individuación del divorcio. La revolución Mexicana, cuyo fundamento fue lo social, pudo concretar una vieja aspiración del liberalismo clásico gracias a que un pequeño grupo de carrancistas supieron actuar con mayor libertad y sin la presión de un Congreso dividido. Resulta paradójico, pero fue gracias a la violencia y al desorden revolucionario que esta legislación se pudo imponer sin grandes oposiciones.

La rebelión de los hombres en el hogar

No cabe duda que uno de los cambios más significativos que provocó la creación del divorcio vincular fue que los hombres comenzaron a ser tan protagónicos como las mujeres durante las demandas de divorcio. A diferencia del discurso ideológico que hablaba de igualdad, la historia social del divorcio después de la revolución Mexicana fortaleció el proceso de individuación masculino, pues al parecer los hombres estaban mucho más preparados para buscar su libertad civil. Fueron los varones los que querían volver a casarse lo antes posible después de su fracasado matrimonio y de obtener una sentencia de divorcio total.

A diferencia de lo que a continuación explicaremos, el discurso ideológico carrancista fundamentó la reforma del divorcio total en señalar que promovía una creciente libertad y el aumento de la igualdad entre hombres y mujeres; se vanaglorió de insertar a México en la modernidad de su tiempo e impulsar cambios que dignificaban el papel de la mujer en el núcleo familiar. Lo presentó como un acto de modernidad y justicia social. El largo proceso reformista del mutuo consentimiento y el contractualismo, que inició en el XIX, tenía que desembocar en la presión x superar la indisolubilidad y permitir la ruptura del matrimonio.⁴³

Sin embargo, contrario a la justificación ideológica de la reforma, pareciera que los más necesitados de recuperar su libertad civil eran los hombres más que las mujeres. Un cambio fundamental que trajo consigo la práctica del divorcio en la revolución Mexicana fue el retroceso de las mujeres como sus principales actores. Dejaron de ser la mayoría que demandaba divorcio. En los 200 años anteriores las mujeres habían aprendido a utilizar al divorcio como un arma para alejarse de sus maridos violentos o para reclamar una pensión alimenticia. Como el matrimonio era indisoluble, ellas no querían su libertad sino buscar mecanismos de protección en una sociedad que establecía marcadas diferencias de género en el matrimonio. Pero después de 1914, el matrimonio se podía disolver y las mujeres no fueron las principales interesadas en esta reforma, sino los varones. La revolución Mexicana transformó la práctica secular del divorcio al estimular una mayor presencia de los hombres como demandantes de divorcio. Es lo que yo llamo la “rebelión de los

⁴³ Carranza, 1915; Carranza, 1916; Carranza, 1917.

hombres en el hogar”. Con la creación del divorcio que rompía para siempre al matrimonio los hombres encontraron un estímulo importante para recuperar su libertad civil y se convirtieron en activos promotores del divorcio.

Aunque a lo largo de los debates periodísticos, parlamentarios y públicos de los siglos XIX y principios del XX siempre se dijo que el divorcio beneficiaría a las mujeres, pues mejoraría su condición de esclavas del hogar; resulta que los principales beneficiarios inmediatos del divorcio total fueron los varones. Expliquemos lo anterior con números.

Cuadro 5. El retroceso histórico de las mujeres en el divorcio

SIGLOS Y DÉCADAS	MUJERES DEMANDANTES	HOMBRES DEMANDANTES	MUTUO CONSENTIMIENTO	TOTAL DE DIVORCIOS
XVIII	194 (65%)	106 (35%)	-	300 (100%)
XIX	212 (73%)	61 (20%)	19 (3%)	292 (100%)
1900-1913	523 (61%)	179 (20 %)	168 (19%)	870 (100%)
1914*-1920	196 (35%)	181 (33%)	175 (32%)	552 (100%)

Fuentes: Dávila Mendoza, 2005; García Peña, 2006; AGN, TSJDF, Civil, Divorcios, 1900-1920

* En 1914 se expide la primera ley del divorcio total

Como se puede ver en el cuadro anterior, históricamente las mujeres habían significado más del 60% de las demandantes del divorcio entre los siglos XVIII y XIX; y mientras el matrimonio era indisoluble y el divorcio sólo autorizaba la separación, las mujeres siguieron siendo las principales actoras del divorcio hasta 1913 al representar el 61% de las demandantes. Entre las principales razones de estas mujeres actoras estaban: escapar de un marido violento, reclamar alguna pensión o buscar su libertad económica.

Pero después de 1914 las estadísticas del divorcio se transformaron radicalmente, ante el estímulo de recuperar la libertad civil los hombres se volvieron en activos promotores de demandas judiciales, mientras que las mujeres retrocedieron como sus principales actoras. Es importante constatar que entre 1914 y 1920 prácticamente se dividen en tres las tendencias del divorcio: mujeres (35%), hombres (33%) y mutuo consentimiento (32%) se equilibran en las preferencias del proceso judicial.

Aunque vale la pena señalar que hubo dos años, 1916 y 1919 cuando los hombres demandaron más divorcios que las mujeres, para el primer año hubo 33 mujeres demandantes por 45 varones; y para el segundo fueron 38 esposas por 52 maridos. Al revisar los procesos judiciales de esos dos años y en la búsqueda

del discurso masculino que demandaba el divorcio encontramos las siguientes ideas.

Como los hombres buscaban su libertad civil, las dos principales razones que presentaban en sus demandas era o que sus esposas los habían abandonado hace mucho tiempo o que ellas eran viciosas, adúlteras y se embriagaban frecuentemente. En 1916 Issac Olvera narró cómo descubrió que su esposa viajaba en el mismo coche con otro individuo, por lo que lleno de celos tomó un fierro y gritando “así te quería encontrar” se lanzó contra su mujer y la hirió en diversas partes del cuerpo.

Durante el proceso penal alegó ultrajes a su honor por lo que sólo fue condenado a diez días de arresto o una pena de \$10.00 pesos. Después de la causa criminal, Issac inició juicio de divorcio por la causal de adulterio. Sin embargo, la esposa, Dolores Perea, alegó que la verdadera causa por la cual su marido la demandó en divorcio y ultrajó su honor de mujer honrada es porque él quería volverse a casar. Finalmente se decretó el divorcio quedando ambos libres para volverse a casar, aunque Dolores tuvo que esperar 300 días de contraer nuevas nupcias.⁴⁴

En otro caso muy similar, el general Rafael García Martínez de 67 años demandó divorcio de su joven esposa Enriqueta Silver de 27 años, pues supuestamente hacía más de un año que ella había abandonado el domicilio conyugal. Durante los alegatos y la presentación de pruebas Enriqueta demostró cómo el general García tenía otra pareja a la que presentaba como su esposa y con la que tenía varios hijos, incluso algunos mayores de edad, por lo que es muy probable que haya querido divorciarse de su primera esposa para casarse con la que al parecer fue su compañera de muchos años. El pleito terminó en 1918 cuando Enriqueta falleció por causa de neumonía.⁴⁵

En los mismos casos estuvieron Jesús Barrientos y Margarito Cuna, quienes aparentemente inventaron abandono del domicilio conyugal de sus esposas; incluso la esposa de Margarito, Catalina Mendoza, argumentó que era absolutamente falsa dicha demanda pues desde hace mucho tiempo su esposo se retiró de su lado y ella ha permanecido en la misma casa que él le puso. Y expresa la firme convicción de que su esposo quiere deshacerse de ese matrimonio porque quiere casarse con otra mujer con quien hace poco tiempo intentó casarse en una parroquia de Michoacán.⁴⁶

⁴⁴ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcio, Olvera, Issac contra Dolores Peréa, Juzgado cuarto de lo civil, 1916, caja 1329, exp.232652.

⁴⁵ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcio, García Martínez, Rafael contra Enriqueta Silver, Ordinario civil, Primero de lo civil, 1916, caja 1329, exp.232663.

⁴⁶ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcio, Barrientos, Jesús M. contra Anastasia Garibay, Divorcio necesario, Tercero de lo civil, 1916, caja 1329, exp.232664; Cuna, Margarito contra Catalina Mendoza, Divorcio necesario, Primero de lo civil, 1916, caja 1329, exp.232753.

Para 1919 el discurso de los varones seguía manteniendo el mismo argumento de abandono de sus esposas, casi siempre sin razón alguna, incluso en algunos casos ellas salieron a pasear y ya no regresaron. Pero una y otra vez las esposas seguían confrontando la veracidad de sus maridos al señalar sus ocultos intereses de volverse a casar.⁴⁷

También en 1919 Efrén Carmona acusó a su esposa de alcohólica empedernida, vicio que la ponía en estado de injuriar y maltratar a su esposo e hijos y por el que también sufrió ataques de enajenación mental llegando incluso a ser internada en el Sanatorio Doctor Lavista. Finalmente la sentencia decretó disuelto el matrimonio y dejó la patria potestad en manos de de Efrén.⁴⁸

Conclusiones

El divorcio en los distintos ritmos de individuación

Al estudiar el proceso modernizador de la pareja conyugal en la ciudad de México durante los primeros veinte años del siglo XX nos queda en claro que hay una línea de continuidad entre los últimos años del porfiriato y los posteriores a la revolución Mexicana. El desarrollo económico, la presencia masiva de extranjeros y la difusión de nuevas ideas fueron convirtiendo al divorcio en un recurso cada vez más frecuente para la clase media de la ciudad de México.

Es importante desmentir la generalizada idea de que el divorcio fue marginal para la sociedad mexicana de la primera mitad del XX; nada más contrario a la realidad, la compleja ciudad de México y sus habitantes fueron mucho más cercanos al divorcio de lo que hasta ahora habíamos pensado. En la búsqueda de una mayor libertad y el desarrollo individualista el divorcio jugó un papel muy importante.

Cuando introducimos la perspectiva de género a la historia social del divorcio podemos encontrar distintos ritmos históricos en las preferencias de las mujeres y los hombres. Por lo que es importante aprender a diferenciar las necesidades femeninas de las masculinas en la disolución de la pareja conyugal. Lo que a su vez marcó distintos procesos de individuación, ya que mientras las mujeres buscaron en el divorcio sentencias o convenios de separación que les permitieran recuperar su libertad económica, los hombres, en un proceso más acentuado de individuación, buscaron en el divorcio revolucionario la posibilidad de recuperar su libertad civil para volverse a casar con una mujer más afín a sus intereses.

⁴⁷ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcios, Olivares, Margarito contra Clara Solares, Primera instancia de Xochimilco, 1919, caja 1517, exp.270776.

⁴⁸ AGN, AHTSJDF, Civil, Divorcios, Carmona, Guillermo Efrén contra Concepción Ramírez de Carmona, Ordinario civil, Tercera Sala, 1919, caja 1517, exp.270796.

Acervos

Archivo General de la Nación (AGN)

Archivo Histórico del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal (AHTSJDF)

Fondo Juicios de Divorcio

Referencias

Arrom, S. (1988). *Las mujeres en la ciudad de México, 1790-1857*, México, Siglo XX.

_____ (2005). "Liberalismo y derecho de familia en México: los Códigos Civiles de 1870 y 1884" en Magdalena León y Eugenia Rodríguez (editoras) *¿Ruptura de la inequidad?*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores. pp.105-129.

Cano, G. (1990). (Introducción y selección), "Primer Congreso Panamericano 1923" en *Debate Feminista*, Año I, v.1, marzo. pp.303-318.

Carranza, V. (1917). *Ley sobre Relaciones Familiares*, expedida por el C. Venustiano Carranza. Primer Jefe del Ejército Constitucionalista encargado del Poder Ejecutivo de la Nación, México, Imprenta del Gobierno, 1917.

_____. (1916). "Decreto del 27 de mayo de 1916" y "Decreto del 14 de junio de 1916 que modifica diversos artículos de la Ley del 29 de enero de 1915", en *Diario Oficial*, t.IV, México.

_____. (1915). "Reforma a la fracción IX del art. 23 de la Ley de 14 de diciembre de 1874 reglamentaria de las Adiciones y Reformas de la Constitución Federal, decretadas el 25 de diciembre de 1873", del 29 de diciembre de 1914; "Reforma a los artículos 155, 159, 226-256, 287, 290, 300, 399, 1973, 1974, 2051, 052, 2054, 2055, 2086 y 2183 del Código Civil de 1884 vigente en el Distrito federal y Territorios" del 12 de febrero de 1915, ambos en *Codificación de los decretos del C. Venustiano Carranza, Primer Jefe del Ejército Constitucionalista encargado del Poder Ejecutivo de la Unión*, México, Imprenta de la Secretaría de Gobernación.

Ceceña, J. (1975). *México en la órbita imperial. Las empresas trasnacionales*, México, El Caballito.

Código Civil para el Distrito Federal y territorios federales en materia común y para toda la República en materia federal. (1928). México, Talleres Gráficos de la Nación.

Código Civil del Distrito Federal y Territorio de la Baja California, México. 1884). Imprenta de Francisco Díaz de León.

Código Civil del Distrito Federal y Territorio de la Baja California. (1870). México, Imprenta de Francisco Díaz de León.

Crónicas y debates de las sesiones de la Soberana Convención Revolucionaria, 1914-1915. (1964). t.III, México, Talleres Gráficos de la Nación.

- Dávila, D. (2005). *Hasta que la muerte nos separe. El divorcio eclesiástico en el Arzobispado de México 1702-1800*, México, El Colegio de México, Universidad Católica Andrés Bello.
- Deere, C. y León, M. (2005). "El liberalismo y los derechos de propiedad de las mujeres casadas en el siglo XIX en América Latina" en Magdalena León y Eugenia Rodríguez (editoras) *¿Ruptura de la inequidad? Propiedad y género en la América Latina del siglo XIX*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores. pp.29-103.
- Documentos históricos de la Revolución Mexicana. Debates de las sesiones de la Soberana Convención, 1914-1915. (1972). Comp. Isidro Fabela, México, Jus.
- Escriche, J. *Diccionario de legislación y jurisprudencia*. (1884). Nueva edición corregida notablemente y aumentada con nuevos artículos, notas y adiciones sobre el derecho americano [1837], París, Librería de Rosa y Bouret, 1852. p.206; "Artículo 227° en Código Civil...op. cit. p.28.
- Estadísticas sociales del porfiriato 1877-1910. (1956) México, Secretaría de Economía, Talleres Gráficos de la Nación.
- García Peña, A. (2009). "Continuidades y cambios en las relaciones de género en la familia del Porfiriato a la Revolución Mexicana" en *Voces del viejo régimen. Representaciones, sociedad y gobierno en el México Contemporáneo*. Marisa Pérez y Eduardo N. Myangos Díaz (coordinadores), México, Instituto José María Luis Mora e Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacán de San Nicolás de Hidalgo. pp. 309-339
- _____. (2008). "Violencia corporal y corporalidad en el siglo XIX" en *Enjaular los cuerpos*, Julia Tuñón (coord.) México, El Colegio de México.
- _____. (2007). "Esposas y amantes ante la reforma liberal" en *Historia de las mujeres en España y América Latina*, t. IV, España, Cátedra. pp. 609-633
- _____. (2006). *El fracaso del amor. Género e individualismo en el siglo XIX mexicano*, México, El Colegio de México/UAEM.
- _____. (2004). "Madres solteras y abandonadas en la ciudad de México durante el siglo XIX", en *Historia Mexicana*, Vol. LIII, 3:211, (enero-marzo) 2004. pp. 647-692.
- Hunefeldt, Ch. (2000). *Liberalismo in the Bedroom*. Pensilvania, The Pennsylvania State University.
- Juárez, B. (1972). "Justificación de las Leyes de Reforma, Veracruz 7 de julio de 1859" en *Benito Juárez: documentos, discursos y correspondencia*, t.2, México, Editorial Libros de México. pp.511-526.
- Knight, A. (1985). "El liberalismo mexicano desde la Reforma hasta la Revolución (una interpretación)" en *Historia Mexicana*, XXXV, 1 (137).
- Macías, A. (2002), *Contra viento y marea: el movimiento feminista en México hasta 1940*. México, UNAM, PUEG. pp.107.

- Marchant, M. (2012). "Apuntes sobre la histeria" en Revista de psicología, año /Vol. IX, Universidad de Chile, Ñuñoa Santiago.
- Palavicini, F. (1937). Mi vida revolucionaria, México, Botas, 1937.
- _____, (1931). Cómo y quiénes hicieron la revolución social en México, México, Cultura, 1931.
- Pallares, E. (1917) El divorcio en México, 4° edición, México, Porrúa, 1984.
- _____, Ley sobre Relaciones Familiares. Comentada y concordada con el Código Civil vigente en el Distrito Federal y leyes extranjeras, México, Libería de la VDA. De Ch. Bouret.
- Quilodrán, J. (1974) "Evolución de la nupcialidad en México 1900-1970" en Demografía y economía, VIII: 1.
- Ramos Escandón, C. (2006). "Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910" en Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México, Carmen Ramos (coord.), México, El Colegio de México.
- Rabell Romero, C. (coord.) (2009). Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica, México, UNAM, IIS, El Colegio de México.
- Sánchez Medal, R. (1991). Los grandes cambios en el derecho de familia en México, México, Porrúa.
- Soto, S. (1979). The Mexican Woman: a Study of her Participation in The Revolución, 1910-1940, California, R&E Research Associates.
- Villa de Buentello, S. (1921). La mujer y la ley. Pequeña parte tomada de la obra en preparación titulada: "La esclava se levanta". Estudio importantísimo para la mujer que desee su emancipación y para el hombre amante del bien y la justicia, México, Imprenta Franco Mexicana.

CAPÍTULO VI

Primeras pandemias de cólera. La no incidencia cultural del cambio ni en Europa ni en los valles de Toluca e Ixtlahuaca (1833 Y 1850-54)

Pedro Canales Guerrero
Ana Bertha Juárez Ramón
Brenda Nelly Romero Ortega

Resumen

Este trabajo demuestra historiográficamente la lentitud del cambio de paradigma epidemiológico sobre la enfermedad infecciosa durante el Siglo XIX; igualmente, demuestra que ni en Europa ni en América se constata incidencia del paradigma naciente en la prevención de las primeras pandemias de cólera. Se reconstruye el contexto sanitario y epidemiológico de la época decimonónica a fin de demostrar la resistencia cultural al nuevo paradigma y la no prevención eficaz ni la curación de enfermedades infecciosas antes del siglo XX. Finalmente, bajo el marco teórico de la concepción ecosistémica de la enfermedad infecciosa y de la historia natural de la bacteria del cólera, compara tasas de mortalidad por cólera y contrasta hipótesis sobre incidencia diferencial: el cólera parece distinguir grupo social ya que proporcionalmente mueren más indios; mueren tantos hombres como mujeres; mueren muy pocos niños pequeños; tendencialmente, a mayor densidad de hábitat mayor incidencia, ya se trate de Europa (región parisina) o de América (ciudad de México, Guadalajara, y, con datos originales, tres parroquias del valle de Toluca-Ixtlahuaca, México).

Palabras clave: Paradigmas culturales, enfermedad infecciosa, historia natural del bacilo colérico, tasa de mortalidad por cólera, valle de Toluca.

Abstract

This paper reviews the paradigm shift from infectious disease in the nineteenth century, shows no incidence of emerging paradigm in the prevention of the first cholera pandemics; summarizes the sanitary and epidemiological context of the nineteenth time to underline the cultural resistance the new paradigm and no effective prevention or cure of infectious diseases before the twentieth century. Finally, underlying the natural history of cholera bacteria, compared mortality rates from cholera and partially contrasts differential impact hypothesis: cholera seems to distinguish social group because proportionally more Indians die; die many men as women; die very few children small; tends to greater density increased incidence habitat, whether in Europe (Paris region) or America (Mexico City, Guadalajara, and three parishes Toluca - Ixtlahuaca valley, Mexico).

Keywords: cultural paradigms, infectious disease, natural history of cholera bacillus, cholera mortality rate, Toluca Valley.

Introducción

De las siete pandemias de cólera que los especialistas identifican a lo largo de la historia universal, tres han llegado a México: segunda, tercera y la más reciente, 1830, 1850-54 y 1961; hay indicios de que la quinta pandemia (1883) también llegó a México (Chiapas, Tabasco, Oaxaca), (Kumate, 1993: 179) pero no habría avanzado al resto del país: habrá que revisar documentos del resto de las regiones. La última pandemia continúa hasta hoy afectando intermitentemente a diversos países. Las dos primeras pandemias llegadas a México, 1830 y 1850, iniciadas en el Ganges en 1826 y 1848, respectivamente, son las que aquí se analizan comparativamente, por grupo socioétnico, de residencia y de edad, con base en fuentes de archivo que registraban cotidianamente los entierros de parroquias como la de Metepec, Ixtlahuaca y Almoloya, tres cabeceras religioso administrativas del valle de Toluca.

Contexto histórico epidemiológico

Los síntomas clínicos —no cuando se presentan como subclínicos—, de enfermedades como la viruela (con sus grandes y numerosas pústulas) y el cólera (por las muy numerosas, 20 en 24 horas, líquidas y blanquecinas deyecciones) son bastante inequívocos, por lo que resultan ser los más identificables por los contemporáneos y, por tanto, también convierten en confiables las fuentes escritas cuando nos refieren el nombre, o los síntomas, de dichas enfermedades como causa de morbilidad o muerte. Así, algunos epidemiólogos historiadores han identificado el cólera en crónicas muy antiguas. La primera data del siglo V a. C. en el actual territorio de la India y Bangladesh, en donde parece haberse originado y haber permanecido endémicamente desde hace muchos siglos; por lo que sabemos, eventualmente, podía causar epidemias fuera del subcontinente indio, en el resto de Asia y la cercana Europa. No resulta extraño, entonces, que el segundo documento más antiguo, de hace unos dos mil años, nos refiera una epidemia de cólera en Grecia; tampoco, que los chinos no reportaran como enfermedad nueva la primera pandemia de cólera en 1817 (Kumate, 1993: 5).

Como vemos, hubo que esperar hasta el siglo XIX para que el bacilo causante de la enfermedad saliera de su nicho ecosistémico original y fuera llevado por el hombre, gracias al creciente y más veloz transporte, sobre todo marítimo pero también terrestre, a todos los rincones de la tierra. En efecto, los copépodos marinos (una especie con apariencia de pulgas acuáticas) constituyen el reservorio natural de la bacteria del cólera (Smith: 2008). Empero, el propio hombre, contagiado a través del consumo de mariscos y pescados que, a su vez, consumieron o fueron parasitados por los copépodos, se ha convertido en huésped preferido, si no el único, y más afectado por las nueve especies (más las respectivas subespecies) de bacteria en forma de bastoncillo o vibrión.

Por otro lado, la salinidad media del agua y temperaturas cercanas a 20°C (el vibrión sobrevive en temperaturas hasta de 60°C), como en el plancton marino tropical o materia orgánica más densa (alimento de animales marinos comestibles), permite la sobrevivencia del bacilo fuera del hombre, sobre todo, por lo que se sabe, en los mariscos y algunos peces comestibles. Las temperaturas óptimas de multiplicación del bacilo son de entre 32 y 35°C. Hoy se sabe que los vibriones, por primera vez, fueron identificados

como causantes del cólera por el italiano Pacini, en 1854, que publicó su observación microscópica sin mucha difusión y sin demostración experimental.

Hasta hace poco, a Koch se le había dado el crédito del descubrimiento del agente causal, también merecido por el efecto científico y sanitario, al reiterar las propuestas preventivas simples de Snow (Sepúlveda, Bronfman y Gómez-Dantés, 1993: 21 y ss). Pronto se aplicarían los procedimientos más simples, por masivos, –también propuestos por Snow– pero que requerían la acción de gobiernos cultos y Estados con recursos financieros suficientes. Los alemanes, encabezados por Siemens, proponen la ozonización en 1891 y en 1895 la ciudad francesa de Lille instala dicha ozonización. En 1893 ciudades alemanas como Hamburgo instalan filtros de arena para purificar el agua potable, mientras que este mismo sistema se instala en las dos primeras redes francesas de agua potable, 1900, en región parisina. Con el mismo fin, el cloro será utilizado por primera vez en 1914 y no ha dejado de emplearse.

Hoy día se conoce la capacidad de esta bacteria para sobrevivir durante días en frutos y otros alimentos a muy diversas temperaturas, de la congelación a los 60° C; la contaminación de éstos se produce sobre todo por fómites, es decir por tocar objetos contaminados, no lavarse las manos después de defecar y contaminar así dichos fómites, alimentos y agua de beber. Lo anterior explica la extensión y pervivencia de la actual pandemia, además de otra explicación que proponemos más adelante. No se tienen muchos más estudios microbiológicos sobre el comportamiento de esta bacteria, tal vez porque hay otras prioridades científico sanitarias: lo que se conoce del cólera permite hoy día con relativa facilidad su prevención y control.

Sin embargo, ya por el pionero trabajo epidemiológico del inglés Snow, 1854, basado en su experiencia durante la segunda y, sobre todo, tercera pandemias, se podía inferir que la bacteria puede sobrevivir un cierto tiempo en agua no salina, bajo circunstancias de alcalinidad (PH entre 8.5 y 10, sobre 14) pero no de acidez relativa del agua (PH entre 0 y 6), por ejemplo, en un pozo o un tanque de almacenamiento. Es decir, el agua no tratada preventivamente por algún método como la adición de cloro puede contaminarse fácilmente por filtración de aguas residuales. El hombre (a pesar del PH ácido estomacal, pero no intestinal) es reservorio temporal y transmite el bacilo a humanos huéspedes susceptibles eventuales, que enferman y pueden morir por *simple* deshidratación cuando ingieren agua o alimentos contaminados; dado el alto ácido estomacal o incluso el pH 5.5 del sudor humano (si pensamos en la fácil contaminación de la zona perineal/anal) se requiere de más de mil bacilos para enfermar clínicamente.

El hombre, aun asintóticamente, lo que según la OMS sucede en el 75% de los casos, dependiendo de la cepa bacteriana, es vehículo de transmisión mientras padece la enfermedad: durante la incubación, la crisis mórbida, pero también durante la semana posterior a la remisión clínicamente sintomática, periodo que excepcionalmente puede alargarse. Esta posibilidad de transmisión del bacilo por intermediación del hombre portador y viajero, más el incremento de la velocidad del viaje, sobre todo marítimo, a partir del siglo XIX, por razones militares o comerciales, explica la conversión de esta endemia asiática en pandemia mundial.

La prolongación, en América o en otras latitudes tropicales, de la más reciente pandemia que inició en 1961 tal vez se explica mejor por la incuria de capitanes de

barcos, provenientes sobre todo de Asia y África tropicales, que han descargado — contraviniendo legislación internacional— su drenaje dentro de las 12 millas cercanas a las costas; así, el Golfo de México frente a los estados de Texas y Louisiana y el puerto de Santos, Brasil, y las costas de Perú parecen haberse convertido en reservorios ecosistémicos del cólera dadas las condiciones favorables, como también parece haber sucedido ya en Indonesia, foco inicial de la pandemia en curso.

Cambio de paradigma epidemiológico

Las seis primeras pandemias del cólera, iniciadas todas en el siglo XIX, están coincidente y curiosamente muy entrelazadas con el desarrollo enfrentado de nuevos paradigmas sanitarios, biológicos y médicos. En el siglo XVIII se acentúa el desarrollo de un nuevo paradigma sanitario, higienista, preocupado por imaginar y dictar normas preventivas de las enfermedades, normas inspiradas en la teoría miasmática como transmisión (por malos humores y olores) de las enfermedades que hoy llamamos infecciosas: no tirar basura ni excrementos en la calle, evitar malos olores, ventilar y reorientar para iluminar las habitaciones, encalar las paredes; más tarde, ya en el siglo XIX, y más trascendentalmente, entubar el agua potable o construir drenajes.

Esta preocupación parecía *ilustrada* en la medida que se alejaba de las explicaciones y remedios sobrenaturales, como las plegarias y las procesiones con estatuas religiosas, pero estos ilustrados se hallaban aún culturalmente imposibilitados de comprender las causas naturales de ninguna enfermedad: la microbiología empezaría a ver la luz con Pasteur y Koch, cabeza de sus respectivos equipos, en la segunda mitad del siglo XIX, sin menoscabo de otros colegas antecesores y contemporáneos.

Los miasmas, malos olores, seguían siendo identificados con las causas de enfermedades repentinas, masivas y mortales; se seguía esperando poder contener las mortandades epidémicas a fuerza de cuarentenas difíciles, imposibles cordones sanitarios y fumigaciones inocuas. Algunos *avanzados* higienistas, paradójicamente, imaginaban que estas enfermedades tenían su origen en el propio ser humano, por generación espontánea pero ligada estrechamente a su condición material: la miseria física (pobres hacinados, desempleados, prostitutas), que ellos identificaban frecuentemente con *miseria moral*, como causa última, les parecía la mayor, más *moderna y humanista* explicación; su argumento resultaba más de un sentimiento humanitario con tintes de superioridad moral —frecuente todavía hoy— que de una idea humanista. Paradójica explicación porque, siendo naturalista, al no invocar ya la intervención divina, seguía alejada, si no opuesta, a la naciente explicación microorgánica.

Se puede reconstruir sucintamente el enfrentamiento decimonónico de paradigmas. La explicación miasmática de la enfermedad infecciosa versus la explicación microorgánica. La prevención sanitaria genérica de las enfermedades versus el nacimiento de prevenciones específicas, fruto del trabajo en el laboratorio que identifica el microbio causante de cada enfermedad y la vía de transmisión o contagio.

Los remedios caseros prescritos por clínicos, llamados doctores, remedios con los que no se había hecho experimentación controlada versus la profilaxis biológica constituida por vacunas para humanos, resultado también de trabajos de laboratorio: rabia (Pasteur) en 1884, cólera (Hafkine) en 1894, tifoidea (Widal y Chantemesse) en 1892,

peste (Yersin, Calmette, Borel, en 1895; igualmente, el *serum* antidiftérico en 1890, *serum* contra veneno de serpientes y otro antitetánico en 1893.

Aunque se descubren algunos principios desde ese mismo siglo, las terapias más ampliamente eficaces llegarían sólo en los primeros decenios del siglo XX: los antibióticos –nacidos igualmente en laboratorio–, tirotricina (Dubos), en 1938; la penicilina (Florey y Chain), en 1940; la estreptomina (Waksman, Bugie y Shatz), en 1944, y la quimioterapia aplicada a las infecciones, las sulfas, Prontosil, 1935 (Darmon, 1999: 529 ss.). Todas estas eficaces terapias sirvieron a los soldados de la segunda guerra mundial, lo que, ventura paradójica, aceleró su crucial aplicación y venta (penicilina, en 1946) al resto de la humanidad.

Así, en la decimonónica batalla de paradigmas veremos enfrentarse, por un lado, a clínicos e higienistas, apoyados por la acción política de los antiviviseccionistas (semejantes a los ecologistas a ultranza de hoy) y, por otro, a quienes ya podemos llamar microbiólogos, encabezados por Koch y Pasteur. Habrá clínicos e higienistas que comprenderán pronto el nuevo paradigma, incluso propondrán innovaciones y se convertirán en aliados de los microbiólogos.

Este es el caso, por ejemplo, de Snow, desde 1832, y de Lister. Snow propone en sus publicaciones (agosto de 1849, enero de 1855) las medidas elementales de prevención del cólera que conservan hoy toda su vigencia: lavarse las manos con jabón (sobre todo tras atender al enfermo), hervir el agua, cocinar bien los alimentos, adecuado manejo de excretas y drenaje, hábitos de higiene; no olvidó demandar el mejoramiento de la vivienda (Sepúlveda, Bronfman, Gómez-Dantés, 1999: 33). Igualmente, Lister (1867), inspirado en los trabajos de Pasteur, propone la asepsia y la antisepsia en la atención hospitalaria de las mujeres en parto con el eficaz uso del ácido fénico o carbólico.

La propuesta del inglés Lister corre con mejor suerte que la de lavarse las manos con cloruro cálcico del húngaro Semmelweis (dos decenios antes, 1848) propuesta menospreciada por sus contemporáneos. Siguiendo a Lister, los clínicos logran reducir sustancialmente la mortalidad materna de 100 y 200 por mil a 3 por mil. Pasteur, en Francia, también propondrá la antisepsia en 1881, con los mismos resultados. Estos éxitos tardaron en ser aceptados por la gran mayoría de los clínicos; clínicos e higienistas franceses cuando Pasteur elaboraba sus propuestas, higienistas ingleses cuando Snow (1849 y 1854) identificó la fuente y vía de transmisión del agente causal (aunque no hubiera identificado el bacilo).

Por su parte, la propuesta de Snow era doble. Identificó la fuente de la transmisión del cólera y las formas de prevención (empezando por el cierre de la fuente de abastecimiento del agua contaminada). A la par, aplicó el método de la observación metódica y la búsqueda lógica de la excepción y el contraejemplo: su método todavía constituye el principio de todo estudio epidemiológico. Koch también sufrió la misma resistencia de clínicos e higienistas en Alemania (1884 y 1892) al identificar el bacilo del cólera y volver a proponer la mejor forma para prevenir el contagio: lavarse las manos y hervir el agua.

Hoy, aunque no aportó todas las pruebas, se reconoce que el italiano Paccini antecedió a Koch en la identificación del bacilo como bastoncillo causante, en 1854, antes de la teoría propiamente microbiana de Pasteur en 1860. Tampoco faltarán

enfrentamientos entre los equipos científicos de Francia y Alemania, Pasteur y Koch, eventualmente *arbitrados* por los equipos ingleses. Mientras tanto, los antiviviseccionistas franceses luchaban contra el trabajo de laboratorio de Pasteur, descalificado, sin más, por utilizar animales en sus, antropocéntricamente, necesarios experimentos.

¿Olvidaban los antiviviseccionistas que las primeras investigaciones fueron sobre los animales e, incluso, las primeras vacunas, para ellos? Ciertamente se trataba de padecimientos por epizootias que devastaban animales domesticados por y para el hombre: el belga Willems propone un método para inocular a los bueyes contra la perineumonía (1852); influido por el descubrimiento de Pasteur sobre los microorganismos anaerobios que producen el ácido butírico, Davaine (1863-65) declara y describe que los bacteridios carbuncos contagian al ganado, causando estragos; Koch (1876) aísla y cultiva el bacteridio, Pasteur (1877) confirma la observación de Koch y la etiología del mal propuesta por Davaine; Pasteur (1867) propone un método de selección preventiva temprana para evitar la enfermedad al gusano de seda y, el mismo año, descubre el vibrión de la *flacherie* que devastaba el ganado; Pasteur (1868), inoculando el cólera de las gallinas a ejemplares sanos de estas mismas aves, descubre el principio de la vacuna de laboratorio; Pasteur, Roux y Chamberland (1881) inventan la vacuna anticarbunco o antiántrax, para el ganado, tres años antes de la primera vacuna humana de laboratorio y de origen animal (1884), también inventada por Pasteur, contra la rabia, zoonosis, es decir, enfermedad transmisible al hombre y cuyo reservorio es animal.

Sirva, para ejemplificar esta reconstrucción de la lucha de paradigmas explicativos de la enfermedad infecciosa, el seguimiento de la carrera entre Pasteur y Koch por identificar el germen causante del cólera y de dos batallas decisivas por prevenirla; la primera batalla en Londres en ocasión de la pandemia de cólera en 1854, y la segunda en Hamburgo, durante la pandemia de cólera en 1892, enfermedad cuyos efectos analizamos aquí. Snow es el actor central en Londres. Los actores en Alemania: Pettenkoffer y su alumno Emmerick, por un lado, y, por otro, Koch.

Aunque hoy se le reconoce al italiano Paccini la primera identificación (1854) del *V. cholerae* como causante de estas pandemias, según dijimos, lo cierto es que la segunda identificación (1884) es la que trajo consigo las mejores consecuencias sociales a mediano y largo plazo. Esto fue así porque dicha identificación se dio en el contexto no sólo del trabajo en equipo sino sobre todo en el pujante marco de la teoría objetiva de las enfermedades infecciosas: los equipos científicos de Pasteur y Koch, compartiendo paradigma antimiasmático competían entre sí por identificar primero los mecanismos y los microbios responsables de dichas enfermedades.

Así, integrantes de uno y otro equipo viajaron a Egipto durante la quinta pandemia mundial iniciada en 1883 a fin de identificar el microorganismo y proponer medidas preventivas y curativas. En Egipto, el equipo de Pasteur pierde por la propia enfermedad a uno de sus investigadores, Thuiller. La epidemia concluye en Egipto pero continúa en la India, a donde se dirige, sin competidor, Koch y su equipo; logran la identificación plena de la bacteria causante del cólera en el intestino delgado de las víctimas mortales y las heces de los enfermos.

La lógica de su curiosidad científica y, tal vez, haber leído el trabajo de Snow, los llevaría a identificar también en el agua consumida por las personas la presencia de dicho

vibrión; la misma lógica llevaría al equipo de Koch a reiterar las recomendaciones preventivas hechas por Snow que hoy día siguen siendo las más importantes, simples y económicas contra la transmisión de ésta y otras infecciones bacterianas y algunas virales: desinfectar el agua que tomamos, lavarnos las manos con jabón. Y sin embargo, se vio triple oposición cultural: médicos e higienistas de la época se oponen a Koch, gobernantes no practican con presteza sus recomendaciones, las recomendaciones simples no son practicadas por la población. Detengámonos en la oposición de médicos e higienistas.

Snow había observado sistémicamente, con inteligencia, la diseminación del cólera por localidades, establecimientos y hogares hasta dar con las fuentes londinenses del microbio durante las pandemias de 1832, y la de 1848 con su retorno en 1853: el agua potable de algunas compañías distribuidoras y, en términos próximos, el manejo impropio de vómito y excremento de los enfermos (Sepúlveda *et alii*, 1993: 21 y ss).

Snow publicó sus conclusiones en 1849; sin embargo, en la revista médica *The Lancet*, (donde venían publicándose semanalmente más de dos informes e investigaciones sobre el tratamiento del cólera) en octubre 22 de 1853, la comisión gubernamental responsable concluía su dictamen preguntándose “¿es un hongo, un insecto, un miasma, una perturbación eléctrica, una deficiencia de ozono, un residuo mórbido del canal intestinal? Nada sabemos, estamos en medio del mar en un remolino de conjeturas” (Snow, 1999). Tal vez acicateado por estas afirmaciones pero sobre todo por su agudeza en la observación lógica, Snow logró sistematizar más profundamente sus conclusiones, en un libro, en 1854, y con mayores evidencias en la edición de 1855.

Tras recibir el reconocimiento oficial alemán –cuyo beneficio se prolongó en el apoyo oficial para fundar en Alemania el equivalente francés del Instituto Pasteur– por haber identificado el bacilo causante del cólera en su expedición a la India (1884), Koch recibió el beneficio de la duda de su colega Virchow al tiempo que el reto de sus colegas higienistas alemanes, la ironía de la prensa francesa y el desconocimiento de los científicos ingleses. Si dejamos de lado la ironía francesa así como el no reconocimiento del equipo de Pasteur –recordemos, que había perdido en Alejandría, durante la misma pandemia de 1882, a su investigador Thuillier, al mismo tiempo que la carrera frente a Koch por la identificación del germen causante de la enfermedad–, podemos reseñar la lucha entre la concepción miasmática, de alemanes rivales y de ingleses, y la microbiana de la enfermedad.

Podemos interpretar que la postura inglesa (del médico William Gull, cuyo padre había muerto de cólera en la segunda pandemia, en 1832, y del higienista Burdon-Sanderson) se obnubiló doblemente: los ingleses no supieron reconocer ni reclamar que la propuesta de Koch era heredera de la impecable propuesta de su compatriota, el inglés Snow. El médico y político Virchow, renuente pero no obcecado, otorgó a su colega y compatriota el beneficio de la duda. En cambio, Pettenkofer y su alumno Emmerick rechazaron la explicación antimiasmática todavía en 1892, apostando incluso su vida en una demostración experimental: bebieron agua contaminada con vibriones coléricos; no murieron.

Pettenkofer sufrió sólo moderada diarrea durante seis días, a pesar de haber alcalinizado su ph estomacal; Gaffky, quien preparó el agua con bacilos confesó haber

atenuado la poción y los amigos de Koch afirmaron que el estrés previo al experimento debió acidificar de nuevo su estómago, lo que disminuyó la cantidad de bacilos que llegaron al intestino. Emmerick, diez días después de su profesor, repitió el autoexperimento y sufrió una diarrea más intensa y calambres musculares, según una carta que conservaba Koch (Kumate, 1993: 41 y ss.). El balance de esta disputa entre los miasmáticos y los microbianos fue el triunfo de los primeros entre el común de los mortales y, todavía en 1812, apareció un texto especializado dando la razón a Pettenkofer y no a Koch: el paradigma se resistía a cambiar pero se empezaría a controlar eficazmente la transmisión del cólera.

En efecto, a pesar de todo, unos y otros estaban de acuerdo en favorecer la construcción de desagües; los miasmáticos y demás higienistas para evitar malos olores *contagiosos*, los científicos apoyados en el paradigma microbiano de la enfermedad infecciosa para evitar la transmisión de microorganismos por contacto: los gobiernos de los países, poco a poco, iniciaron la construcción de desagües, al mismo tiempo que se ocuparon (siguiendo a los microbianos) de tratar el agua que se surtía a los domicilios; hoy, afortunadamente, se tratan cada vez con mayor frecuencia las aguas residuales.

Sin embargo, según hemos visto, la lucha por el cambio de paradigma explicativo de la enfermedad infecciosa apenas iniciaba durante las dos pandemias que analizamos. Los médicos de nuestra región, igual que los europeos –conviene subrayar–, todavía aplicaban y recomendaban aplicar sangrías, vomitivos y laxantes para curar ésta y casi todas las enfermedades. Así, la difusión del cólera en estas dos pandemias fue veloz, al igual, por supuesto, que en la propia Europa y en los Estados Unidos: millones de muertos por cólera en Europa, entre los cuales 800 mil en España (Betrán, 2006).

Algunas de las medidas preventivas generales para cualquier enfermedad que se habían empezado a proponer y difundir desde el siglo XVIII, a través de bandos, eran en su gran mayoría inútiles y sólo algunas eventualmente útiles. Sabemos que los curas leían este tipo de bandos en las iglesias (no sabemos con cuánta convicción) o que las autoridades civiles difundían con impresos (sin duda con grandes limitaciones) entre la gente en hábitat muy disperso y, en abrumadora mayoría, analfabeta. En particular, sabemos de medidas recomendadas por la corriente occidental que podemos llamar higienista y que se formulan con frecuencia, precisamente desde el siglo XVIII, también en Nueva España.

A pesar de estar casi todas estas medidas inspiradas en el paradigma miasmático, algunas habrían sido eficaces cuando se hubieran llevado a cabo. Por ejemplo, se recomendaba a la población tomar muchos tipos de infusiones; si consideramos que toda infusión requiere hervir el agua, lograr que el enfermo bebiera la infusión sin pausa podía haber evitado su muerte pero no tenemos documentos para mostrar casos donde así se haya llevado a cabo.

Hoy sabemos más sobre la bacteria causante del cólera, como veremos en seguida, pero no terminamos de adoptar con eficacia prácticas culturales de sanidad simples: la práctica cultural de la ciencia parece haber avanzado a mayor velocidad que pertinentes prácticas culturales cotidianas.

Historia natural de la bacteria del cólera

Al final, la nueva cultura biológica nos enseñaría, y continúa haciéndolo, las características microbiológicas del bacilo, que no es uno sino nueve especies divididas, a su vez en subespecies. Hay portadores sanos y portadores resistentes. Ambos portadores, y no sólo los enfermos sintomáticos, pueden transmitir la enfermedad al contaminar agua o alimentos, es decir, la vía fecal oral. Las cepas pueden mutar más rápidamente y volverse más resistentes si se usan antibióticos, esto, por la lógica ecosistémica de todos los seres vivos: la selección natural.

Para enfermar del cólera, se requiere más de mil vibriones pues la acidez de los jugos gástricos mata al mayor número de ellos y sólo causan enfermedad al pasar a los intestinos: esto explica por qué ni Pettenkofer ni su alumno Emmerich murieron al ingerir un concentrado aunque resintieron los síntomas, más fuertemente uno que otro; en realidad, no se trató de un concentrado, según señaló después quien preparó el brebaje de Pettenkofer, como vimos en el anterior apartado.

También sabemos que no todos los enfermos mueren: en México, se conocen porcentajes de letalidad que oscilan en el estado de Oaxaca, entre 20 y 62% (Márquez y Reina, 1993:68). Una vez llegado al intestino en suficiente cantidad, el vibrión secreta ahí la toxina que causa la típica diarrea que puede llevar a la muerte por deshidratación (con la pérdida de hasta 20 litros diarios de líquido) si no se compensa con la ingestión de líquidos que contrarreste esa drástica pérdida. Esta etiología corresponde a los casos sintomatológicos graves, que no incluye dolor abdominal ni incremento en la temperatura corporal sino sólo calambres musculares; la temperatura corporal desciende un poco.

La etiología de los casos no graves puede ser menos drástica e incluso asintomática pero, como dijimos, no excluye la eyección de vibriones que pueden continuar su ciclo de reproducción y, por ende, de transmisión a otros seres humanos; muy rara vez a otros animales, excepto mariscos y pescados como reservorios que no enferman, según se ha señalado. Esta transmisión es facilitada por las características biológicas de la bacteria del cólera que le permiten la capacidad de sobrevivir en medios tan hostiles y extremos como por debajo de menos 20 grados centígrados y hasta más 60 grados centígrados, durante tiempos largos; sobrevive así, en espera del momento más propicio para acelerar su reproducción en medios aptos con temperaturas, salinidad y mínima sustancia alimenticia adecuada para ella.

La sobrevivencia fuera del organismo humano depende de la salinidad y la temperatura. En un experimento se lograron las recuperaciones más altas notificadas en salinidad de 0.3 a 1.79%, y en el verano cuando las temperaturas son superiores a 28°C. Esta característica, aunada a la mayor velocidad del transporte, como anotamos, ha facilitado la nueva endemidad del cólera en otros espacios tropicales.

De hecho, se sabe que el bacilo sobrevive y se reproduce también en agua no salina. Las condiciones más favorables para el desarrollo del *V. cholerae* son un pH entre 8.5 y 9.0, y la bacteria puede sobrevivir hasta con un pH de 10.0. En cambio, es muy lábil al pH ácido (pH 2): por ello son necesarios muchos vibriones para enfermar al humano; tras librar los muy ácidos jugos gástricos, contados vibriones encuentran las mejores condiciones de reproducción por temperatura, alcalinidad y humedad en el intestino, donde podrán causar diarreas mortales.

La temperatura óptima para el crecimiento del organismo es entre 32° y 35°C pero

puede crecer bajo 36°C, la temperatura corporal humana, y hasta los 40°C. No necesita considerables nutrientes para su crecimiento, salvo unos compuestos orgánicos como fuentes principales de carbono. En presencia del cloruro de sodio, el *V. cholerae* crece óptimamente hasta una concentración de 5 a 15 mM (milimolares o milésimas partes de mol por litro), es decir, en concentraciones similares al agua costera de los mares tropicales; empero, crece también en ausencia de esta sal. Este crecimiento óptimo explicaría la rápida transmisión en humanos a través de los alimentos contaminados por moscas o manos no lavadas, ya que acostumbramos la sal, bajo similar concentración a la citada, en la mayoría de los productos que consumimos.

El *V. cholerae* sobrevive mejor en el agua que en los alimentos, dependiendo del pH, la temperatura, el grado de contaminación, las sustancias orgánicas presentes, el contenido de sal y carbohidratos, la presencia de otras bacterias y la llamada humedad osmótica; esta humedad osmótica o *actividad de agua* varía según el porcentaje de disolución de sustancias en ella y determina la sobrevivencia de organismos como los bacilos, en general, en dicho medio, y en particular el bacilo del cólera (FAO, 2011).

Lo anterior significa que las manos humanas infestadas pueden contaminar los alimentos pero, más peligrosamente, el agua potable. También significa que aguas residuales pueden contaminar más fácilmente y con peores consecuencias fuentes de agua de consumo humano que, incluso, frutos irrigados con aguas residuales. Contaminación menos fácil de frutos y alimentos por fómites (empuñaduras y otros objetos de contacto cotidiano) no significa imposibilidad de transmisión que, una vez puesta en marcha, si llega a una fuente de agua potable, inicia contaminación exponencial.⁴⁹

⁴⁹ Según estudios citados por la OPS/OMS (1991), el agua de mar podría permanecer viable para el vibrión colérico hasta 10 - 13 días a temperatura ambiente, y, paradójica aparente, hasta 60 días en refrigeración. El organismo sobrevive mejor en el agua de mar que en pescados y mariscos; la acidez del limón puede matar el vibrión colérico pero sólo después de 24 horas. La viabilidad del *V. cholerae* El Tor en agua embotellada es de 1 a 19 días. Paradójicamente, en pescados, moluscos y crustáceos, con frecuencia incriminados en los brotes de cólera, la supervivencia del *V. cholerae* es de 2 a 5 días a temperatura ambiente (menos que en el agua de mar) y de 7 a 14 días en refrigeración normal; esto último constituye la mayor paradoja pues, como se ve a continuación, temperaturas más drásticas en el congelador no permiten la reproducción pero sí su pervivencia durante más tiempo. Llama la atención que los efectos de las bajas temperaturas en la supervivencia del *V. cholerae* sean tan variables. Las especies del género *Vibrio* son psicrófilas, es decir, tienen la capacidad de crecer a 0°C, en un refrigerador, aunque las condiciones no sean óptimas: la temperatura en un refrigerador, normalmente, no es inferior a 5 grados. Por otro lado, la congelación a temperaturas más cercana a cero es más letal que a lecturas inferiores: se dañan o matan más vibriones coléricos a temperaturas entre menos 2°C y menos 10°C que a menos 30°C. Más paradojas que esperan explicación: se sabe que las hortalizas están contaminadas con bacterias de origen fecal a través del uso de aguas residuales para el cultivo; igualmente, que la supervivencia del *V. cholerae* en las hortalizas es de 1 a 10 días: 1 a 3 días a temperatura ambiente, y, en la referida aparente paradoja, aumenta hasta 10 días a temperatura de refrigeración. Las temperaturas a que normalmente se recalientan los alimentos antes de servirlos no destruyen el *V. cholerae*; la bacteria muere sólo por encima 60°C. El agua sin tratar, los utensilios para comer y las frutas y hortaliza "lavadas" con agua contaminada por aguas

Como se infiere, de este conjunto de características naturales de la bacteria, analizadas rigurosamente en trabajo de campo y laboratorio (OPS /OMS, 1991) la etiología del cólera se ha confirmado: la transmisión del cólera se realiza por vía fecal oral, a través de agua y alimentos contaminados. Aunque el reservorio natural no es el hombre, recientemente algunas subespecies de la bacteria parecen haber alargado en el humano el periodo de temporal reservorio.

De lo reseñado en este apartado se deriva la serie de recomendaciones hechas por las autoridades sanitarias de la OMS y las gubernamentales: las recomendaciones parecen materiales, económicas, en realidad son sobre todo culturales, en dos sentidos. En primer lugar, la cultura médico científica que ha identificado el agente causal, explicado los procesos de transmisión y dictado las acciones a seguir para evitar la enfermedad y la muerte y, en el caso del cólera, prevenir la transmisión de la bacteria.

En segundo lugar, si las explicaciones y dictados anteriores son correctos, la cultura implicada en las personas que pueden llevar a cabo las acciones: el personal de los gobiernos, en su caso, y las personas en su vida diaria que, para prevenir el cólera, deben lavarse las manos, cubrir los alimentos para evitar que las moscas depositen fómites, tomar agua hervida, obligar a los enfermos a tomar agua constantemente para no deshidratarse.

Para los tiempos que nos ocupan, como hemos visto, la cultura científica europea no había logrado vencer la concepción miasmática ni explicar el origen microbiológico del cólera ni los mecanismos de transmisión; como hemos visto, esto lo vislumbraron y propusieron entre Snow (1830) y Koch (1884) pero los propios europeos resistieron a las propuestas, tardaron en aplicarlas y en instrumentar realmente los mecanismos más amplios de prevención: clorar el agua potable, drenar apropiadamente las excrecencias; el tratamiento de aguas negras tardaría mucho más.

En resumen, es diversa la viabilidad del *V. cholerae* y del *V. cholerae El Tor* en diferentes alimentos, agua y fómites. Conviene prevenir mediante procesos sanitarios públicos como el tratamiento de aguas residuales y cuidar alejarlas de las fuentes de agua potables o por medio de la medida preventiva muy simple –simple por el gesto, difícil por la inercia cultural–, de lavarse las manos con jabón antes de tocar alimentos.

Otro gesto fácil en términos mecánicos difícil en términos culturales, es el cubrir los alimentos para evitar que las moscas transfieran de posibles deyecciones o fómites a la comida humana la bacteria del cólera. Estas políticas y gestos preventivos son más eficaces que la vacuna, cara y de eficacia temporal corta: seis meses. El amamantamiento materno, gesto cultural que se estaba perdiendo, aporta en el calostro anticuerpos eficaces contra el cólera. El mismo carácter cultural puede aplicarse al más económico gesto curativo, rehidratación incesante, pues el uso de antibiótico vuelve más resistente y diverso el vibrión para generaciones futuras.

residuales, antes de ser comercializadas y comidas crudas, son vehículos importantes del cólera, al igual que la contaminación vía fómites, por no lavarse las manos antes de tocar alimentos, el agua de beber o llevarse manos y alimentos contaminados a la boca. La bacteria puede sobrevivir hasta tres días, precisamente, en objetos inertes de uso cotidiano, llamados fómites, como las perillas de puertas y muebles, mesas, monedas o mangos de cacerolas.

Resultados y conclusiones: Paradigma explicativo del cólera

Hemos constatado que en la escena del cambio de paradigma explicativo de la enfermedad infecciosa, durante el siglo XIX, la bacteria del cólera fue actor importante pues ayudó a Snow a establecer la epidemiología moderna, a Koch y a Pasteur a confirmar sus teorías y los principios esenciales del trabajo de laboratorio. También constatamos que el cambio de paradigma terapéutico, con sulfas y antibióticos, responsable del incremento acelerado de la sobrevivencia humana que ha alargado tanto la esperanza de vida no se dio sino a partir de los primeros decenios del siglo XX.

Los otros dos componentes del nuevo paradigma terapéutico, en rigor, sí pertenecen al siglo XIX: las vacunas y la prevención. No obstante, debe aclararse que, la eficaz aplicación de esas medidas, sólo se generalizaron en el siglo XX. En la construcción del nuevo paradigma participaron, centralmente, Snow, por el modelo de investigación epidemiológica que llevó a cabo durante las pandemias de 1832, en las minas de carbón de Killinworth donde era aprendiz de doctor, y en los años 1850 en Londres, que sigue vigente en lo fundamental (Sepúlveda, 1993: 29); por supuesto, Pasteur y Koch por su concepción del origen microbiológico y no miasmático de la enfermedad, así como por su decisiva influencia en el desarrollo de la ciencia médica y sus propuestas de prevención.

El trabajo de ellos a favor de la prevención fue más difuso, pero no menos importante; la influencia, por ejemplo, de Pasteur en Lister y la práctica de la asepsia y antisepsia, fue muy clara; en cambio otros corolarios de la teoría microbiana como origen de la enfermedad infecciosa se vieron diluidos entre las propuestas higienistas iniciadas en el siglo anterior. Recuérdese que en París, aun contando con la infraestructura para desaguar de las casas los desechos humanos (26 kilómetros en 1800, 140, en 1852), tardaron lustros en decidir conectar los retretes a esa infraestructura (1869) que serviría de drenaje a la ciudad, hasta llegar al Sena (Darnon, 1999: 371 y ss): durante 69 años del siglo XIX pasaron las carretas a domicilio para recuperar el excremento humano a fin de llevarlo a fertilizar los campos y es obvio que, sin pretenderlo realmente, *fertilizaban* innecesariamente las calles, favoreciendo la multiplicación urbana de las moscas que se posarían en fómites y alimentos.

En el valle de Toluca no habría sido ni peor ni mejor la situación sanitaria de las poblaciones. O, tal vez, mejor, si se piensa que, como en Europa, las epidemias se ven favorecidas por la densidad humana de su hábitat, incluso más que la disponibilidad alimentaria o el nivel de ingreso. Al valle de Toluca corresponde una densidad mucho menor que la europea contemporánea: el hábitat de Metepec es rural y el hábitat era disperso en las otras dos parroquias citadas, Almoloya e Ixtlahuaca.

La menor afectación de las localidades menos densas por enfermedades infecciosas como el cólera más que el grupo social de pertenencia constituía una de las hipótesis del presente trabajo. Esta hipótesis se ha despejado afirmativamente al comparar la incidencia según lugar de residencia, pero no propiamente por grupo socioétnico, entre las parroquias del valle de Toluca: Metepec, mortalidad más alta que Ixtlahuaca y Almoloya.

En cambio, no se corrobora esta hipótesis cuando comparamos Europa, a partir de

los datos con que contamos, y las parroquias americanas aquí estudiadas. En efecto, en las Figuras A y B, que hemos tomado de Dupâquier (1998: 233) se puede leer la incidencia en Francia de las mismas dos pandemias estudiadas aquí: contrariamente a lo que esperábamos, la tasa de mortalidad por cólera es menor en Francia que en nuestras parroquias. En las Figuras A y B (159 y 160 en el original) constatamos que la tasa más alta indicada es de ≥ 100 defunciones por 10 mil habitantes (aunque no se precisa cuánto más allá de 100), y más extendida la pandemia de 1854 que la de 1832.

Como puede verse en el cuadro 1, nuestras tres parroquias del valle Toluca-Ixtlahuaca reflejan en general tasas bastante superiores a las parisinas. En efecto, la parroquia de Almoloya, según un padrón de 1792 contaba precisamente con alrededor de 10 mil habitantes: considerando esta cifra como base, las 371 muertes por cólera de 1850 triplican la tasa de la región parisina, a lo que se podrían sumar las 53 defunciones de 1854, aunque a ella sola le correspondería la mitad de la citada tasa de mortalidad del este de la región parisina, en el mismo año; los 304 entierros de Almoloya en 1833 significarían también el triple de la tasa de la región parisina para la misma pandemia.

Si consideramos, a partir del número de bautizos anuales que son alrededor de 500 y una tasa bruta de natalidad de 50 por mil, la parroquia de Metepec cuenta también con una población cercana a los 10 mil habitantes; así, hemos de comparar la tasa de 360 muertos por cólera en Metepec en 1833 contra ≥ 100 de la región parisina y 304 de Almoloya; igualmente, 500 defunciones en Metepec por cólera en 1850 y 1854, contra 424 de Almoloya en el mismo periodo, 76 puntos menos que en Metepec, población ésta con hábitat más concentrado.

Queda pendiente el estudio detallado de la afección según los lugares de residencia, detallados, para las tres parroquias, según la densidad específica de los pueblos, más que de la densidad general de la parroquia en su conjunto. Por lo pronto, no se corrobora la hipótesis de menor afección por menor densidad respecto de Europa, no, al menos, en lo que respecta a la población indígena, aunque es ésta la que vive en hábitats más densos, en comparación con los no indios que viven en los ranchos de estas parroquias.

En cambio, según constatamos en el propio cuadro 1, la mayor densidad demográfica de las cinco parroquias de Guadalajara, la otra ciudad del país junto con México, en la época, muestran todas tasas de mortalidad dos veces más altas que de las parroquias rurales del valle de Toluca – Ixtlahuaca, excepto la parroquia donde habita la población no india, el Sagrario, cuya tasa de mortalidad por cólera es semejante a la de nuestras parroquias.

En la ciudad de México (Márquez, 1994: 309, 320-321) proporciona la población y las defunciones por cólera, diferenciando hombres de mujeres, lo que permite mostrar que la mortalidad de esta ciudad es inferior a las seis tasas de Guadalajara y similar a las dos tasas más altas calculadas para las parroquias de nuestro valle pero inferior para las restantes siete tasas calculadas para las tres parroquias en los tres años críticos: esto parece confirmar que la densidad de las urbes mexicanas implicó mayor afectación con respecto al resto de las localidades.

Por otro lado, en este trabajo se presentan algunas de las gráficas que dan cuenta de la incidencia mortal del cólera según grupo de edad, sexo, pertenencia socioétnica y

lugar de residencia. Los resultados nos muestran, precisamente, una incidencia diferenciada entre la población indígena y la no indígena de la parroquia estudiada (gráfica 1); aunque ambos grupos socioétnicos son afectados en la epidemia de 1833 (año para el que contamos con la asignación socioétnica de los difuntos), entre los indios de Metepec la mortalidad se duplica mientras que entre los no indios sólo se incrementa en 20%: la diferente incidencia podría explicarse por la divergente densidad habitacional y geográfica.

En la misma parroquia de Metepec la incidencia mortal de la primera pandemia, 1833, fue muy similar a la de 1850 (gráfica 2). En otras parroquias se observa aun mayor distancias entre la incidencia mortal de la primera y la segunda (cuadro 1); en el caso de Almoloya e Ixtlahuaca la menor incidencia se explica por la menor densidad demográfica, es decir por el hábitat aun más disperso de la población en comparación con Metepec. La diferencia de incidencia por sexo no es significativa (gráfica 3 a 6).

En contraste, la incidencia por grupo de edad es clara: los niños de pecho prácticamente no son afectados (gráfica 2, línea azul): la leche materna los protege inmunitariamente, específicamente contra el cólera, y no tienen más ocasión de infectarse como ya la tienen los niños que gatean, quienes, como era de esperarse, sí ven incrementada su mortalidad aunque siempre en menor proporción que los adultos.

Esto último tiene su explicación en lo que, siguiendo a Burnet y White (1982) y otros especialistas en biología médica, podemos llamar inmunogénesis, capacidad biológica del hombre de reaccionar al entrar en contacto por primera vez con una enfermedad infecciosa a través de su sistema inmunológico que le permite, al mismo tiempo que lucha contra la enfermedad, guardar en su sistema, como *memoria* inmunológica, la información que le permitirá reconocer y mejor atacar los virus o bacterias causantes cuando vuelva a entrar en contacto con ellos.

El sistema inmunológico tiene su órgano central en el timo que deja de desarrollarse y funcionar al rededor de los 14 años, lo que se traduce en que el periodo de mejor funcionamiento son los primeros años de vida. Por ello, en un sentido, los niños son más resistentes a muchas enfermedades y los adultos más vulnerables a enfermedades infecciosas que enfrentan por primera vez en su vida o a enfermedades que no inmunizan permanentemente luego de entrar en contacto con ellas. Este es el caso del cólera cuya inmunización sólo es de unos meses.

Es precisamente esto lo que explica la mayor incidencia que hemos observado ante el cólera entre los adultos decimonónicos mexicanos, población cuyo paradigma explicativo de ésta y prácticamente todas las enfermedades infecciosas, obviamente, aun no correspondía al que estaban por desarrollar Pasteur y Koch en Europa y cuyo corolario científico preventivo había sido ya iniciado por Snow, aunque incomprendido aún, como hemos visto. El paradigma científico de la enfermedad infecciosa estaba por nacer; no sin resistencias pero, al fin, con relativa rapidez difundiría universalmente sus beneficios y, disminuyendo la tasa de mortalidad, provocaría la explosión demográfica mundial.

Cuadro 1. Tasa de mortalidad por cólera (1833,1850,1854) en tres parroquias del valle de Toluca - Ixtlahuaca, en cinco parroquias de Guadalajara y en región parisina									
Localidades / parroquias	Población estimada / censada	Promedio anual de entierros /decenio	Entierros			Subtotal de entierros	Tasa / 1833	Tasa / 1850	Tasa / 1854
			1833	1850	1854				
Región parisina							≥ 100		≥ 100
Almoloya	10000	300	304	371	53	728	304	371	53
Ixtlahuaca	9000	200	428	160	176	764	476	178	196
Metepec	10000	170	360	439	61	860	360	439	61
Analco	6537		787				1204		
Mexicaltzingo	6722		539				802		
Sagrario	19148		891				465		
Jesús	6739		574				851		
Santuario	5782		500				908		
Suma/Guadalajara	44928		3275				729		
México, cd. Hombres	55714		2628				471		
México, cd. Mujeres	75319		3194				424		
México, cd. Total	131033		5822				444		

Figuras A y B

Departamentos franceses afectados por dos pandemias de cólera, 1832 y 1854-55.
Tasas de mortalidad por 10 mil habitantes

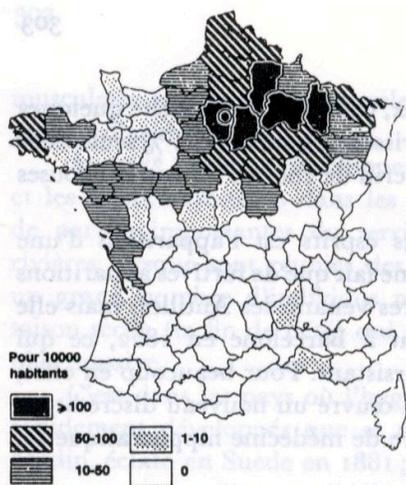


Fig. 159. — Le choléra de 1832
(décès pour 10 000 habitants)

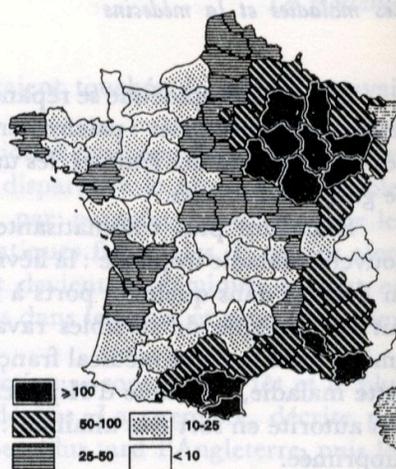
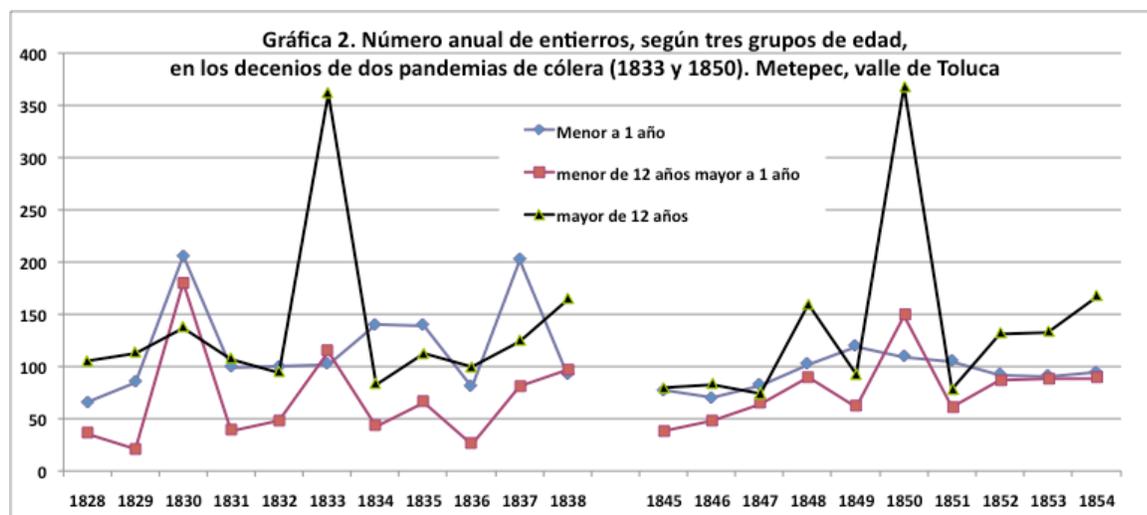
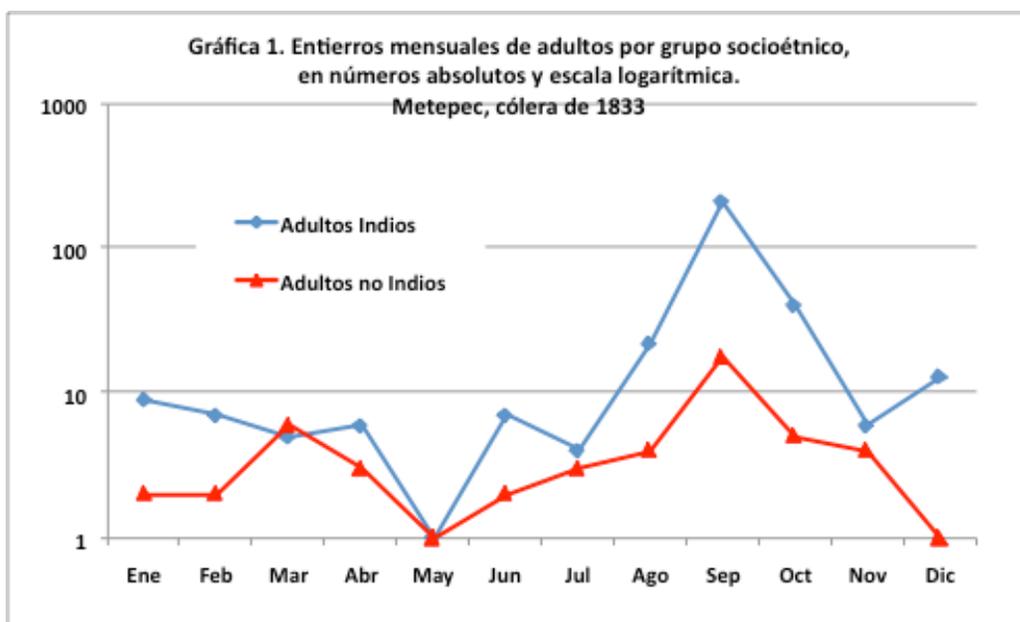
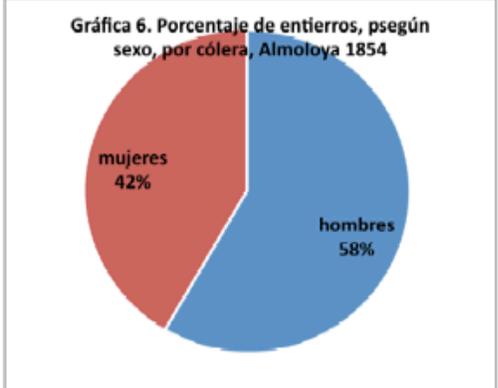
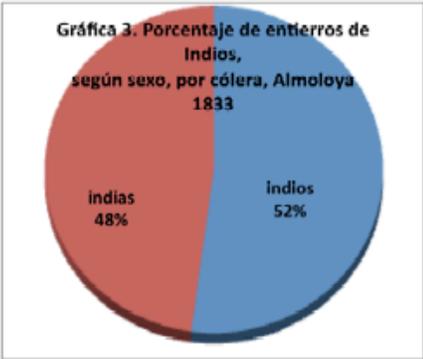


Fig. 160. — Le choléra de 1854-1855
(décès pour 10 000 habitants)





Referencias

- Betrán, J.L. (2006). *Historia de las epidemias en España y sus colonias*. Madrid. La esfera de los libros.
- Burnet, M y White, D. (1982). *Historia natural de la enfermedad infecciosa*. Madrid. Alianza.
- Darnon, P. (1999). *L'homme et le microbe, xvii-xx siècle*. Paris. Fayard.
- Dupâquier, J. (1995). *Histoire de la population française*. París. Quadrige/Presses Universitaires de France. París.
- Escobar, J. Torres M. *Mortalidad comparada en una parroquia mexicana: Almoloya de Juárez, siglo XIX*. (Tesis de licenciatura en curso). Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- Juárez, A. (2011). *Epidemias y endemias, tifo y cólera, Ixtlahuaca 1800-1854*. (Tesis inédita licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- Kumate, J. (1993). El descubrimiento del microbio: Koch y Pettenkofer. En Kumate, J. Sepúlveda, J. Gutiérrez, G. (Ed.), *El cólera, epidemias, endemias y pandemias*. (pp. 41-51). México. Interamericana McGraw-Hill.
- Kumate, J. (1993). Origen e historia de las pandemias. En Kumate, J. Sepúlveda, J. Gutiérrez, G. (Ed.), *El cólera, epidemias, endemias y pandemias*. (pp. 3-20). México. Interamericana McGraw-Hill.
- Márquez, L. (1994). *La desigualdad ante la muerte en la ciudad de México. El tifo y el cólera*. México, Siglo XXI.
- Márquez, L. Reina, L. En Kumate, J., Sepúlveda, J. Gutiérrez, G. (1993). *El cólera, epidemias, endemias y pandemias*. México. Interamericana McGraw-Hill.
- Oliver, L. (1992). La mortalidad, 1800-1850. En Muriá, J.M. y Olveda, J. (comp.). *Demografía y urbanismo. Lecturas históricas de Guadalajara III*. (pp. 101-140). Guadalajara. INAH/UdeG/Gobierno de Jalisco.
- Reinhard, M. Armengaud, A. Dupâquier, J. (1968). *Histoire générale de la population mondiale*. París. Montchrestien.
- Sepúlveda, J., Bronfman, M. y Gómez-Dantés, H. (1993). John Snow y la epidemiología del cólera. En Kumate, J. Sepúlveda, J. Gutiérrez, G. (Ed.), *El cólera, epidemias, endemias y pandemias*. (pp. 21-40). México. Interamericana McGraw-Hill.
- Severo Sánchez, J.J. (2004). *Mortalidad diferencial en la parroquia de Metepec. De la epidemia de 1813 a la endemia de 1823*. (Tesis inédita licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México.
- Smith, S. (2008). *Cholera-Copepod connection?* Recuperado de <http://yyy.rsmas.miami.edu/groups/ohh/courses/4-sept8smith-cholera.pdf>. Consultado el 19 de junio 2012.
- Snow, S. J. (1999). Recuperado en [11Snow.pdf,http://www.envolve360.co.uk](http://www.envolve360.co.uk) Consultado el 10 de enero 2013.
- OPS /OMS.(1991) Recuperado de <http://www.bvsde.ops-oms.org/eswww/fulltext/repind41/Riesgos/Riesgos.html>. Consultado el 29 de junio 2012.
- Depósito de documentos de la FAO. (2011) Recuperado en <http://www.fao.org/docrep/008/y5771s/y5771s02.htm> Consultado el 29 de junio 2012.

CAPÍTULO VII

Inventario de Depresión de Beck (BDI-2).

Desarrollo y Validación de un Formato Simplificado de Aplicación, considerando la asimetría positiva de la distribución

José Moral de la Rubia

Resumen

El presente estudio tiene como objetivos estimar la consistencia interna, distribución, estructura factorial y validez concurrente de un formato de aplicación simplificado para el Inventario de Depresión de Beck, segunda edición (BDI-2), con sus 21 reactivos tipo Likert con un rango de respuestas de 0 “*nada*” a 3 “*mucho*”. A una muestra por cuotas de sexos de población general conformada por 400 participantes se les aplicó el BDI-2, PSS-14 (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983), STAI-T (Spielberger & Díaz-Guerrero, 1975) y unas preguntas sobre creencias apocalípticas. La escala presentó una consistencia interna alta ($\alpha = .91$). La distribución del puntaje total del BDI-2 fue asimétrica positiva ($M = 11.58$ y $DE = 9.66$). La estructura de dos factores correlacionados: síntomas cognitivo-emocionales con 14 ítems ($\alpha = .90$) y somático-motivacionales con 7 ítems ($\alpha = .83$) presentó un ajuste bueno a los datos por Mínimos Cuadrados Libres de Escala: $\chi^2/gf = 1.52$, $GFI = .98$, $AGFI = .98$ y $NFI = .98$. Todos los parámetros contrastados por el método de remuestreo repetitivo fueron significativos. Las correlaciones con rasgo de ansiedad y estrés fueron moderadas. Las mujeres promediaron significativamente más alto que los hombres. Los que creen en la profecía del final del mundo para el 2012 tuvieron medias significativamente más altas que los no creyentes en la profecía. Se concluye que este formato, que facilita comprensión y lectura, además de ahorrar espacio y tiempo en su aplicación, posee unas psicométricas de consistencia interna y validez equivalentes a la escala original.

Palabras clave: BDI-2, depresión, género, neuroticismo y estrés.

Abstract

The aims of this study were to estimate the internal consistency, distribution, factor structure, and concurrent validity of a simplified application form for the Beck Depression Inventory second edition (BDI-2) with 21 Likert-type items with a 4-points response range (from 0 “*no, not at all*” to 3 “*yes, a lot*”). The BDI-2, PSS-14 (Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983), STAI-T (Spielberger & Diaz-Guerrero, 1975), and some questions on doomsday beliefs were applied to a gender quota sample of the general population

composed by 424 participants. The distribution of BDI-2 total score was positively skewed ($M = 11.58$ and $SD = 9.66$). The correlated two-factor structure: cognitive-emotional symptoms with 14 items ($\alpha = .90$) and somatic-motivational symptoms with 7 items ($\alpha = .83$) showed a good fit to the data by Scale-free Least Squares method: $\chi^2/df = 1.52$, $GFI = .98$, $AGFI = .98$, and $NFI = .98$. All model parameters contrasted by the bootstrap method were significant. The correlations of the BDI-2 with trait anxiety and stress were moderate. Women averaged significantly higher than men. The believers in the 2012 world end prophecy had means significantly higher than prophecy non-believers. It is concluded that this application format, that facilitates reading and compression and saves space and application time, has psychometric properties of consistency and validity similar to the original scale.

Keywords: BDI-2, depression, gender, neuroticism and stress.

Introducción

Definición y etiología de la depresión

La depresión representa un grupo heterogéneo de enfermedades afectivas que aparecen en el cuarto clúster de la meta-estructura psicopatológica de la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (Goldberg, Krueger, Andrews, & Hobbs, 2009). Los síntomas de depresión incluyen tristeza o irritabilidad, anhedonia, incapacidad para concentrarse, falta de energía, alteraciones en el sueño y el apetito, sentimientos de culpa y minusvalía, e incluso ideación suicida. En algunos casos se complica con sintomatología psicótica, como delirios hipocondriacos. La depresión puede ser transitoria o permanente (González, Valdez, & González-Arratia, 2011). Se calcula que en torno a un quinto de la población mundial padecerá algún trastorno afectivo que requiera tratamiento médico a lo largo de su vida (Remick, 2002).

En la etiología de la depresión se destacan causas psicológicas, como la pérdida de un ser querido (duelo complicado); rupturas de relaciones íntimas; frustración de metas claves para el guión de vida de la persona; indefensión ante situaciones adversas; agotamiento ante demandas excesivas; pesimismo con una pérdida de confianza en los demás, en sí mismo y en el futuro; y soledad; asimismo, operatividad aprendida de las manifestaciones sintomáticas de depresión para la obtención de afecto o escape de un castigo (Beck, 2006).

Entre las primeras hipótesis biológicas de la etiología de la depresión aparece la de las monoaminas. Ésta sostiene que la depresión se debe a una deficiencia de la neurotransmisión monoaminérgica, con baja disponibilidad de noreadrenalina y dopamina, o actividad excesiva de las mono-amino-oxidasas cerebrales que aceleran la degradación de las monoaminas en la sinapsis neural (Delgado, 2000).

Otra segunda hipótesis biológica señala que la depresión es resultado de una respuesta fisiológica de estrés intensa y sostenida en el tiempo, existiendo una fuerte comorbilidad entre el trastorno de ansiedad generalizada y el trastorno depresivo mayor (Hettema, 2008). La actividad del eje hipotalámico-hipofisario-adrenal está controlada por

la secreción de la hormona de liberación de corticotropina por parte del núcleo paraventricular del hipotálamo. Esta hormona cerebral estimula la secreción de la corticotropina por la glándula hipófisis. La corticotropina estimula la secreción de glucocorticoides por la corteza de las glándulas suprarrenales, destacando en este grupo el cortisol.

El cortisol y otras hormonas esteroides suprarrenales similares interactúan a través de los receptores de glucocorticoides en casi todos los tejidos corporales. El cortisol incrementa los depósitos de glucógeno, aumenta la glucemia sanguínea, incrementa la actividad metabólica, inhibe las citoquinas, e incluso puede tener un efecto euforizante. Los glucocorticoides, cuando se unen a sus receptores cerebrales, inhiben la secreción de hormona de liberación de la corticotropina por retroalimentación negativa. Cuando falla este mecanismo de retroalimentación por baja disponibilidad de receptores de glucocorticoides cerebrales o presencia constante de estresores, se sobreactiva el eje hipotalámico-hipofisario-adrenal. Esta hiperactividad lleva al organismo a un debilitamiento inmunológico, pérdida de tejido muscular, resistencia a la insulina y la activación indirecta de citoquinas, como la interleucina-1, interleucina-6, factor de necrosis tumoral alfa y proteína C reactiva, lo que finalmente tiene un efecto depresor en el sistema nervioso central (Krishnadas & Cavanagh, 2012).

Hay evidencia empírica de que las citoquinas proinflamatorias disminuyen la sensibilidad de los receptores de glucocorticoides por la mediación del enzima p38 MAPK (Miller & Raison, 2006). Así la secreción de la hormona de liberación de la corticotropina constituye un eslabón biológico crucial entre la depresión, padecimientos psicosomáticos y el estrés psicosocial sostenido (Raison, Capuron, & Miller, 2011).

Otra tercera hipótesis biológica defiende que la depresión es el resultado de un bajo nivel de serotonina. Así la prolongación de su disponibilidad en la sinapsis constituye la vía de acción de uno de los grupos de antidepresivos más eficaces, como son los inhibidores selectivos de la recaptura de la serotonina (Cowen, 2008). Se ha hallado combinaciones alélicas específicas del gen transportador del 5-hidroxi-triptófano en familias con alta incidencia de depresión que motivan la baja producción de serotonina ante estrés ambiental (Caspi, Hariri, Holmes, Uher, & Moffitt, 2010).

Asimismo, la vía serotoninérgica explica porqué la privación del sueño o la exposición al sol tienen efecto euforizante a corto plazo; por el contrario, el dormir excesivo o la falta de luz solar poseen un efecto depresor (Aan-het-Rot, Mathew, & Charney, 2009). La depleción serotoninérgica también da cuenta de porqué en las mujeres fértiles, en las que la secreción de estradiol es cíclica en relación con el ciclo menstrual, hay mayor prevalencia de depresión en las dos semanas previas a la menstruación. La caída brusca de los niveles de estradiol generan una disminución de los niveles de serotonina, lo que precisamente ocurre en las dos semanas previas a la menstruación (Brown, O' Brien, Marjoribanks, & Wyatt, 2009).

En relación con esta tercera hipótesis debe señalarse que la combinación alélica de dos genes del transportador de serotonina de brazo corto confieren una mayor

vulnerabilidad a la depresión en respuesta a una mayor concentración de citoquinas (respuesta inflamatoria sistémica), debido a la depleción de la serotonina (Aan-het-Rot et al., 2009; Caspi et al., 2010).

Evaluación de la depresión con el Inventario de Depresión de Beck

El Inventario de Depresión de Beck (BDI) es uno de los instrumentos de medida de sintomatología depresiva más ampliamente usado tanto en población clínica como en ámbitos de investigación con población general (Penley, Wiebe, & Nwosu, 2003). Desde su creación en 1961, el BDI ha recibido revisiones menores, como el BDI-1A (Ambrosini, Metz, Bianchi, Rabinovich, & Undie, 1991; Beck, Steer, Ball, & Ranieri, 1996), siendo la más reciente e importante la publicada en 1996, de la que surge el BDI-2 (Beck, Steer, & Brown, 1996).

Debe considerarse que, durante toda la primera mitad del siglo XX, la depresión fue conceptualizada, desde una perspectiva psicodinámica, como hostilidad dirigida hacia dentro; sin embargo, el BDI se basa en las descripciones verbales usadas con más frecuencia por los pacientes diagnosticados con depresión, con énfasis en lo cognitivo (Beck, 2006). El BDI-2 se creó para adaptar los ítems del instrumento de medida a los criterios de trastorno depresivo mayor de la cuarta edición del Manual de Criterios Diagnósticos y Estadísticos de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-IV; APA, 1994).

Se remarca que el desarrollo del BDI, al igual que la creación de la terapia cognitiva de la depresión por Beck, cobró su importancia dentro de la clínica de salud mental al representar un cambio de una perspectiva psicodinámica a otra cognitiva en el abordaje de los trastornos afectivos. A su vez marcó el inicio de la elaboración de teóricas a partir de instrumentos de evaluación con un origen empírico al aplicarse análisis factorial (Gotlib & Joormann, 2010).

Desde su primera versión el BDI ha estado configurado por 21 preguntas con 4 opciones de respuesta, puntuadas de 0 a 3. Una mayor puntuación refleja la mayor intensidad de síntomas depresivos. Las 21 preguntas originales hacían referencia a síntomas de tristeza, pesimismo, fracaso personal, anhedonia, culpa, vivencias de sufrir un castigo, insatisfacción consigo mismo, autocrítica excesiva, ideas de suicidio, llanto, irritabilidad, desinterés interpersonal, indecisión, preocupaciones por la autoimagen, dificultad para trabajar, insomnio, fatiga, pérdida de apetito, pérdida de peso, preocupaciones hipocondríacas y pérdida de deseo sexual.

En la revisión de 1996, cuatro preguntas concernientes a la imagen corporal, dificultad para trabajar, pérdida de peso y preocupaciones somáticas fueron eliminadas. Éstas fueron reemplazadas por otras referidas a la agitación, falta de autoestima, pérdida de energía y dificultad para concentrarse. Se modificaron dos preguntas al darles la alternativa de expresión sintomática por exceso o defecto: dificultades para dormir y alteración del apetito. Además se amplió el marco temporal de evaluación de la presencia de síntomas de una a dos semanas.

La consistencia interna de los 21 ítems del BDI-2 es alta, de .89 (Steer & Clark, 1997; Whisman, Pérez, & Ramel, 2000) a .93 (Beck, Steer, & Brown, 1996) entre estudiantes universitarios y de .89 (Steer, Rissmiller, & Beck, 2000) a .92 (Beck, Steer, & Brown, 1996) en población clínica.

Como previamente se mencionó, el BDI fue desarrollado originalmente para evaluar los síntomas de pacientes con depresión mayor y el análisis factorial reveló 4 campos de agrupación de síntomas: somáticos, motivacionales, cognitivos y depresivos, siendo una solución de dos factores la más clara de diferenciar: síntomas cognitivo-afectivos y somático-motivacionales (Beck, 2006; Hall et al., 2012), aunque se subraya que existe un factor general de depresión (Brouwer, Meijer, & Zevalkink, 2012).

La aplicación del análisis factorial confirmatorio reveló índices de ajuste adecuados para el modelo de dos factores correlacionados con métodos como máxima verosimilitud y mínimos cuadrados generalizados, los cuales asumen un supuesto de normalidad multivariada cuando el BDI lo incumple por la asimetría positiva tanto en la distribución de sus ítems individuales como en la distribución de la combinación lineal de los mismos (Beck, Steer, & Brown, 1996; Storch, Roberti & Roth, 2004; Wiebe & Penley, 2005).

Moral (2011), desde la primera versión del BDI, desarrolló un formato simplificado de administración. En lugar de emplear una oración para cada opción de respuesta (4 opciones para cada una de las 21 preguntas) generó un enunciado que se responde en una escala tipo Likert de 4 puntos, de 0 “no” a 3 “sí, mucho”. Estudió las propiedades psicométricas de este nuevo formato en una muestra de participantes voluntarios conformada por 100 parejas casadas. Los 21 ítems de la escala tuvieron una consistencia interna alta ($\alpha = .91$). Su distribución fue asimétrica positiva ($M = 11.36$ y $DE = 9.95$). Por el criterio de Cattell el número de factores fue dos y éstos explicaron el 39.47% de la varianza total.

Tras la rotación oblicua, el primer factor de 11 ítems correspondió a síntomas cognitivo-emocionales de depresión ($\alpha = .87$); y el segundo de 10 ítems a síntomas somático-motivacionales o de depresión somatizada ($\alpha = .85$). Por Mínimos Cuadrados Generalizados los índices de ajuste fueron adecuados: $\chi^2/df = 1.86$, $RMSEA = .07$, $GFI = .83$ y $AGFI = .80$. Además, el autor obtuvo evidencias de validez, con correlaciones directas y moderadas con afecto negativo medido por la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) de Watson, Clark y Tellegen (1988) ($r_s = .56$), severidad de síntomas somáticos con la escala de Woolfolk y Allen (2007) ($r_s = .43$) y alexitimia con la escala de 20 ítems de Bagby, Parker y Taylor (1994) ($r_s = .41$), e inversa y baja con afecto positivo medido por el PANAS ($r_s = -.18$). La mediana de las mujeres en el puntaje total ($Mdn = 11$) fue significativamente mayor que la de los hombres ($Mdn = 8$).

Del estudio de Moral (2011) se desprende que las propiedades psicométricas de consistencia interna y validez de la escala original pueden mantenerse equivalentes con el formato simplificado de aplicación que no sólo ahorra espacio y tiempo, sino que resulta más sencillo de leer y comprender. Este ahorro de espacio y tiempo tiene en sí gran valor en investigaciones realizadas en población general en las que se aplican varios

instrumentos, pero una lectura y comprensión más fáciles poseen aún mayor importancia cuando se evalúa a una población con problemas de atención y fatiga, como es la de pacientes deprimidos (Shenal, Harrison, & Demaree, 2003).

Moral (2011) justificó el estudio de la versión original del BDI por su amplio uso en atención primaria (Myers & Winters, 2002; Ruscio & Ruscio, 2002). No obstante, considerando que existe una versión más reciente (Beck, Steer, & Brown, 1996), cuyo uso está más extendido, se consideró relevante desarrollar un formato simplificado de la misma. Además se juzgó importante emplear un método de estimación de la función de discrepancia para el análisis factorial confirmatorio que no asumiese normalidad multivariada, como es el de mínimos cuadrados libres de escalas.

Relación del BDI con otros constructos

Por la relación temporal del rasgo de ansiedad o ansiedad crónica como antecedente de la depresión (Farmer et al., 2002; Uliaszek et al., 2010), la comorbilidad entre ansiedad y depresiva (APA, 2000; Hettema, 2008; Malouff, Thorsteinsson, & Schutte, 2005) y la saturación de estos afectos dentro de un mismo factor de afectividad negativa (Goldberg et al., 2009; Watson, 2000), el BDI ha sido con frecuencia validado con escalas que miden neuroticismo, ansiedad y estrés (Beck, 2006), siendo las correlaciones moderadas, de .40 a .60 (Hammen, 2005). Se define rasgo de ansiedad o neuroticismo como una tendencia persistente a sobrerreaccionar ante estímulos novedosos o amenazantes y mostrar gran sensibilidad al castigo o daño; por el contrario, si esta sobrerreactividad y sensibilidad son transitorias, usualmente por sobrecargas de estresores, se habla de estrés o estado de ansiedad (Boksema, Topsa, Westera, Meijmana, & Lorist, 2006).

Uliaszek et al. (2010) observaron a través de correlaciones parciales que el neuroticismo es una variable que media en la correlación entre el estrés y la depresión, siendo un antecedente importante de ambos estados de afecto negativo. Precisamente las personas con rasgos de neuroticismo tienden a sufrir más estrés y depresión, además ambos estados afectivos tienden a solaparse más en estas personas en comparación con aquellas sin este rasgo (Malouff et al., 2005). Así la correlación de la depresión resulta más alta con el rasgo de ansiedad que con el estrés, en un rango moderado ambas, además la correlación entre depresión y estrés se debilita si se parcializa el efecto del neuroticismo (Uliaszek et al., 2010).

El BDI nunca ha sido estudiado en relación con las creencias apocalípticas, esto es, creencias en que el mundo pronto se acabará; cuando se puede esperar una asociación directa (Moral, 2012) y servir así como una prueba adicional de validez convergente. A pesar de que vivimos en una sociedad científica y técnica lo mágico-religioso está presente en todos los ámbitos de las vidas públicas y privadas de las personas. Actualmente, sigue en boga las ideas milenaristas y del fin del mundo en relación con la fecha del solsticio de invierno del año 2012 que toman diversas fuentes, como las profecías mayas, de Nostradamus y el tercer misterio de Fátima (Hundley, 2010).

Una posible explicación a las creencias en el fin de mundo, como las del 2012, sería la tendencia al pensamiento mágico y la adhesión a ciertos movimientos religiosos con creencias apocalípticas (Lawrence & Peters, 2004). No obstante, también se podría considerar el estado de ánimo. Las personas que sufren ansiedad o están deprimidas pueden albergar deseos de que todo acabe para aliviar su sufrimiento y el pesar de la vida, especialmente con un hecho que afecte a toda la humanidad y que no implique la responsabilidad de un pensamiento suicida. Así la mayor convicción en las creencias apocalípticas podría tener su origen en un estado de ánimo negativo, en concreto de ansiedad y depresión (Moral & Tovar, 2012; Tobacyk, 1982).

Objetivos e hipótesis

La presente investigación tiene como objetivos: desarrollar una presentación del BDI-2 con un formato tipo Likert con un rango de 4 puntos para cada ítem; determinar la estructura factorial de los 21 ítems; estimar su consistencia interna y la de los factores; describir sus distribuciones; comparar las medias del puntaje total y los factores entre ambos sexos; asimismo, estudiar la relación de los mismos con neuroticismo, estrés y creencias en las profecías apocalípticas del año 2012.

Se espera un ajuste adecuado a los datos del modelo de dos factores correlacionados (síntomas cognitivo-afectivos y somático-motivacionales), consistencia interna alta ($\alpha > .80$), distribución asimétrica positiva, correlación moderada con rasgo de ansiedad y estrés, mayor promedio en mujeres y en los que creen en el final del mundo para el 2012. Frente a otros estudios anteriormente publicados se pretende emplear un método que no asuma normalidad multivariada para estimar la función de discrepancia en el análisis factorial confirmatorio, por la expectativa de asimetría positiva y por ende violación de este supuesto.

Método

La presente investigación es un estudio instrumental, descriptivo-correlacional con un diseño no experimental transversal.

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística por cuotas de sexo de 424 participantes (212 mujeres y 212 hombres) de población general, provenientes de Monterrey y su área metropolitana. El rango de edad varió de 18 a 65 años, con una mediana de 22, media de 27.09 y desviación estándar de 11.25. La media de edad fue estadísticamente equivalente entre ambos sexos ($t(419.55) = -1.47, p = .14$). El 3% (11 de 424) reportó tener estudios de primaria, 9% (39) de secundaria, 22% (95) de media-superior y 66% (279) universitarios. El promedio de escolaridad también fue estadísticamente equivalente entre ambos sexos ($U = 20541, Z = -1.80, p = .07$). El 76% (324 de 424) dijo ser católico, 7.5% (32) cristiano no católico, 2% (7) pertenecer otra religión distinta a la católica o cristiana, 10% (42) a ninguna en particular y 4.5% (19) ser ateo. La distribución de la adscripción religiosa fue diferencial entre mujeres y hombres ($\chi^2(4, N = 424) = 10.11, p = .04$). Se

definieron más como ateos los hombres (7% versus 2%) y pertenecientes a otras religiones las mujeres (0.5% versus 3%).

Instrumentos

Escala de Estrés Percibido (PSS14) de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983). Se empleó la adaptación a población mexicana de González y Landero (2007). La escala evalúa el grado en que los participantes valoran las situaciones del último mes como impredecibles y fuera de control. Consta de 14 ítems tipo Likert con un rango de 5 puntos, de 0 “*nunca*” a 4 “*siempre*”. Para obtener la puntuación total de PSS se deben invertir las puntuaciones de los ítems: 4, 5, 6, 7, 9, 10 y 13 (restando a 4 el valor del ítem) y sumar los 14 ítems. El rango varía entre 0 (mínimo estrés) y 56 (máximo). El valor del coeficiente alfa para los 14 ítems en muestras estadounidenses varió de .84 a .86 (Cohen et al., 1983) y fue de .83 entre estudiantes universitarios mexicanos (González & Landero, 2007). La escala consta de dos factores correlacionados: control del estrés con los 7 ítems inversos y descontrol del estrés con los 7 ítems directos.

Inventario de Ansiedad Estado Rasgo (STAI) de Spielberger, Gorsuch y Lushene (1970). Se empleó la traducción realizada para población mexicana por Spielberger y Díaz-Guerrero (1975). Se usaron sólo los dos últimos factores: el de afirmación de rasgo de ansiedad que está integrado por 13 ítems (2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 18 y 20) y el de negación del rasgo de ansiedad que está compuesto por 7 ítems (1, 6, 7, 10, 13, 16 y 19). A su sumatoria se la identifica como STAI-T. El formato de respuesta es tipo Likert con 4 puntos de rango, de 0 “*nunca*” a 3 “*casi siempre*”. La consistencia interna de estos dos factores varía de .85 a .87 (Spielberger & Díaz-Guerrero, 1975).

Inventario de Depresión de Beck, segunda edición (BDI-2), de Beck, Steer y Brown (1996) con un formato de aplicación simplificado (véase Anexo). El BDI-2 consta de 21 ítems tipo Likert con un rango de respuestas de 0 “*nada*” a 3 “*mucho*”. Todos son directos. Una mayor puntuación indica más sintomatología depresiva.

También se incluyó una pregunta sobre las profecías del 2012: ¿Piensa que en el año 2012 se cumplirán las profecías del final del mundo o de una etapa evolutiva de la humanidad? Esta pregunta tenía tres opciones de respuesta: “*sí, en el final del mundo*”, “*sí, en el final de una etapa evolutiva*” y “*no*”.

Dentro del cuestionario aplicado, la pregunta sobre las profecías del 2012 era antecedida por una escala de pensamiento mágico creada por Moral (2009) que no se consideró en estos análisis. De ahí seguía el PSS-14, STAI-T y BDI-2. La misma secuencia se aplicó a todos los participantes para evitar distorsiones generadas por la activación de esquemas ansiógenos o depresógenos (Beck, 2006).

Tabla 1

Consistencia interna, descriptivos, normalidad y ajuste de modelos bidimensionales

Estimaciones, contrastes y estadísticos		PSS			STAI-T		
		PT	C	D	PT	A	N
Consistencia Interna	Ítems	14	7	5	20	13	7
	Alfa	.77	.84	.70	.84	.84	.80
Descripción de la distribución	<i>M</i>	22.59	10.06	8.03	19.51	12.77	6.74
	<i>DE</i>	6.17	5.15	3.63	8.86	6.67	4.36
	<i>Mdn</i>	23	9	8	19	12	6
	<i>S</i>	-0.08	0.75	0.16	0.41	0.53	0.78
	<i>C</i>	0.10	0.97	-0.01	-0.23	0.14	0.59
Normalidad Ajuste a los datos AFC	Z_{K-S}	1.01*	2.17***	1.28**	1.54***	1.42***	2.17***
	χ^2/gl		3.32			2.02	
	<i>FD</i>		0.42			0.81	
	<i>GFI</i>		.93			.92	
	<i>AGFI</i>		.90			.90	
	<i>RMSEA</i>		.07			.05	

Z_{K-S} : probabilidad calculada con la corrección de Lilliefors para distribución normal. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. *S* = Sesgo ($EE = 0.12$) y *C* = Curtosis ($EE = 0.24$).

χ^2/gl = cociente entre el estadístico chi-cuadrado y sus grados de libertad, *FD* = valor de la función de discrepancia, *GFI* = índice de bondad de ajuste de Jöreskog-Sörbom, *AGFI* = índice de bondad de ajuste corregido de Jöreskog-Sörbom, y *RMSEA* = error cuadrático medio de aproximación.

PSS = Escala de Estrés Percibido: Puntaje total (PT) y sus factores independientes de Control (C) y Descontrol (D) del estrés. El factor D sin los ítems 8 y 12. STAI-T = Inventario de Ansiedad Rasgo: Puntaje total (PT) y sus factores correlacionados de Afirmación (A) o Negación (N) del rasgo.

EE de $S_k = 0.12$ y EE de $K = 0.24$, p^* con la corrección de Lilliefors para distribución normal.

En la presente muestra, se obtuvo una estructura de dos factores correlacionados para STAI-T y de dos factores independientes ($r = -.09$, $p = .07$) para PSS-14, por análisis

factorial exploratorio, definiendo el número de factores por el criterio de Cattell (número de autovalores por encima del punto de inflexión de la curva de sedimentación) y extrayendo los mismos por el método de Componentes Principales con una rotación no ortogonal por el método Oblimin. Al especificar el modelo final de medida para PSS, en el factor de descontrol del estrés se eliminaron dos ítems: el 8 y el 12.

El ítem 8 se eliminó por baja saturación dentro de la matriz de configuraciones en el análisis exploratorio ($I = .35 < .40$), bajo coeficiente de determinación en el confirmatorio ($\beta = .24 < .50$) y empeorar la consistencia interna del factor del descontrol al incluirlo en su cálculo (de $.70$ a $.69$). El ítem 12 por cargar en el factor de control ($I = -.53$) cuando lo debería hacer en el de descontrol ($I = .31$) dentro de la matriz de configuraciones del análisis exploratorio, bajo coeficiente de determinación en el confirmatorio ($\beta = .16 < .50$), no mejorar la consistencia interna del factor de control al incluirlo en su cálculo ($\alpha = .84$), pero sí empeorar la consistencia interna del factor de descontrol al incluirlo en éste (de $.70$ a $.68$).

Además, la eliminación de ambos ítems mejoró el ajuste del modelo de dos factores independientes ($\Delta\chi^2(22, N = 474) = 90.81, p < .01$). El parámetro de correlación entre los dos factores no fue significativo ($r = -.03$, $Cov. = -.01$, $EE = .03$, $Z = -0.45$, $p = .65$), por lo que se eliminó en la especificación final del modelo. Por Mínimos Cuadrados Generalizados, tanto los índices de ajuste del modelo estructural de dos factores correlacionados con 20 ítems para STAI-T como los del modelo de dos factores independientes con 12 ítems para PSS fueron adecuados (véase Tabla 1).

Al ser la consistencia interna de los 14 ítems de PSS alta y no mejorar con la eliminación de ninguno de ellos, el puntaje total se definió por la suma simple de sus 14 ítems. El factor de control se definió por la suma simple de sus 7 ítems y el de descontrol por la suma simple de 5 (sin los ítems 8 y 12). Los valores de consistencia interna del conjunto de ítems y los dos factores tanto de PSS como de STAI-T fueron altos, variando de $.70$ a $.84$. Las distribuciones de los puntajes totales y factores de las tres escalas fueron asimétricas negativas (véase Tabla 1).

Procedimiento

Los encuestadores fueron 27 estudiantes de primer semestre de licenciatura en psicología que cursaban una asignatura de investigación, en la cual se requería colaborar en un trabajo de campo como parte de los créditos. Se pidió a cada alumno aplicar el cuestionario a 8 mujeres y 8 hombres adultos, independientes entre sí, dejando que el participante contestase por sí mismo (autoinforme). El cuestionario era respondido en presencia del encuestador, apoyando al participante en caso de dudas; o bien era entregado y recogido posteriormente, comprobándose que se hubiera respondido a todos los ítems, en caso de omisiones, se solicitaba la respuesta y se prestaba apoyo para comprender la pregunta si el encuestado lo solicitaba. De forma previa se dio capacitación para tal fin. El levantamiento de datos se realizó de abril a julio de 2011. Se anularon ocho cuestionarios por respuestas incompletas.

Una hoja de consentimiento manifiesto informado encabezaba el cuestionario. En caso de no querer participar se pedía indicar por qué dentro de una lista de opciones. Se consideró en el caso de que algún participante solicitase atención psicológica que fuera canalizado a los servicios de la Facultad de Psicología con asistencia gratuita, lo que no pasó en ningún caso. Se respetó la confidencialidad de la información en el manejo de los datos. Así el estudio se ajustó a las normas éticas de investigación de *American Psychological Association* (APA, 2002).

Análisis de datos

Se calculó la consistencia interna de las escalas por el coeficiente alfa de Cronbach. Se consideran valores altos de consistencia aquéllos $\geq .70$, adecuados $\geq .60$ y bajos $< .60$. Se contrastó el ajuste de la distribución a una curva normal con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, empleándose la corrección de Lilliefors en el cálculo de la probabilidad para obtener más potencia estadística. La estructura factorial se determinó tanto por análisis factorial exploratorio como confirmatorio. Para el exploratorio se empleó Componentes Principales con rotación Oblimín. Toda saturación $\geq .40$ se consideró alta y $< .40$ baja.

En el análisis factorial confirmatorio (AFC), los parámetros e índices de ajuste se estimaron por Mínimos Cuadrados Libres de Escala (SLS), al haber una fuerte violación del supuesto de normalidad multivariada (coeficiente de curtosis multivariada de Mardia > 70), lo que desaconsejó el empleo de los métodos de máxima verosimilitud y mínimos cuadrados generalizados (Rodríguez & Ruiz, 2008). La significación de los parámetros del modelo se contrastó desde el método de percentiles corregidos de sesgo con los errores estándar estimados por el método de remuestreo repetitivo (*bootstrap*) para SLS. Se consideraron seis índices para valorar el ajuste del modelo a los datos: cociente entre el estadístico chi-cuadrado y sus grados de libertad (χ^2/df), índice de bondad de ajuste (*GFI*) de Jöreskog-Sörbom y su modalidad corregida (*AGFI*), índice normado de ajuste de Bentler-Bonett (*NFI*), índice relativo de ajuste de Bollen (*RFI*) y residuo cuadrático medio (*RMR*).

Se estipularon como valores de buen ajuste: $\chi^2/df < 2$, $RMR \leq 0.05$ (un cuarto del valor correspondiente al modelo independiente que fue 0.20), $GFI \geq .95$ y $AGFI$, NFI y $RFI \geq .90$; y los valores adecuados: $\chi^2/df \leq 3$, $RMR < 0.10$ (mitad del valor correspondiente al modelo independiente), $GFI \geq .85$ y $AGFI$, NFI y $RFI \geq .80$ (Moral, 2006). Para comparar la bondad de ajuste diferencial de los modelos estructurales se empleó la prueba de la diferencia de los estadísticos chi-cuadrado. Las correlaciones con estrés y rasgo de ansiedad se calcularon con el coeficiente de correlación por rangos ordenados de Spearman (r_s). Las diferencias de medias por sexos se contrastaron por la prueba *U* de Mann-Whitney y entre los tres grupos de creencias en las profecías de 2012 por la prueba *H* de Kruskal-Wallis.

Resultados

La consistencia interna de los 21 ítems fue alta ($\alpha = .91$). Al extraer los factores por Componentes Principales, se definieron tres por el criterio de Kaiser (autovalores de la matriz de correlaciones mayores a 1), los cuales explicaron el 52.35% de la varianza total. Tras la rotación no ortogonal, el primer componente de 14 ítems (de 1 al 14) con consistencia interna alta ($\alpha = .90$) agrupó síntomas cognitivo-afectivos, el segundo de 4 ítems (del 15 al 18) con consistencia interna alta ($\alpha = .76$) agrupó síntomas somáticos y el tercero de 4 ítems (del 19 al 21, incluyendo el 17) también con consistencia interna alta ($\alpha = .77$) agrupó síntomas motivacionales. El ítem 17 (irritabilidad) fue compartido por los dos últimos componentes con signo opuesto y saturaciones bajas (véase Tabla 2). Los tres componentes correlacionaron significativamente entre sí. El primero tuvo una correlación de .39 con el segundo y de -.26 con el tercero. La correlación entre el segundo y el tercero fue -.21.

Se definió un único componente por el criterio de Cattell, al ubicarse el punto de inflexión de la curva de sedimentación de los 21 autovalores en el segundo (véase Figura 1). Con un componente se explicó el 38.16% de la varianza total y sus cargas factoriales variaron de .74 a .37. Los que tuvieron menos peso fueron los síntomas somáticos y los que tuvieron más peso fueron los afectivos (véase Tabla 2).

Se observó un segundo punto de inflexión en el tercer autovalor dentro de la curva de sedimentación, por lo que también se consideró una solución bidimensional que es la esperada (véase Figura 1). Estos dos componentes explicaron el 47.35% de la varianza total. Tras la rotación no ortogonal, se obtuvo un primer componente de síntomas cognitivo-afectivos (del 1 al 14) con consistencia interna alta ($\alpha = .90$) que coincidió con el primero de la solución tridimensional; y un segundo componente de síntomas somático-motivacionales (del 15 al 21) también con consistencia interna alta ($\alpha = .83$) que agrupó los dos últimos de la solución tridimensional. En la solución rotada todas las cargas fueron altas ($> .40$). La correlación entre ambos componentes fue directa y moderada ($r = .48, p < .01$) (véase Tabla 2).

Tabla 2

Matrices de patrones de las soluciones uno, dos y tres componentes

Ítems	3 componentes			2 componentes		Uno
	1	2	3	1	2	
1. Tristeza	.58	.00	-.15	.57	.10	.61
2. Pesimismo	.63	-.11	-.18	.63	.01	.60
3. Fracaso	.77	-.14	-.01	.78	-.12	.64
4. Anhedonia	.64	.03	-.11	.64	.10	.68
5. Sentimientos de culpa	.78	-.05	-.09	.78	.01	.74
6. Sentimientos de castigo	.74	-.07	-.00	.74	-.06	.65
7. Descontento personal	.71	-.08	-.16	.71	.03	.69
8. Autocrítica	.56	-.06	-.23	.55	.09	.59
9. Pensamientos y deseos suicidas	.66	.03	.25	.67	-.13	.53
10. Llanto	.67	.11	.16	.67	-.00	.63
11. Agitación	.52	.37	.01	.50	.33	.72
12. Aislamiento social	.49	.18	-.09	.48	.22	.62
13. Indecisión	.58	.18	.07	.57	.12	.63
14. Desvalorización	.64	.22	.36	.64	-.03	.58
15. Falta de energía	.25	.48	-.21	.22	.58	.64
16. Problemas de sueño	-.08	.88	.01	-.13	.81	.48
17. Irritabilidad	.25	.37	-.38	.21	.58	.64
18. Alteración del apetito	-.08	.84	-.06	-.13	.81	.48
19. Problemas de concentración	.25	.36	-.48	.22	.64	.69
20. Fatiga	.11	.38	-.63	.07	.75	.63
21. Pérdida de interés sexual	.06	.06	-.61	.04	.45	.37

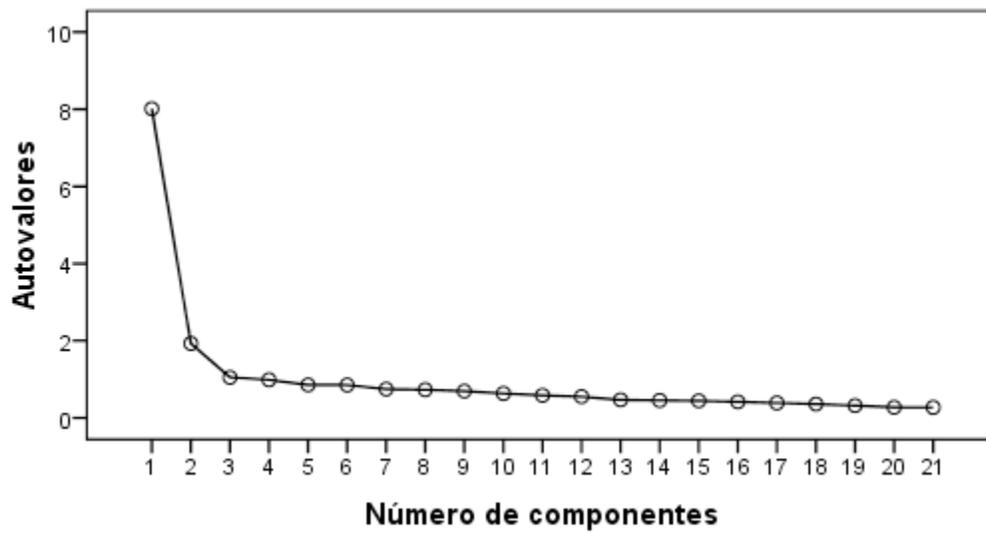


Figura 1. Curva de sedimentación de los 21 autovalores.

Por análisis factorial confirmatorio por el método SLS se contrastaron cinco modelos: uno de un factor general, otro de dos factores correlacionados y tres de tres factores correlacionados con variaciones en la especificación del ítem 17. Al comparar el modelo unidimensional [1F] (véase Figura 2) y el de dos factores correlacionados [2F-Cor.] (véase Figura 3), la bondad de ajuste fue diferencialmente mejor para el modelo bidimensional ($\Delta\chi^2(1, N = 424) = 254.40, p < .01$). Todos los parámetros de ambos modelos fueron significativos.

Los índices de ajuste del modelo de dos factores correlacionados fueron buenos: $\chi^2/gf = 1.53, GFI = .98, AGFI = .98, NFI = .98, RFI = .97$ y $RMR = 0.04$) (véase Tabla 3). Todos sus parámetros resultaron significativos, fluctuando la varianza explicada de los ítems de 17 al 63%, con una media de 41%. La correlación entre ambos factores fue moderada-alta ($r = .69, p < .01$), compartiendo el 48% de la varianza, por lo que sí serían discernibles (véase Figura 3).

Tabla 3

Índices de ajuste de cinco modelos factoriales para el BDI-2

Índices de ajuste	Modelos factoriales				
	1F	2F-Cor.	3Fa-Cor	3Fb-Cor	3Fc-Cor.
χ^2	542.67	288.27	266.12	284.34	268.83
<i>gl</i>	189	188	185	186	186
χ^2/gl	2.87	1.53	1.44	1.53	1.45
<i>GFI</i>	.97	.98	.98	.98	.98
<i>AGFI</i>	.96	.98	.98	.98	.98
<i>NFI</i>	.95	.98	.98	.98	.98
<i>RFI</i>	.95	.97	.97	.97	.97
<i>RMR</i>	0.05	0.04	0.03	0.04	0.03

Método: Mínimos cuadrados libres de escala (SLS).

Índices de ajuste: χ^2 = estadístico chi-cuadrado, *gl* = grados de libertad o diferencia entre los momentos y parámetros a estimar, χ^2/gl = cociente entre el estadístico chi-cuadrado y sus grados de libertad, *GFI* = índice de bondad de ajuste de Jöreskog-Sörbom, *AGFI* = Índice de bondad de ajuste corregido de Jöreskog-Sörbom, *NFI* = índice normado de ajuste de Bentler-Bonett, *RFI* = índice relativo de ajuste de Bollen y *RMR* = residuo cuadrático medio sin estandarizar (0 fue el valor correspondiente al modelo saturado y 0.20 el correspondiente al modelo independiente).

Modelos: 1F = un factor general (del 1 al 21), 2F-Cor. = dos factores correlacionados: síntomas cognitivo-afectivos (del 1 al 14) y síntomas somático-motivacionales (del 15 al 21), 3Fa-Cor: tres factores correlacionados: síntomas cognitivo-afectivos (del 1 al 14), síntomas somáticos (15, 16, 17 y 18) y síntomas motivacionales (17, 19, 20 y 21), 3Fb-Cor. = tres factores correlacionados: síntomas cognitivo-afectivos (del 1 al 14), síntomas somáticos (del 15 al 18) y síntomas motivacionales (del 19 al 21), y 3Fc-Cor = tres factores correlacionados: síntomas cognitivo-afectivos (del 1 al 14), síntomas somáticos (15, 16 y 18) y síntomas motivacionales (17, 19, 20 y 21).

Modelo unidimensional

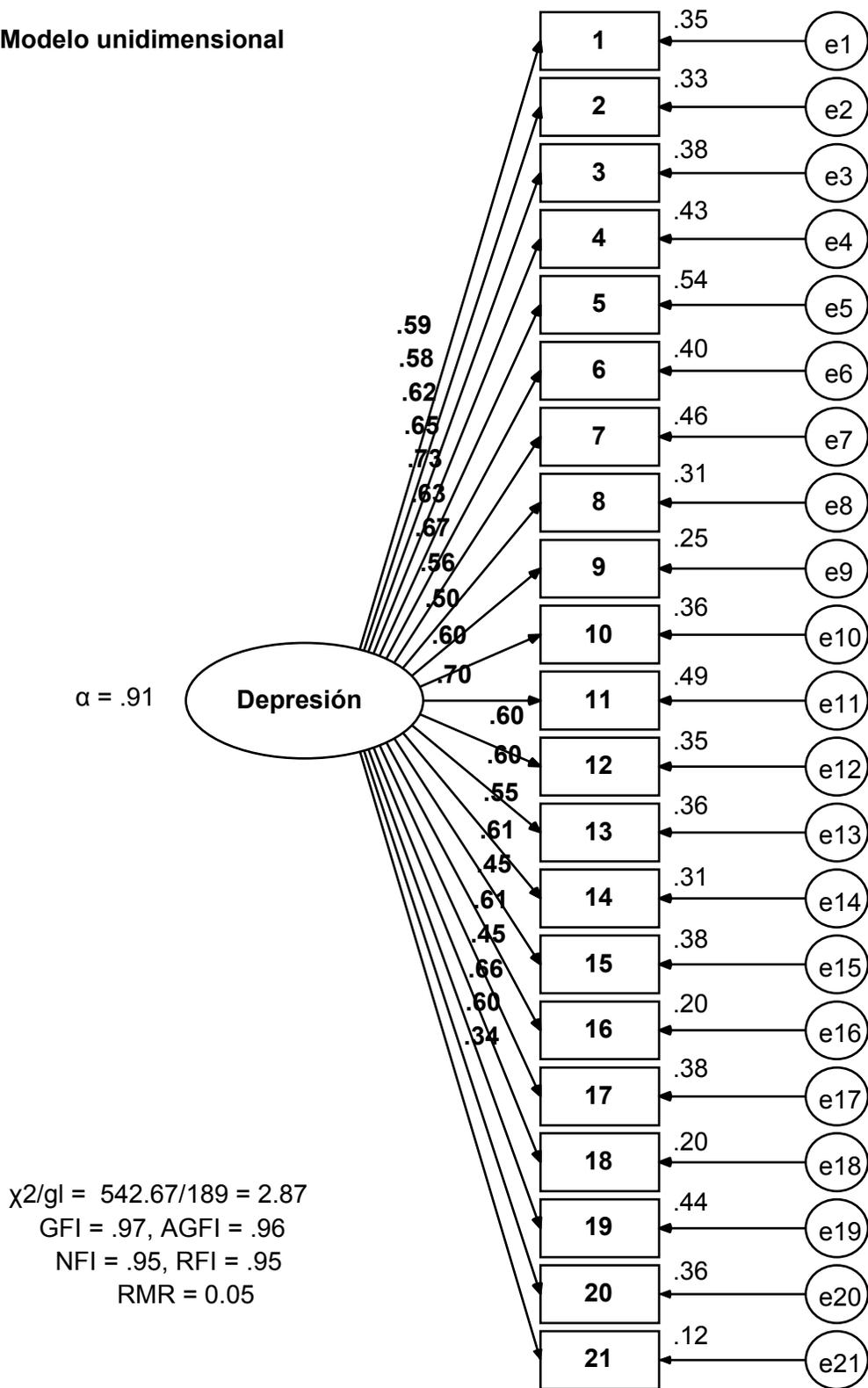


Figura 2. Modelo estandarizado de un factor con 20 indicadores (F1) estimado por mínimos cuadrados libres de escala (SLS)

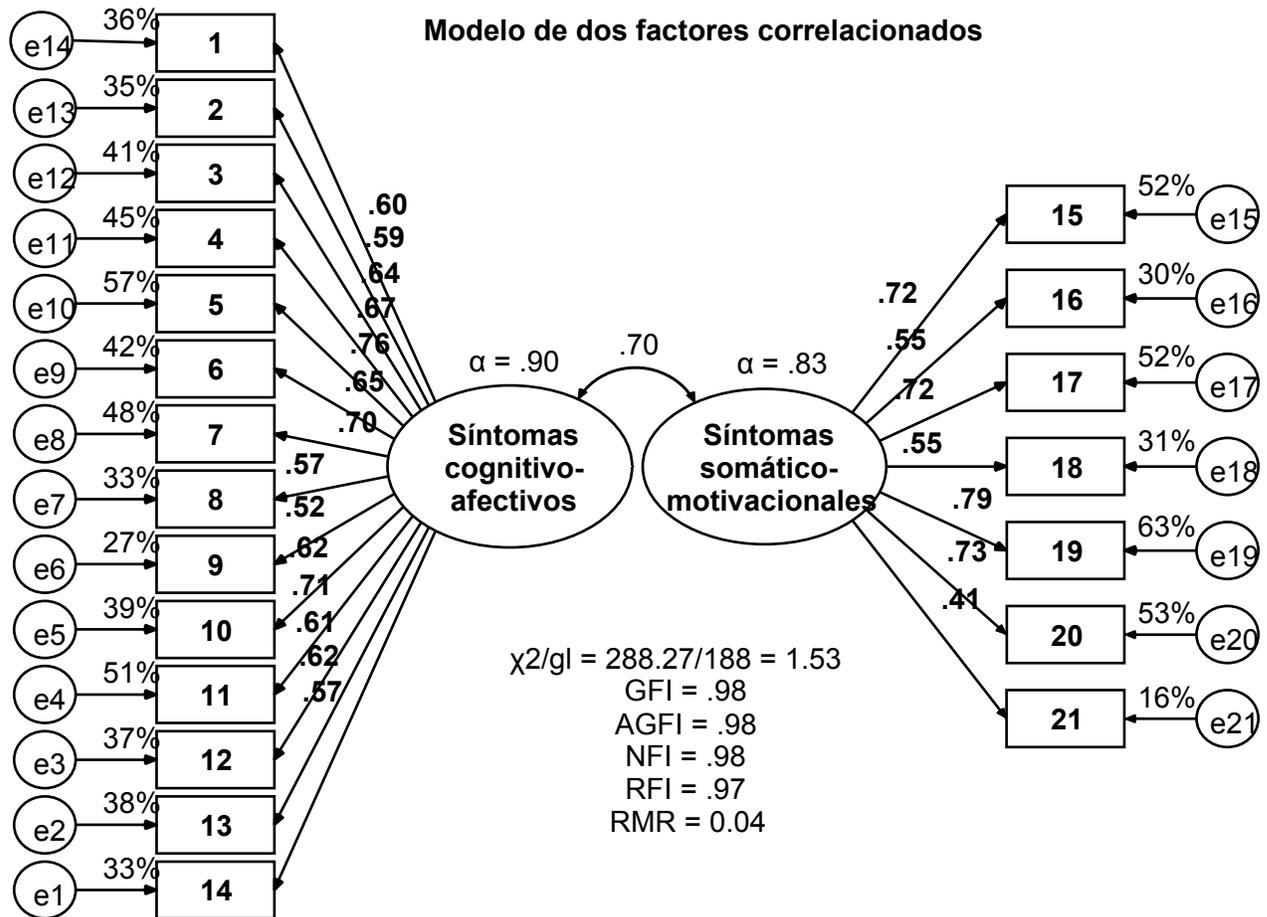


Figura 3. Modelo estandarizado de dos factores correlacionados (2F-Cor.) estimado por mínimos cuadrados libres de escala (SLS)

El modelo de tres factores correlacionados inicialmente se definió con el ítem 17 (irritabilidad) como indicador de dos factores, de síntomas motivacionales y de síntomas somáticos [3Fa-Cor.], pero la solución no fue admisible, al resultar el coeficiente de determinación estandarizado del factor de síntomas motivacionales sobre el ítem 17 mayor a 1 ($\beta = 1.09$), además la correlación entre los factores que comparten el ítem 17 fue muy alta ($r = .86$, $p < .01$), con un 74% de varianza compartida (véase Figura 4).

Al especificar al ítem 17 como indicador del factor de síntomas somáticos [modelo 3Fb-Cor.], la solución del modelo fue admisible. La consistencia interna del factor de síntomas motivacionales con 3 ítems fue alta ($\alpha = .71$). No obstante, la correlación entre los factores de síntomas somáticos y motivacionales fue muy alta ($r = .91$, $p < .01$), habiendo un 83% de varianza compartida; por lo que su diferenciación sería artificial. El

ajuste a los datos de este modelo fue bueno y equivalente estadísticamente al ajuste del modelo bidimensional ($\Delta\chi^2(1, N = 424) = 3.93, p = .14$) (véanse Figura 5 y Tabla 3).

Al quedar el ítem 17 especificado como un indicador del factor de síntomas motivacionales (modelo 3Fc-Cor.), la solución resultó admisible. La consistencia interna del factor de síntomas somáticos con tres indicadores fue alta ($\alpha = .75$). La correlación entre los factores de síntomas motivacionales y somáticos fue alta ($r = .81, p < .01$), habiendo un 66% de varianza compartida, siendo cuestionable la entidad separada de ambos factores. El ajuste de este modelo a los datos fue bueno y significativamente mejor a los modelos de un factor, de dos factores correlacionados y de tres factores correlacionados con el ítem 17 como indicador del factor de síntomas somáticos (véanse Figura 6 y Tabla 3).

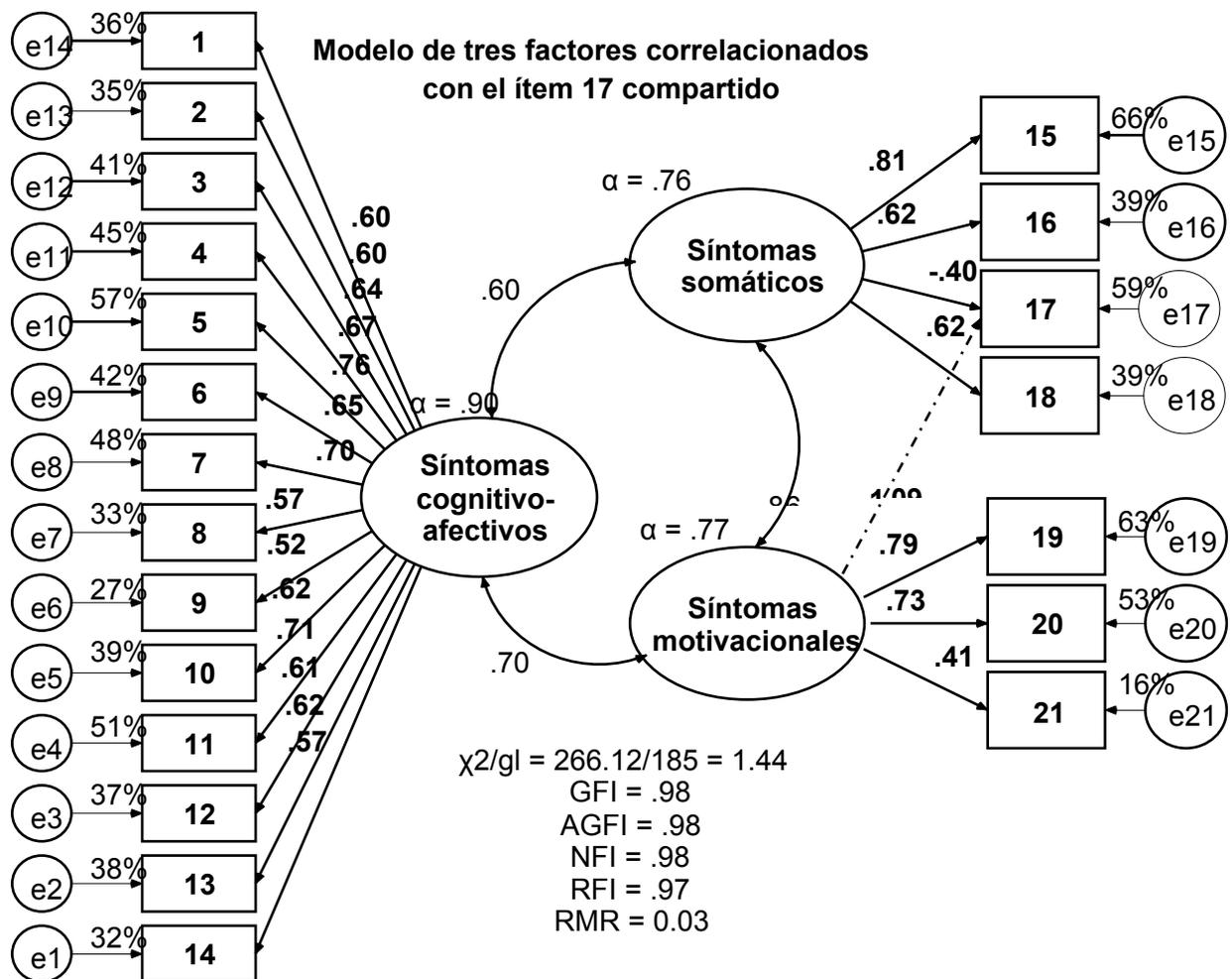


Figura 4. Modelo estandarizado de tres factores correlacionados con el ítem 17 compartido (3Fa-Cor.) estimado por mínimos cuadrados libres de escala (SLS)

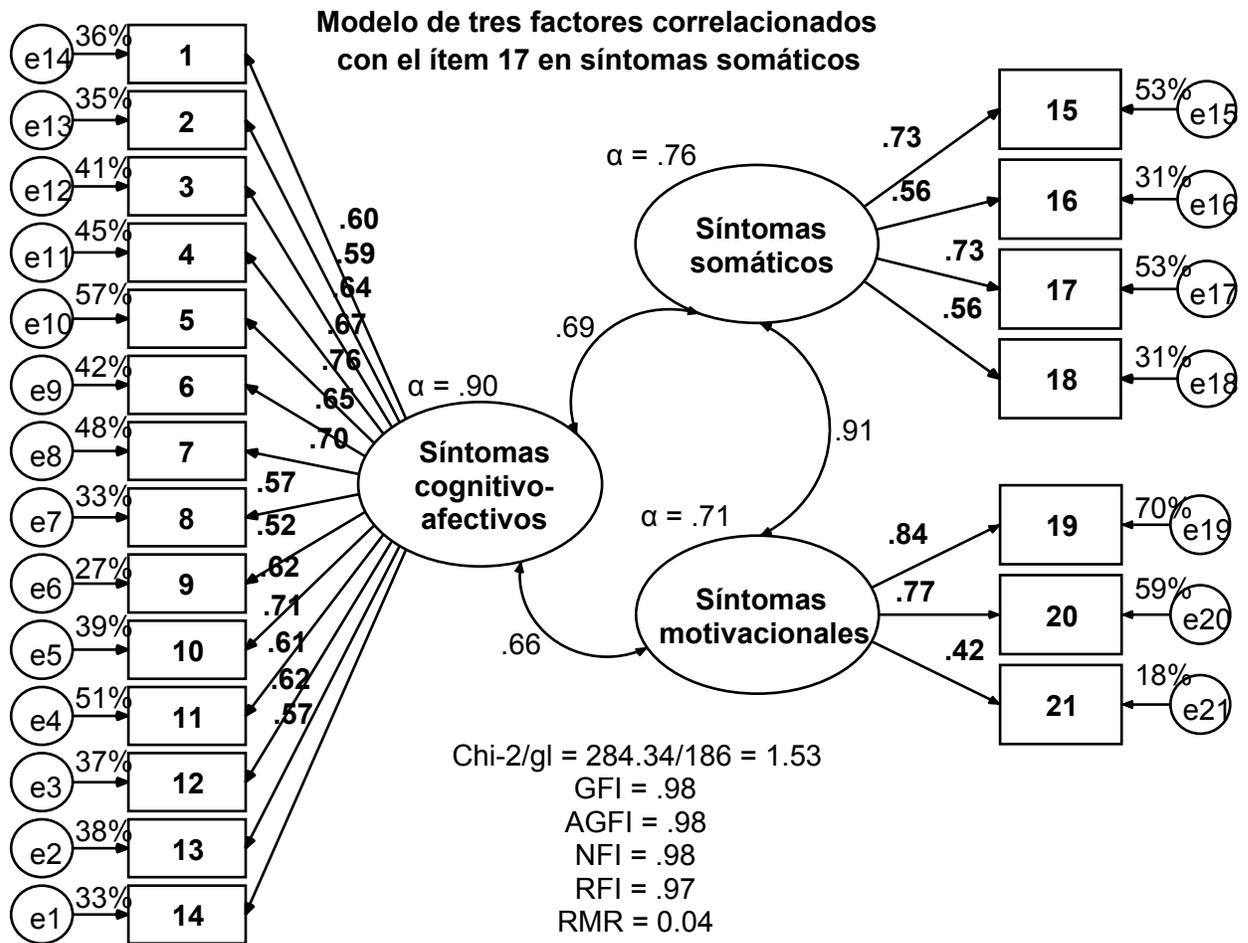


Figura 5. Modelo estandarizado de tres factores correlacionados con el ítem 17 en síntomas somáticos (3Fb-Cor) estimado por mínimos cuadrados libres de escala (SLS)

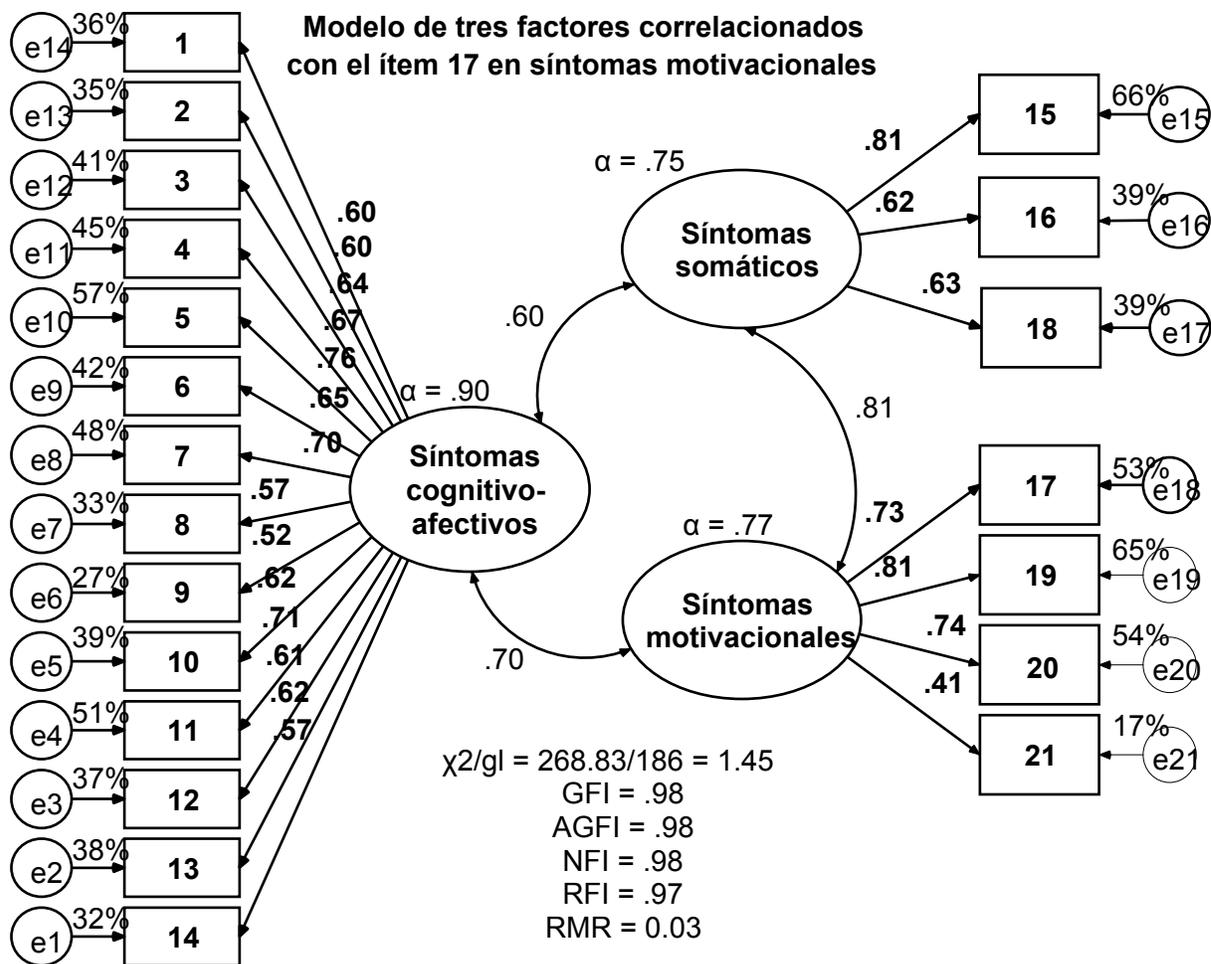


Figura 6. Modelo estandarizado de tres factores correlacionados con el ítem 17 en síntomas motivacionales (3Fc-Cor) estimado por mínimos cuadrados libres de escala (SLS)

Descripción de la distribución del puntaje total y los dos factores

Considerando el buen ajuste del modelo de dos factores con una correlación moderada-alta que hace justificable la distinción de los mismos, se privilegia esta solución sobre la unidimensional con ligeramente peor ajuste y la tridimensional con correlaciones muy altas entre dos factores que no justifica su diferenciación.

La distribución del puntaje total de la suma de los 21 ítems del BDI-2 de media 11.58 ($DE = 9.66$) fue asimétrica positiva y apuntada, no ajustándose a una curva normal por la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($Z_{K-S} = 2.56, p < .01$), al igual que sus factores de síntomas cognitivo-afectivos y síntomas somático-motivacionales (véase Tabla 4).

Tabla 4

Consistencia interna, estadísticos descriptivos y contraste del ajuste a la normalidad del puntaje total y los dos factores del BDI-2

Estadísticos		Puntaje Total	Cognitivo- afectivos	Somático- motivacionales	
Consistencia	Nº de ítems	21	14	7	
	Alfa	.91	.90	.83	
	Rango	0-21	0-42	0-21	
	<i>M</i>	11.58	5.95	5.64	
	<i>DE</i>	9.66	6.44	4.34	
	<i>S</i>	1.16	1.68	0.73	
	<i>C</i>	1.37	3.05	0.04	
	<i>P10</i>	1	0	0	
Estadísticos descriptivos	<i>P20</i>	3	1	2	
	<i>P30</i>	5	2	3	
	<i>P40</i>	7	3	4	
	<i>P50</i>	9	4	5	
	<i>P60</i>	12	5	6	
	<i>P70</i>	15	7	8	
	<i>P80</i>	20	10	9	
	<i>P90</i>	25	14.5	12	
	Ajuste a la normalidad	<i>D</i>	.12	.18	.12
		Z_{K-S}	2.56	3.67	2.49
p^*		> .01	> .01	> .01	

EE de *S* = .12 y *EE* de *C* = .24. p^* con la corrección de Lilliefors para distribución normal.

Correlaciones con estrés y rasgo de ansiedad

Las correlaciones por el coeficiente de rangos ordenados de Spearman del puntaje total y los dos factores del BDI-2 con el puntaje total y los dos factores del PSS-14 y rasgo de ansiedad (STAI-T) fueron significativas, variando de .63 a -.25, con una media en valores absolutos de .45 (véase Tabla 5).

Tabla 5
Correlaciones del BDI-2 con STAI-T y PSS-14

		Depresión (BDI-2)		
		PT	SCA	SSM
PSS-14	Ansiedad			
	Puntaje total de estrés	.50**	.50**	.38**
	Control del estrés	-.36**	-.36**	-.25**
	Estrés descontrolado	.35**	.35**	.32**
STAI-T	Puntaje total	.63**	.62**	.51**
	Presencia de rasgos de ansiedad	.62**	.60**	.53**
	Ausencia de rasgos de ansiedad	.43**	.43**	.32**

$p < .01$. PT = Puntaje total, SCA = síntomas cognitivo-afectivos, SSM = somático-motivacionales.

Diferencia de sexos

Por la prueba *U* de Mann-Whitney, sólo la diferencia de promedios en el puntaje total del BDI entre hombres y mujeres fue significativa (véase Tabla 6).

Tabla 6

Diferencia de medias en el BDI-2 por sexos

BDI	Mujeres (n = 212)			Hombres (n = 212)			Mann-Whitney		
	RM	M	DE	RM	M	DE	U	Z	p
PT	224.01	12.60	10.29	200.99	10.57	8.90	20032	-1.96	< .05
SCA	223.16	6.60	7.00	201.84	5.29	5.77	20211.5	-1.80	.07
SSM	221.46	6.00	4.52	203.54	5.28	4.14	20572.5	-1.51	.13

RM = Rango medio estimado por la prueba U de Mann-Whitney.

PT = Puntaje total, SCA = síntomas cognitivo-afectivos, SSM = síntomas somático-motivacionales.

Diferencias por los tres grupos de creencias en las profecías del 2012

El 7.6% (32 de 424) de los participantes manifestó creer en las profecías de final del mundo en el 2012, 37% (157 de 424) indicó que terminaría una etapa evolutiva de la humanidad para dar comienzo a otra, y 55.4% (235 de 424) dijo no creer.

Las diferencias de medias en el puntaje total y los dos factores del BDI-2 fueron significativas por la prueba de Kruskal-Wallis. Se contrastaron las diferencias por pares por la U de Mann-Whitney. Los que dijeron creer en el final del mundo promediaron significativamente más alto en el puntaje total y los dos factores en comparación con los que señalaron no creer en las profecías; asimismo, en el puntaje total y el factor de síntomas cognitivo-afectivos en comparación con los que dijeron creer en el final de una etapa evolutiva. Entre los no creyentes y los creyentes en el final de una etapa evolutiva los promedios fueron estadísticamente equivalentes (véase Tabla 7).

Tabla 7

Diferencia de medias en el BDI-2 entre los tres grupos de creencias en las profecías

BDI	Final del mundo		Etapa evolutiva		No		Kuskal-Wallis		
	M	DE	M	DE	M	DE	χ ²	gl	p
PT	18.22	12.17	11.43	9.18	10.78	9.30	12.47	2	< .01
SCA	9.91	8.49	5.70	6.01	5.57	6.25	8.08	2	.02
SSM	8.31	4.50	5.73	4.39	5.21	4.17	14.16	2	< .01

PT = Puntaje total, SCA = síntomas cognitivo-afectivos, SSM = síntomas somático-motivacionales.

Discusión

El modelo de dos factores correlacionados (síntomas cognitivo-afectivos y somático-motivacionales) posee consistencia interna, diferenciación clara de ambos factores, ofrece una solución admisible y un ajuste bueno a los datos. El modelo de tres factores, en el que se separan los síntomas somáticos de los motivacionales, se podría manejar con el ítem 17 como indicador de síntomas motivacionales, al no presentar problemas de estimación de parámetros frente al modelo que contempla este ítem como indicador de ambos factores; asimismo, al ser la correlación entre estos dos factores más baja y el ajuste diferencialmente mejor que el del modelo que especifica al ítem 17 como indicador del factor de síntomas somáticos.

No obstante, en el modelo tridimensional señalado como mejor opción, los factores de síntomas somáticos y motivacionales comparten una varianza muy grande, lo que sugiere que en realidad son un solo factor, reforzando la opción del modelo bidimensional. Además, al tomar en cuenta que la solución de dos factores correlacionados es la más reportada en otros estudios con muestras de distintas poblaciones (Carvalho et al., 2008; Hall et al., 2012; Melipillán, Cova, Rincón, & Valdivia, 2008; Sanz, Perdigón, & Vázquez, 2003; Segal, Coolidge, Cahill, & O'Riley, 2008), se considera que este modelo es el más adecuado para los presentes datos. Tras considerar estos argumentos se puede afirmar que se confirma la expectativa de dos factores correlacionados, con la misma interpretación y composición que la reportada en el estudio original de Beck, Steer y Brown (1996). También se confirman los valores de consistencia interna altos para el conjunto de 21 ítems y de los dos factores, lo que justifica claramente el uso del puntaje total y de las puntuaciones factoriales.

Según la expectativa, la distribución del puntaje total se sesga hacia los valores bajos y es apuntada, reflejando ausencia de depresión en la mayoría de los participantes, especialmente al tratarse de una muestra de población general. Así la escala requiere ser estandarizada por los percentiles.

Beck, Steer y Brown (1996) establecieron que puntuaciones de 0 a 13 indican ausencia de depresión o síntomas mínimos, de 14 a 19 depresión leve, de 20 a 28 moderada y de 29 a 63 severa. Debe señalarse que el punto de corte de 14 sería inadecuado para definir depresión leve, pues corresponde al percentil 65. La puntuación de 15 que corresponde al percentil 70 sería más adecuada para clasificar como posible caso de depresión.

Considerando que el riesgo de trastorno depresivo mayor a lo largo de la vida en población general de adultos estadounidenses varía del 10 al 25% para las mujeres y del 5 al 12% para los varones (American Psychiatric Association [APA], 2000), se podría estipular un porcentaje de 10% de posibles casos de depresión en la muestra; así se requeriría una puntuación de 25 o mayor desde el percentil 90 para un diagnóstico con más certeza de depresión mayor. No obstante, el intervalo de tiempo de toda la vida proporciona una estimación demasiado alta para un estudio transversal, siendo la prevalencia anual más adecuada.

Belló, Puentes, Medina-Mora y Lozano (2005) reportaron que la prevalencia de depresión mayor, bajo los criterios de la cuarta edición del manual diagnóstico y estadístico (DSM-IV-TR) de la Asociación Psiquiátrica Americana (APA, 2000), en adultos de población general en México en el año anterior a la aplicación de la encuesta, fue de 4.5%, con 5.8% en mujeres y 2.5% en hombres. Desde esta estimación habría que acudir al percentil 95 con una puntuación de 29 para un diagnóstico de depresión. Debe señalarse que estimación de prevalencia de depresión mayor al año en México coincide con la estadounidense, con porcentajes de 5 a 9% para mujeres y de 2 a 3% para hombres (APA, 2000).

Sanz, García, Espinosa, Fortún y Vázquez (2005) propusieron en España con una puntuación mayor o igual a 15 para población clínica en estudios de cribado (posible caso), e igual o mayor a 30 para diagnóstico clínico (caso), lo que se asemeja a la propuesta de 15 (percentil 70) y 29 (percentil 95) con los presentes datos.

Es de destacar que la media de 11.58 ($DE = 9.66$) del puntaje total del BDI-2 de la presente muestra neoleonesa de población general es significativamente equivalente ($DM = 0.22$, $t[423] = 0.48$, $p = .63$) a la media de 11.36 ($DE = 9.95$) de otra muestra de 200 parejas casadas neoleonas, donde se aplicó el BDI-1 con el mismo formato simplificado de respuesta (Moral, 2011). Wiebe y Penley (2005), en una muestra de 178 estudiantes universitarios estadounidenses, obtuvieron una media de 11.50 ($DE = 9.2$) con la versión en inglés del BDI-2 y su formato de aplicación original y de 11.70 ($DE = 7.4$) con la versión en español del BDI-2 en una muestra de 76 estudiantes hispanos. En ambos casos las medias son equivalentes con la presente: $DM = 0,08$, $t(423) = 0.18$, $p = .85$ para la versión en inglés, y $DM = -0,11$, $t(423) = -0.24$, $p = .81$ para la versión en español. Por lo tanto el punto de corte propuesto por Beck et al. (1996) parece bajo.

La diferencia de género en las escalas de depresión, incluyendo el BDI, es un hecho bien establecido (Beck, 2006; Keogh, McCracken & Eccleston, 2006), tal como también se observa en los estudios epidemiológicos con entrevistas estructuradas que evalúan trastornos afectivos (Alarcón et al., 2009). En el presente estudio también se obtiene esta diferencia, observándose mayor promedio en mujeres, lo que constituye una prueba de validez. El género femenino, especialmente en las edades fértiles, es más susceptible a los trastornos del humor, por determinantes biológicos en relación con el ciclo estral, debido a la depleción de la serotonina cerebral por la caída brusca de estradiol durante las dos semanas previas a la menstruación (Brown et al., 2009; Toufexis, Myers & Davisa, 2006); asimismo, por determinantes culturales que fomentan el afrontamiento pasivo, la dependencia y la sensibilidad, lo que hace a la mujer más vulnerable ante el estrés, especialmente ante conflictos maritales, separaciones, divorcios y muerte de familiares o allegados (Alarcón et al., 2009; Piccinelli & Wilkinson, 2000; Rocha-Sánchez & Díaz-Loving, 2005).

Hay evidencia de validez en relación con los criterios convergentes de rasgo de ansiedad y estrés. La asociación media es moderada al ser constructos discernibles (Watson, 2000). El BDI-2 comparte más varianza con el rasgo de ansiedad que con el estado de estrés percibido, como se esperaba. El rasgo implica una mayor carga de

afectividad negativa crónica que conlleva más vivencias depresivas que el estado de estrés (McCrae & Costa, 2002) y es un factor de riesgo tanto de estrés como depresión (Uliaszek et al., 2010). Al parcializar el efecto de la ansiedad rasgo en la correlación entre la depresión y el estrés, ésta pasa de ser moderada ($r = .51$) a ser baja ($r_p = .13$). Aparte se podría considerar la mayor amplitud y afinidad de los contenidos del STAI-T al BDI-2 en comparación con el PSS-14. Así, Caci, Baylé, Dossios, Robert y Boyer (2003) remarcan que el TA incluye al menos 6 ítems con claro contenido depresivo.

Dentro del BDI-2 las correlaciones son más altas con el factor de síntomas cognitivo-afectivos que somático-motivacionales, probablemente por la mayor especificidad para depresión de los primeros. La escala PSS-14 no hace referencia a síntomas somáticos, por el contrario, evalúa estrés percibido que es la dimensión cognitiva de la ansiedad; de ahí que las correlaciones más bajas sean entre PSS-14 y el factor de síntomas somático-motivacionales del BDI-2.

En la presente muestra domina el no creer en las profecías apocalípticas para el año 2012. Entre quienes creen en las profecías, es más frecuente hablar del final de una etapa evolutiva que del final del mundo. Así el porcentaje de quienes piensan que acabará el mundo en el año 2012 es de una treceava parte de la muestra, siendo cinco veces mayor el porcentaje de quienes creen en el final de una etapa evolutiva. Más de la mitad no creen en las profecías, superando en una décima parte a los que sí creen. Se argumentó que el pesimismo, desgana de vivir y deseo de muerte que caracteriza la depresión podría motivar un apoyo a la creencia en el final del mundo bajo un deseo de que acabe el sufrimiento mental sin la responsabilidad del suicidio. La asociación se confirma en este estudio, lo que aporta validez al formato del BDI-2 aplicado; no obstante, la confirmación del mecanismo hipotetizado requeriría estudios adicionales de corte cualitativo para profundizar en la vivencia de fondo.

Dadas las características no probabilísticas de la muestra empleada (en su mayor parte jóvenes, con estudios universitarios y de religión católica), los resultados deben ser manejados como hipótesis en futuras investigaciones y no como estimaciones poblacionales. No obstante, el tamaño de la muestra permite una potencia mayor a .80 en las pruebas de contraste (Murphy & Myers, 2003). Como una limitación adicional, debe considerarse la naturaleza de autorreporte de los datos, ya que éstos pueden diferir de los obtenidos por otros medios, como entrevistas cara a cara o técnicas proyectivas; asimismo el formato autoaplicado (Bowling, 2005).

Se ha señalado que el BDI al apoyarse en síntomas físicos puede inflar las puntuaciones e incrementar dar falsos positivos al ser aplicado en un entorno de atención médica. Por este motivo Steer, Cavalieri, Leonard, Beck (1999) desarrollaron una versión abreviada con 7 ítems, independiente de síntomas físicos, para su aplicación en atención primaria. Para tal fin también se podría aplicar exclusivamente los ítems del factor de síntomas cognitivo-afectivos de la presente adaptación.

En conclusión, se confirma la estructura de dos factores correlacionados (síntomas cognitivo-afectivos y somático-motivacionales) con un ajuste diferencialmente mejor al

modelo unidimensional, valores de consistencia interna altos, distribuciones asimétricas positivas y apuntadas que requieren ser baremadas por percentiles, diferencias de sexos con mayor promedio en mujeres, correlaciones moderadas con rasgo de ansiedad y estrés percibido, siendo mayor la correlación con rasgo que con estrés, asimismo mayores promedios en personas que creen en el final del mundo para el año 2012 en comparación con los que creen en el final de una etapa evolutiva y los no creyentes en tales profecías. Los resultados de estructura factorial, consistencia interna y tipo de distribución son equivalentes al formato original de la escala publicado en 1996 y validado en diversos países y poblaciones, por lo que este formato de aplicación que facilita la lectura y comprensión, además de ahorrar tiempo y espacio, es confiable y válido, recomendándose su uso.

El punto de corte de 14 es bajo para este formato de aplicación. Se propone una puntuación de 15 o mayor para clasificar como posible caso de depresión desde el percentil 70 de la presente muestra, y una puntuación de 29 o mayor para clasificar como caso de depresión mayor desde el percentil 95, al considerar una prevalencia del 5% en población mexicana con base en el estudio de Belló et al. (2005).

Se sugiere en futuros estudios establecer los estándares de la escala por medio de dos muestras probabilísticas de población clínica y abierta; asimismo, se propone emplear métodos que no requieran el supuesto de normalidad para el estudio del BDI-2.

Referencias

- Aan-het-Rot, M., Mathew, S. J., & Charney, D. S. (2009). Neurobiological mechanisms in major depressive disorder. *Canadian Medical Association Journal*, *180*, 305-313.
- Alarcón, R. D., Becker, A. E., Lewis-Fernández, R., Like, R. C., Desai, P., Foulks, E., Gonzales, J., Hansen, H., Kopelowicz, A., Lu, F. G., Oquendo, M. A., Primm, A., & the Cultural Psychiatry Committee of the Group for the Advancement of Psychiatry (2009). Issues for DSM-V: The role of culture in psychiatric diagnosis. *Journal of Nervous and Mental Disease*, *197*, 559-560.
- Ambrosini, P. J., Metz, C., Bianchi, M. D., Rabinovich, H., & Undie, A. (1991). Concurrent validity and psychometric properties of the Beck Depression Inventory in outpatient adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *30*(1), 51-57.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fourth edition*. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fourth edition, text revised*. Washington, DC: Author.

- American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor G. J. (1994). The twenty-item Toronto alexithymia scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38(1), 23-32.
- Beck, A. T. (2006). *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Beck, A. T., Steer, R. A., Ball, R., & Ranieri, W. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories -IA and -II in psychiatric outpatients. *Journal of Personality Assessment*, 67(3), 588-597.
- Beck A. T., Steer, R. A., & Brown, G. K. (1996). *Manual for the Beck Depression Inventory-II*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Belló, M., Puentes, E., Medina-Mora, M. E., & Lozano, R. (2005). Prevalencia y diagnóstico de depresión en población adulta en México. *Salud Pública de México*, 47(supl. 1), 4-11.
- Boksema, M. A. S, Topsa, M., Westera, A. E., Meijmana, T. F., & Lorist, M. M. (2006). Error-related ERP components and individual differences in punishment and reward sensitivity. *Brain Research*, 1101(1), 92-101.
- Bowling, A. (2005). Mode of questionnaire administration can have serious effects on data quality. *Journal of Public Health*, 27(3), 281-291.
- Brouwer, D., Meijer, R. R., & Zevalkink, J. (2012, 16 de julio). On the factor structure of the Beck Depression Inventory-II: G is the key. *Psychological Assessment*. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22800089>
- Brown, J., O'Brien, P. M., Marjoribanks, J., & Wyatt, K. (2009). *Selective serotonin reuptake inhibitors for premenstrual syndrome (Review)*. Chichester, UK: The Cochrane Library and John Wiley.
- Caci, H., Baylé, F. J., Dossios, C., Robert, P., & Boyer, P. (2003). The Spielberger Trait Anxiety Inventory measures more than anxiety. *European Psychiatry*, 18(8), 394-400.
- Carvalho, S., Pereira, A. P., Marques, M., Maia, B., Soares, M. J., Valente, J., Gomes, A., Macedo, A., & Azevedo, M. A. (2008). The BDI-II factor structure in pregnancy and postpartum: Two or three factors? *European Psychiatry*, 24, 334-340.
- Caspi, A., Hariri, A. R., Holmes, A., Uher, R., & Moffitt, T. E. (2010). Genetic sensitivity to the environment: the case of the serotonin transporter gene and its implications for studying complex diseases and traits. *American Journal of Psychiatry*, 167, 509-527.

- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*, 385-396.
- Cowen, P. J. (2008). Serotonin and depression: pathophysiological mechanism or marketing myth? *Trends in Pharmacological Sciences, 29*, 433-436.
- Delgado, P. L. (2000). Depression: The case for a monoamine deficiency. *Journal of Clinical Psychiatry, 61*(Suppl. 6), 7-11.
- Farmer, A., Redman, K., Harris, T., Mahmood, A., Sadler, S. Pickering, A., & McGuffin, P. (2002) Neuroticism, extraversion, life events and depression. The Cardiff depression study. *British Journal of Psychiatry, 181*, 118-122.
- Goldberg, D. P., Krueger, R. F., Andrews, G., & Hobbs, M. J. (2009). Emotional disorders: Cluster 4 of the proposed meta-structure for DSM-V and ICD-11. *Psychological Medicine, 39*, 2043-2059.
- González, M. T., & Landero, R. (2007). Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a Sample from Mexico. *Spanish Journal of Psychology, 10*(1), 199-206.
- González, S., Valdez, J. L., & González-Arratia, N. I. (2011). Depresión. En J. Moral, J. L. Valdez y N. I. González-Arratia (Eds.), *Psicología y salud* (pp. 233-276). Saltillo: Consorcio de Universidades de México.
- Gotlib, I. H., & Joormann, J. (2010). Cognition and depression: Current status and future directions. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 285-312.
- Hall, B. J., Hood, M. M., Nackers, L. M., Azarbad, L., Ivan, I., & Corsica, J. (2012, 22 de octubre). Confirmatory factor analysis of the Beck Depression Inventory-II in bariatric surgery candidates. *Psychological Assessment*. Disponible en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23088200>
- Hammen, C. (2005). Stress and depression. *Annual Review of Clinical Psychology, 1*, 293-319.
- Hettema, J. M. (2008). The nosologic relationship between generalized anxiety disorder and major depression. *Depression & Anxiety, 25*, 300-316
- Hundley, R. (2010). *¿Se acabará el mundo en el 2012?* Nashville: Grupo Nelson.
- Keogh, E., McCracken, L. M., & Eccleston C. (2006). Gender moderates the association between depression and disability in chronic pain patients. *European Journal of Pain, 10*(5), 413-422.
- Krishnadas, R., & Cavanagh, J. (2012). Depression: an inflammatory illness? *Journal of Neurology Neurosurgery and Psychiatry, 83*, 495-502.
- Lawrence, E., & Peters, E. (2004). Reasoning in believers in the paranormal. *Journal of Nervous & Mental Disease, 192*(11), 727-733.

- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., & Schutte N. S. (2005). The relationship between the five factor model of personality and symptoms of clinical disorders. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 27(2), 101-114.
- McCrae, R. R., & Costa, Jr., P. T. (2002). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2^a ed.). New York: Guilford Publications.
- Melipillán, R. Cova, F., Rincón, P., & Valdivia, M. (2008). Propiedades psicométricas del Inventario de Depresión de Beck-II en adolescentes chilenos. *Terapia Psicológica*, 26(1), 59-69.
- Miller, A. H., & Raison, C. L. (2006). Cytokines, p38 MAP kinase and the pathophysiology of depression. *Neuropsychopharmacology*, 31, 2089-2091.
- Moral, J. (2006). Análisis factorial confirmatorio. En R. Landero & M.T. González (eds.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (eds.) (pp. 445-528). Trillas México, DF.
- Moral, J. (2009) *Escala para medir Superstición y Pensamiento Mágico*. Bogotá: Psicom Editores.
- Moral, J. (2011). Propiedades psicométricas de un formato de aplicación simplificado para el Inventario de Depresión de Beck. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología Social y de la Salud*, 1(1), 1-15.
- Moral, J., & Tovar, C. A. (2012). Creencias en las profecías del final del mundo en 2012, estado de ánimo y pensamiento mágico. *Psicología desde el Caribe*, 29, 330-359.
- Murphy, K. R., & Myors, B. (2003). *Statistical power analysis: A simple and general model for traditional and modern hypothesis tests* (2nd edition). Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Myers, K., & Winters, N. (2002). Ten-year review of rating scales. II: Scales for internalizing disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(6), 634-659.
- Penley, J. A., Wiebe, J. S., & Nwosu, A. (2003). Psychometric properties of the Spanish Beck Depression Inventory–II in a medical sample. *Psychological Assessment*, 15, 569-577.
- Piccinelli, M., & Wilkinson, G. (2000). Gender differences in depression. *British Journal of Psychiatry*, 177, 486-492.
- Raison, C. L., Capuron, L., & Miller, A. H. (2011). Cytokines sing the blues: Inflammation and the pathogenesis of depression. *Trends in Immunology*, 27, 24-31.
- Remick, R. A. (2002). Diagnosis and management of depression in primary care: A clinical update and review. *Canadian Medical Association Journal*, 167, 1253-1260.

- Rocha-Sánchez, T. E., & Díaz-Loving, R. (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21(1), 42-49.
- Rodríguez, M. N., & Ruíz, M. A. (2008). Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: Incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica*, 29, 205-227.
- Ruscio, A. M., & Ruscio, J. (2002). The latent structure of analogue depression: Should the Beck Depression Inventory be used to classify groups? *Psychological Assessment*, 14(2), 135-145.
- Sanz, J., García, M. P., Espinosa, R., Fortún, M., & Vázquez, C. (2005). Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II): 3. Propiedades psicométricas en pacientes con trastornos psicológicos. *Clínica y Salud*, 16, 121-142.
- Sanz, J., Perdigón, L. A., & Vázquez, C. (2003). Adaptación española del Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II): 2. Propiedades psicométricas en población general. *Clínica y Salud*, 14, 249-280.
- Segal, D. L., Coolidge, F. L., Cahill, B. S., & O'Riley, A. A. (2008). Psychometric properties of Beck Depression Inventory-II (BDI-II) among community-dwelling older adults. *Behavior Modification*, 32, 3-20.
- Shenal, B. V., Harrison, D. W., & Demaree, H. A. (2003). The neuropsychology of depression: a literature review and preliminary model. *Neuropsychology Review*, 13, 33-42.
- Spielberger, C. D., & Díaz-Guerrero, R. (1975). *IDARE. Inventario de Ansiedad: Rasgo-Estado*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *STAI. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self-evaluation questionnaire)*. California, Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Steer, R. A., Cavalieri, T. A., Leonard, D. M., & Beck, A. T. (1999). Use of the Beck Depression Inventory for primary care to screen for major depression disorders. *General Hospital Psychiatry*, 21(2), 106-111.
- Steer, R. A., & Clark, D. A. (1997). Psychometric characteristics of the Beck Depression Inventory-II with college students. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 30, 128-136.
- Steer, R. A., Rissmiller, D. J., & Beck, A. T. (2000). Use of the Beck Depression Inventory-II with depressed geriatric inpatients. *Behaviour Research & Therapy*, 38, 311-318.
- Storch, E. A., Roberti, J. W., & Roth, D. A. (2004). Factor structure, concurrent validity, and internal consistency of the Beck Depression Inventory-Second Edition in a sample of college students. *Depression and Anxiety*, 19(3), 187-189.

- Tobacyk, J. J. (1982). Paranormal belief and trait anxiety. *Psychological Reports, 51*, 861-862.
- Toufexis, D. J., Myers, K. M., & Davis, M. (2006). The effect of gonadal hormones and gender on anxiety and emotional learning. *Hormones and Behavior, 50*(4), 539-549.
- Uliaszek, A. A., Zinbarg, R. E., Mineka, S., Craske, M. G., Sutton, J. M., Griffith, J. W., Rose, R., Waters, A., & Hammen, C. (2010). The role of neuroticism and extraversion in the stress-anxiety and stress-depression relationships. *Anxiety, Stress & Coping, 23*, 363-381.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford Press.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063-1070.
- Whisman, M. A., Perez, J. E., & Ramel, W. (2000). Factor structure of the Beck Depression Inventory-2nd ed. (BDI-II) in a student sample. *Journal of Clinical Psychology, 56*, 545-551
- Wiebe, J. S., & Penley, J. A. (2005). A Psychometric Comparison of the Beck Depression Inventory-II in English and Spanish. *Psychological Assessment, 17*(4), 481-485.
- Woolfolk, R. L., & Allen, L. A. (2007). *Treating somatization. A cognitive-behavioral approach*. New York: The Guilford Press.

Anexo.

BDI-2 (formato de aplicación simplificado)

Por favor, lea con atención y señale con un círculo qué tanto cada una de las siguientes afirmaciones describe su estado de ánimo durante las ÚLTIMAS DOS SEMANAS, INCLUIDO EL DÍA DE HOY.

0	1	2	3
Nada	Algo	Bastante	Mucho

1. Me siento triste	0 1 2 3
2. Me siento desanimado de cara al futuro	0 1 2 3
3. Siento que soy un fracaso como persona	0 1 2 3
4. No disfruto de las cosas como lo suelo hacer	0 1 2 3
5. Me siento más culpable de lo usual	0 1 2 3
6. Siento que quizá esté siendo castigado(a)	0 1 2 3
7. Estoy descontento(a) conmigo mismo(a)	0 1 2 3
8. Me autocrítico más de lo que suele hacer	0 1 2 3
9. Pienso en suicidarme	0 1 2 3
10. Lloro más de lo usual	0 1 2 3
11. Me siento más agitado(a) o inquieto(a) de lo usual	0 1 2 3
12. Estoy menos interesado(a) en las demás personas de lo usual	0 1 2 3
13. Evito tomar decisiones más de lo que es usual.	0 1 2 3
14. Siento que valgo poco como persona	0 1 2 3
15. Tengo menos energía de lo que suelo tener	0 1 2 3
16. He experimentado cambios en la cantidad de sueño: Duermo menos horas	

(Marca sólo una opción)	o duermo más horas	0	1	2	3
		0	1	2	3
17. Estoy más irritable de lo usual		0	1	2	3
18. He experimentado cambios en el apetito: Tengo menos hambre		0	1	2	3
(Marca sólo una opción)	o tengo más hambre	0	1	2	3
19. Tengo más dificultades para concentrarme de lo usual		0	1	2	3
20. Estoy más cansado(a) o fatigado(a) de lo usual		0	1	2	3
21. La actividad sexual me atrae menos de lo que suele ser		0	1	2	3

CAPÍTULO VIII

Prevalencia de síntomas somáticos sin explicación médica en estudiantes, administrativos y académicos de la UAEMéx: análisis por género

Blanca G. Alvarado-Bravo

Leonor Gpe. Delgadillo Guzmán

Leonor González Villanueva

Resumen

Los síntomas somáticos sin explicación médica son un problema de salud pública frecuente e importante por sus costos económicos y sociales, además por las repercusiones personales y psicológicas de los que la padecen. Sin embargo, dentro del campo de la salud mental son de los menos estudiados, debido a su complejidad en la conceptualización, evaluación y tratamiento de los mismos. A nivel nacional no existen índices de morbilidad ni mortalidad reportados en la atención primaria. Por lo cual, es relevante identificar los perfiles de somatización en diferentes poblaciones para identificar tu prevalencia. El objetivo del presente estudio instrumental fue analizar los síntomas somáticos de los principales sistemas orgánicos con la Escala de Síntomas Somáticos (ESS-R) en una muestra de universitarios mexiquenses de entre 18 y 55 años de edad. Se aplicó la escala de autoinforme a 553 personas, 273 mujeres y 280 hombres. En su mayoría (74.5% eran estudiantes de licenciatura y solteros (78%). Los resultados muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Palabras clave: síntomas somáticos, universitarios, género

Abstract

The medically unexplained somatic symptoms are a common public health problem and important for their economic and social costs, in addition to personal and psychological impact of sufferers. But in the field of mental health are the least studied, due to its complexity in the conceptualization, evaluation and treatment thereof. And there is not national morbidity or mortality reported in primary care. Therefore it is important to identify the profiles of somatization in different populations. The aim of this study was to analyze instrumental somatic symptoms of major organ systems with Somatic Symptoms Scale (ESS-R) in a sample of university mexiquenses of between 18 and 55 years old. The self-report scale was applied to 553 people, 273 women and 280 men. The majority (74.5%

were undergraduates and unmarried (78%). Results show significant differences between men and women.

Keywords: somatic symptoms, gender

Introducción

Los síntomas somáticos sin explicación médica impactan de diversas maneras tanto individualmente como socialmente; el impacto personal es debido a que los pacientes somatizadores disminuyen su calidad de vida en forma similar a quienes padecen enfermedades crónicas graves o trastornos del ánimo como ansiedad o depresión, con la desventaja de que son más persistentes y refractarios al tratamiento médico (Bisiach, 2008). En última instancia, si se reconsidera que los síntomas somáticos tienen consecuencias personales a nivel psíquico (sufrimiento emocional), a nivel físico (exceso de medicación), a nivel social (deterioro de las relaciones interpersonales), incidencia sobre costos económicos y en el funcionamiento de los programas de salud, se podrá reconocer la importancia de este tema para el ámbito de la salud.

Sin embargo, pese a la relevancia que tienen en el ámbito de la salud pública, son de los menos estudiados (Sheehan, Bass, Briggs y Jacoby, 2003). Debido entre otros factores, a que el diagnóstico y, consecuentemente, el tratamiento de este trastorno se dificultan en primer término por la multiplicidad de definiciones y por ende en la determinación de la prevalencia de los mismos; los criterios para identificarlos en la población no clínica son diversos, ambiguos y controversiales (Alvarado, Moral y Valdez, 2011; Jackson, Kincey, Fiddler, Creed y Tomenson, 2004), por ejemplo, el trastorno de somatización no es atendido debido a la baja frecuencia que presenta cuando se considera la definición de DSM-III, dado que tiene tantas restricciones que, dentro de una muestra de 3 798 personas, sólo se diagnosticó en quince de ellas, prevalencia de 0.38% (Jackson, Kincey, Fiddler, Creed y Tomenson, 2004); sin embargo en la consulta de atención primaria se encuentran prevalencias que van desde el 30 al 80% (Kirmayer, Groleau, Looper y Dominicé, 2004; Interian, Allen, Gara, Escobar y Díaz-Martínez, 2006). Lo dicho, entre otras varias razones de índole conceptual, lleva a los médicos (en la mayoría de los casos) a diagnosticar este trastorno como estrés limitando o bien de acuerdo a su área de especialidad. El resultado es el mismo, un inadecuado tratamiento del padecimiento.

Por otra parte, Granel (2006) destaca que la insistencia en buscar el origen de los síntomas y la imposibilidad de calzar con un molde diagnóstico, sumado a la falta de reconocimiento del origen psicosocial, genera una sensación de ineffectividad en el profesional de la salud, frustración e, inclusive, antipatía mientras los pacientes no alivian su sufrimiento, ni mejoran su incapacidad.

Esta situación lleva a los médicos (en la mayoría de los casos) a diagnosticar este trastorno como estrés limitando o bien de acuerdo a su área de especialidad. El

resultado es el mismo, un inadecuado tratamiento del padecimiento. Por ello, en México sólo 2.5% de quienes padecen algún trastorno relacionado con salud mental (como la somatización) reciben atención adecuada.

Con base en lo expuesto, se infiere que existe una profunda necesidad de evaluación empírica de los actuales criterios de clasificación de la somatización, porque los criterios de diagnóstico acordados en el DS-III-R Y DSM-IV son restrictivos respecto a este tipo de desorden (Grabe, Meyer, Hapke y Rumpf, 2003). Además, existe permanente preocupación entre los psiquiatras por llegar a una demarcación teórica y empírica del fenómeno, con el fin de manejarlo adecuadamente. (Di Silvestre, 1998).

No es posible realizar una prevención adecuada de este padecimiento sin antes conocer más a fondo la frecuencia y variables involucradas en el mismo, dado que se trata de un fenómeno no específicamente médico en naturaleza sino moldeado socioculturalmente. Como consecuencia, requiere un enfoque amplio en el cual las quejas son vistas como emergidas de múltiples interacciones. La finalidad de este trabajo fue contribuir al conocimiento de este fenómeno, buscando la prevalencia de estos síntomas somáticos lo que ayudará a reforzar los hallazgos reportados en otros estudios; así mismo, contar descripción de los mismos clasificados por sistemas orgánicos contribuye a sentar las bases para fomentar el interés en los profesionales de la salud.

Método

Participantes

La muestra estuvo conformada por 553 personas, 273 mujeres y 280 hombres de entre 18 a 55 años de edad, utilizando un muestreo no probabilístico propositivo (Kerlinger y Lee, 2002). La participación fue voluntaria y anónima con consentimiento informado, donde se garantizo la confidencialidad de la información y se canalizo a las personas que lo requirieron. El criterios de inclusión fue la edad de 18 y 55 años, de ambos sexos, se excluyeron las personas que reportaron la tener enfermedades orgánica temporales o crónicas.

Instrumentos

Escala de Síntomas Somático (ESS-R) de Sandín y Chorot (1999). Cuestionario de autoinforme que detecta la frecuencia de aparición de diferentes síntomas en el último año. Consta de ochenta ítems que miden la frecuencia de síntomas en una escala del 1, "raras veces", al 4, "más de una vez". Se incluyen diez reactivos adicionales que hacen

referencia a los dolores o molestias relacionados con el periodo menstrual y que, por tanto, sólo son contestados por mujeres.

Los ítems se agrupan en las siguientes escalas: inmunológico general (IG), cardiovascular (CV), respiratorio (RS), gastrointestinal (GI), neurosensorial (NS), piel y alergia (PA), músculo-esquelético (ME), genitourinario (GU) y reproductor femenino (RF), cuya puntuación máxima es de veinticinco a treinta y mínima de cinco a seis. Se puede obtener la puntuación total sumando los valores de ocho escalas, dado que la novena solo corresponde a mujeres. Los datos de confiabilidad y validez que han sido reportados por los autores mencionan una consistencia temporal, obteniéndose correlaciones test-retest, para períodos de un mes, entre 0,73 y 0,82. En México la validez de esta escala es estudiantes mexicanos reporta que consistencia interna por alfa de Cronbach de 0.87 a 0.72 (Alvarado, Moral y Valdez, 2011).

Análisis estadísticos

Los datos se analizaron con SPSS versión 13.0 para WINDOWS. Se calculo la media (M) y desviación estándar (DS) para cada ítem y se analizaron los datos sociodemográficos de los participantes. Finalmente se calcularon las medias (M) y compararon por sexo utilizando la prueba *t* de Student para identificar diferencias significativas

Resultados

Participantes

Se aplicó la Escala de Síntomas Somáticos (ESS) a un total de 553 participantes, 273 mujeres (49.3%) y 280 hombres (50.7%). La edad promedio de los participantes fue de 25 años con DS= 9.701 (rango de 18 a 60 años). En la tabla 1 se presentan las variables sociodemográficas.

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes correspondientes a las variables sociodemográficas de los participantes

Variable		F(x)	%
Sexo	Femenino	273	49 %
	Masculino	281	51 %
Escolaridad	Primaria	7	1 %
	Secundaria	12	2 %

	Preparatoria	31	6 %
	Licenciatura	457	82 %
	Posgrado	39	7 %
	Técnico	7	1 %
Ocupación	Estudiante	413	75 %
	Empleado	88	15 %
	Docente	49	9 %
Estado Civil	Casado	88	16 %
	Soltero	432	78 %
	Divorciado	10	2 %
	Viudo	5	1 %
	Unión Libre	18	3 %

Análisis descriptivos de las subescalas de ESS-R

La tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, respectivamente) para cada una de las subescalas de ESS. Tal y como se puede observar, la escala cardiovascular fue la que presentó menor frecuencia sintoma lógica ($M=4.25$; $DS=4.82$) siendo la sintomatología de tipo gastrointestinal la que mayor puntuación media obtuvo ($M=10.54$; $DS=7.50$).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de las subescalas de ESS

Ítem	Media	Desviación estándar	Varianza
inmunológico general (IG)	7.24	4.77	22.83
cardiovascular (CV)	4.25	4.82	23.23
respiratorio (RS)	5.95	5.41	29.36
gastrointestinal (GI)	10.54	7.50	56.31
neurosensorial (NS)	7.49	6.58	43.28

piel y alergia (PA)	7.50	6.21	39.43
músculo-esquelético (ME)	9.06	6.59	43.49
genitourinario (GU)	4.44	5.40	29.14
reproductor femenino (RF)	5.41	7.55	57.93

Se realizó el análisis descriptivo para cada subescala. En la subescala inmunológico (IG) el reactivo “catarros o resfriados comunes” (M=1.56; DS=.82) fue el que obtuvo mayor presencia sintomática. El síntoma cardiovascular (CV) “palpitaciones” (M=1.06; DS=1.15) fue el que obtuvo mayor presencia sintomática; siendo el reactivo: “Sincope” el que obtuvo menor puntuación.

En el sistema respiratorio se encontró que el reactivo: “respiración dificultosa acompañada de tos” (M= .20 DS= .538) fue el que presento menor índice de presencia en esta escala; siendo el reactivo “Dolor de garganta” el que obtuvo mayor frecuencia (M= 1.18; DS= 1.003). El síntoma gastrointestinales con menor frecuencia fue “vómitos” (M= .34; DS= .64); siendo el reactivo: “molestias o sensación malestar estomago” el que obtuvo mayor puntuación.

En la subescala de neurosensorial “dificultades de coordinación” (M= .39; DS= .706) fue el de menor prevalencia, siendo el reactivo: “mareos” el que obtuvo mayor puntuación (M=1.06; DS= 1.176). La subescala de músculo-esquelético mostró que el reactivo “inflamación de articulaciones” (M= .25; DS= .597) fue el de menor prevalencia en la subescala; siendo el reactivo: “dolores de espalda” el que obtuvo mayor puntuación (M= 1.71; DS= 1.329).

Se observó que en la subescala piel-alergia el reactivo: “síntomas conjuntivitis alérgica” (M= .38; DS= .860) fue el de menor prevalencia en la escala; el reactivo: “sudoración excesiva” el que obtuvo mayor puntuación. (M=1.16; DS=1.266). Con respecto al sistema genito-urinario el reactivo: “sangre en la orina” (M=. 08; DS= .377) fue el de menor prevalencia en la escala; siendo el reactivo: “necesidad orinar con frecuencia” el que obtuvo mayor puntuación (M=. 96; DS= 1.180).

Del apartado correspondiente a síntomas del aparato reproductor femenino, se observa que el reactivo: “hemorragias fuera del periodo” (M= .17 DS=.571) fue el de menor prevalencia en la escala; siendo el reactivo: “dolores musculares” el que obtuvo mayor puntuación en la escala (M= 1.76 DS= 1.359).

A fin de distinguir las diferencias de acuerdo al sexo, se utilizo la prueba *t* de Student se encontró que los varones puntuaron más alto en la dimensión músculo esquelético, en constaste con las mujeres que obtuvieron puntuaciones mas altas en

todas las demás dimensiones, siendo la más alta la escala gastrointestinal (M= 11.136; DS= 6.993) resultado las diferencias estadísticamente significativas.

Conclusiones

Los datos de esta investigación concuerdan con la literatura que refiere que los síntomas somáticos sin explicación médica aparecen por primera vez en la adolescencia o temprano en la edad adulta y que ocurren predominantemente en las mujeres (Kellner, 1990 en Sandin, Chorot, Santed y Jiménez, 1995; Orejudo y Frojan, 2005; Al-Windi, 2003). Grabe, Meyer, Hapke, y Rumpf (2003) en un estudio realizado a la población en general reportaron que de ochocientos tres participantes el 19.7% tenían síntomas somáticos sin causa orgánica. Las mujeres reportaban que iniciaron a temprana edad y tenían más tiempo con ellos, en relación a los reportados por los hombres.

Así mismo, Castresana, Benítez y González de Rivera, (1992), relacionaron las características, perfiles y frecuencia de síntomas psiquiátricos y psicósomáticos en estudiantes de medicina, y reportaron que las mujeres experimentan mayor intensidad de los síntomas y los varones más frecuencia. Los síntomas con mayor intensidad fueron: dolor de cabeza, nerviosismo o agitación interior, sentirse bajo de energía o decaído, preocuparse demasiado por las cosas, lo dicho en ambos sexos.

En general el análisis descriptivo de las subescalas de ESS mostró que la mayor sintomatología somática fue de tipo gastrointestinal (M= 10.54) y que los síntomas cardiovasculares fueron los que menos se reportaron por los participantes (M= 4.25). Al analizar los reactivos por subescala se encontraron síntomas físicos con mayor puntuación media: catarros o resfriados comunes (M=1.56); palpitaciones o percepción elevada del latido cardíaco (M= 1.06); dolor de garganta (M=1.18); molestias o sensación de malestar de estómago (M=1.85); mareos (M=1.06), dolores de espalda (M=1.71); sudoración excesiva (M=1.16); necesidad de orinar con frecuencia (M=.96); y en la subescala de reproductor femenino dolores musculares como de espalda, cabeza, etc. Antes del periodo (M=1.76).

Orejudo y Frojan (2005) en un estudio en España comentan que las personas más jóvenes, reportan un mayor número de síntomas gastrointestinales; lo cual concuerda con los datos encontrados en la muestra mexicana. Los datos aportan información acerca de las diferencias entre sexo, se puede decir que esta población las mujeres manifestaron mayor somatización en todos los sistemas orgánicos y los hombres principalmente en el sistema musculoesquelético, los cuales están directamente relacionados con las manifestaciones comunes de estrés. Esta situación se puede relacionar con ciertas conductas de enfermar, en donde se ha apreciado que los hombres manifiestan con menor frecuencia sus malestares o molestias somáticas (Moral, Valdez, González-Arratia, Alvarado, et al. 2010).

Referencias

- Alvarado, B. G., Moral, J., y Valdez, J. L. (2011). Validación de la Escala de Síntomas Somáticos Revisada (ESS-R) en estudiantes universitarios mexicanos. *Medicina Universitaria*, 13(53):193-199.
- Al-Windi, A. (2003). The validity of a questionnaire on medicines used in health care practice: comparison of a questionnaire and computerized medical record survey. *European Journal of Clinical Pharmacology*, 59(4), 321-329.
- Bisiach, E. M. (2008). Acerca del Tratamiento de las somatizaciones. Recuperado en <http://www.telediariodigital.com.ar>
- Castresana, C. Benítez M.E. González de Rivera, J.L. (1992). Perfil de síntomas psiquiátricos y psicósomáticos en estudiantes de medicina. *Actas Luso-esp- Neurol. Psiquiatr.* 20(6), 226-249.
- Di Silvestre, C. (1998). Somatización y Percepción Subjetiva de la Enfermedad. *Cinta de Moebio*, 004.
- Grabe, H. J., Meyer, C. Hapke, U. Rumpf, H. (2003). Specific somatoform disorder in the general population. *Psychosomatics*, 44(4), 304-11
- Granel (2006) Pacientes con síntomas somáticos no explicables. Evidencia Actualización en la Práctica Ambulatoria - Vol. 9 Número 6: Nov-Dic. Recuperado 25 septiembre, 2008. En <http://www.foroaps.org/hitalba-pagina-articulo.php>.
- Interian, A., Allen, L.A., Gara, M. A., Escobar, J. I. y Díaz-Martínez, A. M. (2006). Somatic Complaints in Primary Care: Further Examining the Validity of the Patient Health Questionnaire (PHQ-15). *Psychosomatics*, 47(5), 392-8.
- Jackson, J., Kinsey, J., Fiddler, M., Creed, F., Tomenson, B. (2004). Differences between out-patients with physical disease and those with medically unexplained symptoms with respect to patient satisfaction, emotional distress and illness perception. *British Journal of Health Psychology*, 4(9), 433-46.
- Kerlinger, F.N. y Lee, H. B. (2002) *Investigación del Comportamiento*. Métodos de investigación en ciencias sociales. 4ta. Mexico: Mc Graw Hill.
- Kirmayer, L. J., Groleau, D., Looper, K. J. y Dominicé M. (2004). Explaining Medically Unexplained Symptoms. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49 (10), 663-72.

- Moral, J., Valdez, J. L. González-Arratia, N. I., González, S., Alvarado, B. G., Soraya, L. y Goana, L. S. (2010). Emociones y síntomas físicos medicamente no explicados en mujeres y hombres adultos. *Medicina Universitaria*, 12(47), 96-105.
- Orejudo, H. S.; Ma. Xesús Froján Parga. (2005). Síntomas somáticos: predicción diferencial a través de variables psicológicas, sociodemográficas, estilos de vida y enfermedades. *Anales de Psicología*, 21, 002 , 276-285.
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M. A. y Jiménez, M. P. (1995). *Cap. 12. Trastornos Somatorfes*. En A. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Comps): Manual de Psicopatología. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sandín, B. (1999). Escala de Síntomas Somáticos Revisada (ESS-R). En *El Estrés psicosocial*. Madrid: Klinik.
- Sheehan, Bass, C., Briggs, R. y Jacoby, R. (2003). Somatization among older primary care attenders. *Psychological Medicine*, 33(5), 867-877.

CAPÍTULO IX

Diferencias socio-demográficas y en rasgos de conducta disocial entre estudiantes e infractores mexicanos adolescentes

José Moral de la Rubia

María Elena Pacheco Sánchez

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar un perfil diferencial en variables socio-demográficas y factores de conducta disocial en estudiantes adolescentes varones de bachillerato e infractores adolescentes varones. Se aplicó la Escala de Conductas Disociales (ECODI27; Pacheco & Moral, 2010) a 648 estudiantes de ambos sexos y 148 infractores varones. Una muestra de 148 estudiantes varones fue seleccionada aleatoriamente para los análisis de datos. Los rasgos disociales fueron diferenciales, salvo la Conducta negativista desafiante. Los factores de Robo y vandalismo y Travesuras permitieron distinguir a estudiantes de infractores. El vivir con ambos padres o sólo con el padre y la continuación de los estudios aparecieron como factores protectores. Estos resultados sólo deben generalizarse a bachilleres varones de Mexicali y manejarse como hipótesis en otras poblaciones.

Palabras clave: Conducta disocial, adolescentes, estudiantes, infractores, varones.

Abstract

The aim of this research was to determine a differential profile in socio-demographic variables and dissocial behavior factors among high school male adolescent students and male adolescent offenders. We applied the 27-item Dissocial Behavior Scale (ECODI27; Pacheco & Moral, 2010) to 648 both sexes students and 148 male offenders. A 148 male student sample was randomly chosen for the data analysis. The dissocial features were

differential, except oppositional defiant behavior. The factors of Robbery and vandalism and Pranks allowed to distinguish between students and offenders. Living with both parents or only with the father and the continuation of the studies appeared as protector factors. These results only should generalize to Mexicali high school male adolescent students and should be handled as hypothesis in other populations.

Key Words: Dissocial behavior, adolescents, students, offenders, men.

Introducción

La conducta disocial ha sido estudiada desde varios enfoques, siendo la perspectiva psicosocial, uno de los de mayor fuerza. Este enfoque considera una perspectiva multicausal, en la que intervienen factores de riesgo y factores de protección que sitúan al adolescente en una posición de vulnerabilidad o en su caso pueden inhibir o reducir dicha conducta (Moral, 2010).

Los investigadores de la conducta disocial consideran de suma importancia la adolescencia por los múltiples cambios que se experimentan, desde los cambios físicos y biológicos hasta los psicológicos y sociales, debido a lo cual, el adolescente se coloca en situación de vulnerabilidad ante los factores de riesgo que propician esta conducta (Sánchez & Suelves, 2001).

Al revisar la literatura científica de este temática, se observa que en ocasiones se toman los términos de conducta disocial, antisocial, psicopática o sociopática para referirse al mismo fenómeno. Al definir estas conductas, el DSMIV establece la edad de los adolescentes hasta antes de los 18 años, como criterio para hablar del Trastorno disocial de la personalidad. Otros términos utilizados para referirse a conductas disociales, en un contexto legal-jurídico, son conducta delictiva o más usual delincuencia juvenil con las limitaciones e implicaciones que esto conlleva.

En este artículo utilizaremos el término de conducta disocial para referirnos a las conductas que incluyen comportamientos como robar, mentir, vagar, desafiar a la autoridad, actuar agresivamente (Silva, 2003). Estas características son mencionadas como esenciales del Trastorno disocial de la personalidad dentro de un patrón de

comportamiento persistente en el que se violan los derechos de los demás, el cual aparece antes de la edad adulta (Asociación Psiquiátrica Americana [APA], 2000).

Las conductas disociales se manifiestan en atentados contra los bienes, daños a personas, delitos ligados al tráfico de drogas, consumo de drogas, crímenes sexuales, vandalismo, pandillerismo y violencia urbana. (Vanderschueren & Lunecke, 2004). Aunque observamos una variedad de conductas disociales, algunos autores mencionan que suelen ir juntas y conllevan acciones contra el entorno, y exponen una deficiencia en las habilidades para la solución de problemas que subyacen en las interacciones sociales (Farrington, 2005).

Reseñas de los últimos 30 años de investigaciones longitudinales identifican un número de predictores de la delincuencia, la violencia y el abuso de sustancias que son muy similares y están relacionados entre sí (Farrington & Coid, 2003). Además, la investigación ha demostrado que entre mayor sea la acumulación de los factores de riesgo, mayor será la probabilidad de resultados posteriores negativos, tales como la delincuencia juvenil (Stouthamer-Loeber, Loeber, Wei, Farrington & Wikström, 2002). Estos estudios ayudan a predecir con confianza que características tienen los jóvenes propensos a cometer actos antisociales y violentos, y más aún el momento en el que se desarrollan. Esto nos habla de lo predictivo que puede ser la conducta disocial, y de la importancia que tiene la parte preventiva en el tema.

Aunque las características del período adolescente propician la aparición de conductas disruptivas, no todos los individuos se implican en ellas por igual. Para la mayoría las conductas problemáticas se limitan a períodos de experimentación, son temporales, y descienden en los inicios de la vida adulta, sin embargo, para otros, los primeros contactos con las conductas disociales van avanzando hacia comportamientos más severos (APA, 2000), desde la niñez hasta la adolescencia, con antecedentes de temperamento difícil, hiperactividad, agresividad y relaciones inadecuadas con pares, llegando posteriormente a arrestos por delincuencia y reincidencia (Silva, 2003).

La conducta disocial se ha asociado con ser hombre (APA, 2000; López, Castro, Alcántara, Fernández & López, 2009), antecedentes de trastorno de déficit de atención (Ishikawa & Raine, 2003), rasgos de ausencia de miedo, búsqueda de sensaciones e impulsividad (Casullo & Castro, 2002; Herrero, Ordoñez, Salas & Colom, 2002; Raine, 2002), mayor número de hermanos y ocupar los últimos órdenes de nacimiento

(Lalumière, Harris, Quinsey & Rice, 2004), fracaso escolar (Juárez, Villatoro, Gutiérrez, Fleiz & Medina, 2003), desintegración familiar (Musitu, 2001), alcoholismo y conducta antisocial en el padre (Moffitt, 2005), estatus socio-económico bajo (Silva, 2003), presencia de pandillas en la colonia (Mobilli & Rojas, 2006), marginalidad del entorno social (Cava & Musitu, 2000), así como violencia escolar (Merrell, Buchanan & Tran, 2006).

El este estudio tiene por objetivos determinar un perfil diferencial en variables socio-demográficas y rasgos de conducta disocial entre estudiantes varones de bachillerato e infractores varones que se encuentran en instituciones de rehabilitación, a fin de identificar factores de riesgo y protección para incurrir en delitos, proporcionando así una información útil para el diseño de políticas preventivas a nivel de bachillerato.

Método

Participantes

Por una parte, se encuestó a 148 varones infractores que se encontraban internados en los centros de Diagnóstico de Adolescentes y Ejecución de Medidas para Adolescentes, 36.5% (54 de 148) en Mexicali y 63.5% (94 de 148) en Tijuana. Por otra parte, se encuestó a 648 alumnos de ambos sexos, residentes en Mexicali y pertenecientes al nivel medio superior, los cuales cursaban los semestres de segundo, cuarto y sexto. Las mujeres representaron el 57% de los estudiantes (371 de 648) y los hombres el 43% (277 de 648). Entre los varones estudiantes se seleccionó de forma aleatoria a 148 para obtener una muestra emparejada en género y tamaño a la de infractores.

Instrumentos

Se empleó la Escala de Conducta Disocial (ECODI27; Pacheco & Moral, 2010). Es una escala tipo Likert de 27 ítems con rangos de 5 puntos cada uno (de 1 a 5). Todos están redactados en el mismo sentido. A mayor puntuación, menor presencia de conductas disociales. Las puntuaciones en la escala y sus factores se obtienen por suma simple de ítems. Presenta una estructura de seis factores correlacionados: Robo y vandalismo (5, 8, 17, 18, 24, 25, 26 y 27) ($\alpha = .88$), Travesuras (6, 7, 15, 16, 20 y 21) ($\alpha = .77$), Abandono escolar (3 y 4) ($\alpha = .83$), Pleitos y armas (1, 2, 19, 22 y 23) ($\alpha = .78$), Grafiti (12, 13 y 14)

($\alpha = .72$) y Conducta opositora desafiante (9, 10 y 11) ($\alpha = .69$), con un ajuste de bueno ($RMSSR = .05$, $RMSEA = .04$, $AGFI = .91$, $NFI = .90$) a adecuados a los datos ($\chi^2/df = 2.56$, $GFI = .93$, $NNFI = .93$, $CFI = .94$) (Moral & Pacheco, 2011). Los 27 ítems tiene una consistencia interna alta ($\alpha = .91$) y su puntuación total resulta estable a las 4 semanas ($r = .78$). La puntuación total del ECODI27 presenta un sesgo significativo de la deseabilidad social, medida por la escala de sinceridad del Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ; Eysenck & Eysenck, 1998), pero de efecto muy limitado ($r = -.11$, $p < .01$) y sólo dos factores del ECODI27 correlacionan con deseabilidad social: Travesuras ($r = -.16$, $p < .01$) y Conducta negativista desafiante ($r = -.14$, $p < .01$) (Pacheco & Moral, 2010); de ahí que no se incluyó un control estadístico de la deseabilidad social.

Procedimiento

El tamaño de la muestra de estudiantes se determinó para lograr una estimación del trastorno disocial (8.25% en hombres y mujeres) (APA, 2000) con un intervalo de confianza del 95% y un margen de error del 2% en una población de 9,656 alumnos de educación media superior en tres planteles públicos del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California (Baja California, Miguel Hidalgo y Costilla y Mtro. José Vasconcelos Calderón), ubicados en la ciudad de Mexicali. La estimación se realizó con el programa *Win Episcopo 2* (Thrusfield, Ortega, de Blas, Noordhuizen & Frankena, 2001). Se aplicaron los cuestionarios en los salones de clase con previa solicitud del consentimiento informado a cada participante.

Las aplicaciones fueron colectivas y se realizaron de marzo a junio de 2008. De forma previa se tramitó permiso con los directores de plantel, contando los investigadores de la UABC con acuerdos institucionales que lo facilitaron. La selección aleatoria de los 148 varones estudiantes se realizó de forma automática con el programa SPSS16. La muestra de infractores fue incidental, dependiendo de los casos que se iban presentando en los Centros de Diagnóstico y de Ejecución de Medidas durante un periodo de 6 meses (de mayo a octubre de 2008). Se encuestó a los adolescentes a los que se tuvo acceso y ofrecieron su consentimiento informado.

La aplicación fue colectiva. Sólo se logró entrevistar a dos mujeres, por lo que se descartó una cuarta muestra de infractoras. Se tramitaron permisos con las autoridades

públicas para acceder a estos centros. El tratamiento de los datos se realizó de acuerdo con los estándares éticos establecidos por la Asociación Psicológica Americana (APA, 2002).

Análisis estadísticos

Se contrastó el ajuste de las distribuciones a una curva normal por la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Las comparaciones de medias entre estudiantes e infractores se realizaron por la prueba *t* de Student con las variables numéricas con distribución normal y por la *U* de Mann-Whitney con las variables ordinales (intervalos de edad y escolaridad) y numéricas que se desvían de la normalidad, asimismo las comparaciones de las distribuciones de frecuencias de las variables cualitativas se realizan por la prueba ji-cuadrada (χ^2). Las asociaciones se estimaron con el coeficiente biserial-puntual (r_{bp}), de contingencia (*CC*) y *V* de Cramer. Se estimaron los modelos de clasificación por análisis de regresión logística lineal, empleando el método condicional de pasos progresivos. Sólo se introdujeron variables relacionadas con el criterio. El nivel de significación se fijó en $p \leq .05$ para el rechazo de la hipótesis nula. Los análisis estadísticos se ejecutaron con el programa SPSS16.

Resultados

Diferencias en variables socio-demográficas y rasgos disociales

Al juntar las dos muestras de varones (148 infractores y 148 estudiantes seleccionados aleatoriamente, $N = 296$), sólo la distribución del puntuación total del ECODI27 ($Z_{K-S} = 1.19$, $p = .12$) y de su factor de Travesuras ($Z_{K-S} = 1.20$, $p = .11$) se ajustaron a una curva normal. Las distribuciones de los cinco factores restantes del ECODI27 fueron asimétricas negativas, esto es, los valores se sesgaron a la derecha en relación con un eje trazado sobre la media, reflejando puntuaciones altas (baja frecuencia de conducta disocial). Las variables de número y orden de hermanos mostraron asimetría positiva. Así el contraste se realiza por la *t* de Student con la puntuación total del ECODI27 y su factor de Travesuras, con las demás variables se opta por la *U* de Mann-Whitney.

Con excepción de la edad ($Z_U = -0.64, p = .52$), las restantes seis variables socio-demográficas fueron diferenciales entre estudiantes e infractores. Los estudiantes tuvieron un promedio más alto de escolaridad ($Z_U = -3.46, p < .01$), menor número de hermanos ($Z_U = -6.94, p < .01$) y orden de nacimiento más alto entre los hermanos ($Z_U = -3.27, p < .01$); asimismo, vivían con más frecuencia con ambos padres ($\chi^2 (4, N = 296) = 52.19, p < .01$), además sus padres ($\chi^2 (3, N = 228) = 18.09, p < .01$) y madres ($\chi^2 (3, N = 265) = 8.86, p = .03$) eran profesionales con más frecuencia. Los infractores tuvieron menor escolaridad (34% con estudios de primaria o secundaria), mayor número de hermanos (entre 3 y 4 en promedio) y se ubicaron con más frecuencia en los últimos lugares de nacimiento, asimismo vivían con más frecuencia con sus madres o solos, sus padres con más frecuencia eran empleados de cuello azul y sus madres pequeñas comerciantes, indicando menor poder adquisitivo y escolaridad en sus familias nucleares. La escolaridad, las personas con quién vivía el adolescente y el número de hermanos fueron las más diferenciales (Tabla 1).

Tabla 1

Descripción de las variables demográficas

Variable	Valores	Estudiantes		Infractores		Contraste		
		f	%	f	%	Estadísticos	gl	p
Edad	14 a 15	21	14.2%	28	18.9%	U = 10532.5	296	.52
	16 a 17	95	64.2%	75	50.7%	Z = -0.64		
	18 a 19	32	21.6%	45	30.4%	$r_{bp} = .03$		
	Total	148	100%	148	100%	V = .14		
Escolaridad	Primaria	0	0%	19	12.8%	U = 8495 Z = -3.46 $r_{bp} = -.23$ V = .54	296	.00
	Secundaria	0	0%	32	21.6%			
	Bach (2ndo)	65	43.9%	25	16.9%			
	Bach (4to)	50	33.8%	47	31.8%			
	Bach (6to)	33	22.3%	15	10.1%			
	Bachillerato	0	0%	10	6.8%			
	Total	148	100%	148	100%			
Con quién vive	Ambos	119	80.4%	64	43.2%	$\chi^2 = 52.19$ CC = .39 V = .42	4, N = 296	.00
	Padre	9	6.1%	11	7.4%			
	Madre	19	12.8%	46	31.1%			
	Tíos	0	0%	12	8.1%			
	Solo	1	0.7%	15	10.1%			
	Total	148	100%	148	100%			
Empleo del padre	Comerciante	17	13%	10	10.3%	$\chi^2 = 18.09$ CC = .27 V = .28	3, N = 228	.00
	Empleo	81	61.8%	82	84.5%			
	Profesional	29	22.1%	5	5.2%			
	Jubilado	4	3.1%	0	0%			
	Total	124	100%	97	100%			

Empleo de la madre	Comerciante	4	2.8%	10	8.2%	$\chi^2 = 8.86$ $CC = .18$ $V = .18$	3, $N = 265$.03
	Empleada	41	28.7%	39	32%			
	Profesional	21	14.7%	7	5.7%			
	Hogar	77	53.8%	66	54.1%			
	Total	143	100%	122	100%			
Número de hermanos		$\bar{X} = 2.70$		$\bar{X} = 3.67$	$U = 5995$	296	.00	
		$DE = 1.12$		$DE = 1.20$	$Z = -6.94$			
		$Mdn = 3$		$Mdn = 4$	$r_{bp} = .39$			
		$Mo = 2$		$Mo = 5$	296			
Orden entre los hermanos		$\bar{X} = 2.03$		$\bar{X} = 2.54$	$U = 8635.5$	296	.01	
		$DE = 1.13$		$DE = 1.37$	$Z = -3.27$			
		$Mdn = 2$		$Mdn = 2$	$r_{bp} = .20$			
		$Mo = 1$		$Mo = 1$	$V = .23$			
					296	.03		

La puntuación total del ECODI27 y sus factores fueron diferenciales, salvo el factor de Conducta negativista desafiante ($Z_U = -0.62$, $p = .53$). El factor más diferencial fue el primero de Robo y vandalismo, seguido de Grafiti, Abandono escolar, Pleitos y Travesuras. El coeficiente biserial-puntual siempre fue negativo, resultando todos los promedios más altos en estudiantes, lo que indica menos rasgos disociales (Tabla 2).

Tabla 2

Comparaciones de medias entre estudiantes e infractores en ECODI27 y 6 factores

	PT		F1		F2		F3		F4		F5		F6	
	Est	Inf	Est	Inf	Est	Inf	Est	Inf	Est	Inf	Est	Inf	Est	Inf
<i>Descriptivos de ambas muestras</i>														
\bar{X}	102.03	83.42	35.59	26.22	19.45	17.81	8.56	7.03	18.45	15.16	11.82	9.36	8.15	7.83
DE	15.22	19.63	4.53	7.90	5.89	5.33	2.06	2.28	4.58	4.93	3.22	3.49	3.15	2.82
<i>Diferencia media</i>														
\bar{X}	18.61	9.36	1.64	1.53	3.29	2.46	0.32							
DE	2.04	0.75	0.65	0.25	0.55	0.39	0.35							
<i>Prueba de Levene de igualdad de varianzas</i>														
F	7.78	43.90	1.67	4.93	1.75	1.82	3.49							
p	0.01	.00	.20	.03	.19	.18	.06							
<i>Prueba t de Student</i>														
t	9.11	12.50	2.51	6.07	5.95	6.29	0.91							
gl	276.85	234.29	294	290.89	294	294	294							
p	.00	.00	.01	.00	.00	.00	.36							
<i>Prueba U de Mann-Whitney</i>														
U	5002	3529	9264	6374	6924.5	6456	10495.5							
Z	-8.08	-10.10	-2.30	-6.40	-5.48	-6.15	-0.62							

<i>p</i>	.00	.00	.02	.00	.00	.00	0.53
Asociación							
<i>r_{bp}</i>	-.47	-.59	-.14	-.33	-.33	-.34	-.05
<i>p</i>	.00	.00	.01	.00	.00	.00	.36

PT: Puntuación total del ECODI27. F1: Robo y vandalismo, F2: Travesuras, F3: Abandono escolar, F4: Pleitos y desafío, F5: Grafiti, F6: Conducta negativista desafiante. Est: Estudiantes ($n = 148$) y Inf: Infractores ($n = 148$).

Modelos de clasificación

Se estimaron tres modelos de clasificación, uno sólo con las seis variables socio-demográficas diferenciales, otro con los cinco factores del ECODI27 diferenciales y un último con las once variables diferenciales (socio-demográficas y de rasgos disociales). El grupo de estudiantes tomó valor 0 y el de infractores 1, así un coeficiente de regresión (B) negativo indica que la variable es un factor protector y está asociada con ser estudiante; por el contrario, un valor positivo indica factor de riesgo y asociación con ser infractor. El peso de la variable se interpretó por las razones de probabilidad (OR), debido a que el programa no proporciona los coeficientes de regresión estandarizados. Un valor OR cuanto mayor sea de 1 refleja mayor efecto de riesgo y cuanto más próximo a 0 refleja mayor efecto protector.

El modelo con sólo variables socio-demográficas se ajustó a los datos (Prueba de Hosmer y Lemeshow: $\chi^2(8, N = 296) = 2.66, p = .95$), explicó el 46% de la varianza del criterio (ser o no infractor) y clasificó de forma correcta al 78% de los participantes, siendo ligeramente más específico (rechazo del no-caso) (80%) que sensible (detección del caso) (77%) (Tabla 3). Los factores protectores asociados con ser estudiantes fueron: el vivir con ambos padres ($B = -2.74, EE = 1.13, OR = 0.65$) o sólo con el padre ($B = -2.38, EE = 1.23, OR = 0.92$), así como mayor escolaridad ($B = -0.29, EE = 0.14, OR = 0.74$). Por el contrario, los factores de riesgo asociados con ser infractor fueron: tener un padre con empleo de cuello azul ($B = 1.87, EE = 0.63, OR = 6.52$) y mayor número de hermanos ($B = 0.70, EE = 0.13, OR = 2.01$). Con base en los OR , la ocupación del padre tomó más peso que el número de hermanos entre los factores de riesgo. El vivir con ambos padres y la escolaridad destacaron entre los protectores (Tabla 4).

Tabla 3

Significación, varianza explica y correcta clasificación de los modelos

<i>Contraste de la significación y ajuste de los modelos</i>							
<i>Modelos</i>	<i>Paso</i>	<i>Prueba ómnibus para coeficientes del modelo</i>			<i>Prueba de ajuste de Hosmer y Lemeshow</i>		
		χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>	χ^2	<i>gl</i>	<i>p</i>
Socio-demográficas	5	125.14	10	.00	2.66	8	.95
Rasgos disociales	3	130.42	2	.00	11.28	8	.19
Socio-demográficas y rasgos disociales	5	207.88	7	.00	2.83	8	.94
<i>Varianza explicada por los modelos</i>							
<i>Modelos</i>	<i>Paso</i>	-2 Log (Probabilidad)	R^2 de Cox y Snell		R^2 de Nagelkerke		
Socio-demográficas	5	285.20	.34		.46		
Rasgos disociales	3	279.93	.36		.47		
Socio-demográficas y rasgos disociales	5	202.46	.50		.67		
<i>Clasificación correcta de participantes por los modelos</i>							
		Observadas	Pronosticadas		Porcentaje correcto		
			Estudiantes	Infractores			
Socio-demográficas	Estudiantes		118	30	79.7%		
	Infractores		34	114	77.0%		
	Total		152	144	78.4%		
Rasgos disociales	Estudiantes		121	27	81.8%		

	Infractores	38	110	74.3%
	Total	159	137	78.0%
Socio-demográficas y rasgos disociales	Estudiantes	127	21	85.8%
	Infractores	24	124	83.8%
	Total	151	145	84.8%

El modelo con sólo rasgos disociales se ajustó a los datos (Prueba de Hosmer y Lemeshow: χ^2 (8, $N=296$) = 11.28, $p = .19$), explicó el 47.5% de la varianza del criterio y clasificó de forma correcta al 78% de los participantes, siendo el modelo más específico (82%) que sensible (74%) (Tabla 3). Quedó integrado por dos variables: Robo y vandalismo ($B = -0.25$, $EE = 0.03$, $OR = 0.78$), así como Travesuras ($B = 0.07$, $EE = 0.03$, $OR = 1.09$). Menos conductas de Robo y vandalismo se asocian con ser estudiante y más rasgos de Travesuras con ser infractor, al tener los valores B signos opuestos. Con base en los OR Robo y vandalismo toma más peso (Tabla 4).

El modelo con variables socio-demográficas y rasgos disociales se ajustó a los datos (Prueba de Hosmer y Lemeshow: χ^2 (8, $N=296$) = 2.83, $p = .94$), explicó el 67% de la varianza del criterio y clasificó de forma correcta al 85% de los participantes, siendo ligeramente más específico (86%) que sensible (84%) (Tabla 3). Los factores protectores asociados con ser estudiante fueron: vivir con ambos padres ($B = -3.50 \pm 1.13$, $OR = 0.03$) o sólo con el padre ($B = -3.58$, $EE = 1.28$, $OR = 0.03$), así como menos conductas de Robo y vandalismo ($B = -0.28$, $EE = 0.04$, $OR = 0.76$). Los factores de riesgo asociados con ser infractor fueron: más hermanos ($B = 0.90$, $EE = 0.17$, $OR = 2.45$) y más rasgos de Travesuras ($B = 0.08$, $EE = 0.04$, $OR = 1.09$) (Tabla 4).

Tabla 4

Variables en la ecuación para los tres modelos (Pasos progresivos: Condicional)

<i>Variables</i>	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>Wald</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>OR</i>
<i>Modelo con variables socio-demográficas (convergió en el quinto paso)</i>						
Vive			11.72	4	.02	
Vive(ambos)	-2.74	1.13	5.85	1	.02	0.65
Vive(padre)	-2.38	1.23	3.76	1	.05	0.92
Vive(madre)	-1.61	1.14	1.98	1	.16	0.20
Vive(tíos)	18.77	0.00	0.00	1	.99	-
Ocupación padre			11.39	4	.02	
Ocupación padre(NR)	0.91	0.60	2.27	1	.13	2.47
Ocupación padre(C)	-0.50	0.50	1.01	1	.31	0.61
Ocupación padre(E)	1.87	0.63	8.75	1	.00	6.52
Ocupación padre(P)	18.87	0.00	0.00	1	.99	-
Numero de hermanos	0.70	0.13	29.14	1	.00	2.01
Escolaridad	-0.29	0.14	4.61	1	.03	0.74
Constante	-3.28	3924	0.00	1	.99	0.04
<i>Variables de conducta disocial (convergió en el tercer paso)</i>						
Robo y vandalismo	-0.25	0.03	73.74	1	.00	0.78
Travesuras	0.07	0.03	6.06	1	.01	1.08
Constante	6.37	0.88	52.68	1	.00	582.58
<i>Variables socio-demográficas y de conducta disocial (convergió en el quinto paso)</i>						
Vive			20.27	4	.00	
Vive(ambos)	-3.50	1.13	9.54	1	.00	0.03
Vive(padre)	-3.58	1.28	7.82	1	.00	0.03

Vive(madre)	-1.90	1.17	2.64	1	.10	0.15
Vive(tíos)	18.63	0.01	0.00	1	.99	-
Numero de hermanos	0.90	0.17	29.01	1	.00	2.45
Robo y vandalismo	-0.28	0.04	59.30	1	.00	0.76
Travesuras	0.08	0.04	5.01	1	.02	1.09
Constante	7.39	1.57	22.13	1	.00	1616

Ocupación: NR = No refiere, C = Comerciante, E = Empleado, P = Profesional

Discusión

Los promedios de escolaridad y abandono escolar fueron diferenciales entre estudiantes e infractores. Como se esperaba, la escolaridad fue un factor protector. Presentó peso significativo en el modelo de variables socio-demográficas sólo por debajo del vivir con ambos padres. Aunque el factor abandono escolar del ECODI27 no alcanzó un peso significativo en el modelo de variables de rasgos de conducta social, si en el cálculo no se incluyese robo y vandalismo, resultarían como factores protectores: escasa presencia de abandono escolar ($B = -0.25 \pm 0.06$, $OR = 0.78$), Grafiti ($B = -0.15 \pm 0.04$, $OR = 0.86$) y pleitos ($B = -0.08 \pm 0.03$, $OR = 0.92$), explicando el 27% de la varianza y clasificando de forma correcta al 69% de los participantes. De ahí que el abandono escolar es una variable relevante en el perfil diferencial, como así reflejan otros estudios (Juárez, et al., 2003).

La familia integrada resultó un factor con peso dentro de las variables socio-demográficas y éste siguió siendo significativo en el modelo mixto, donde toma mucho peso. Precisamente, la familia integrada y comprometida con su comunidad son factores protectores bien establecidos en el estudio con adolescentes (Cava & Musitu, 2000). El vivir con ambos padres o sólo con el padre distinguía a los estudiantes. Aquellos que vivían con el padre eran casos de viudez o divorcio. Por el contrario, los infractores procedían con frecuencia de familias monoparentales (madres solteras, separadas o divorciadas). Es curioso que la responsabilidad paterna, al hacerse cargo solo del hijo, se constituyera en factor protector, probablemente por el modelo de identidad en que se convierte el padre.

La ocupación del padre fue la variable con más peso entre las socio-demográficas, pero no alcanzó un peso significativo en el modelo mixto. El que el padre fuese un empleado de cuello azul surgió como factor de riesgo. Esto nos refiere al modelo psicosocial de Silva (2003) que señala que los hijos de trabajadores manuales que viven en colonias desfavorecidas, donde hay pandillerismo, tiene alta probabilidad de delinquir, por los discursos sociales que escucha en la casa y en la calle que desvalorizan el trabajo manual e inculcan valores de bribonería.

El número de hermanos y el orden de nacimientos fueron factores de riesgo señalados en la literatura (Lalumière, et al., 2004). Además el número de hermanos resultó el factor socio-demográfico con peso más consistente en los modelos. El tener

más de tres hermanos fue un claro factor de riesgo para delinquir. Esto puede deberse a un menor control familiar, menos oportunidades de la familia por la carga económica de los hijos y unos valores de bribonería que se aprenden de hermanos mayores (probablemente con rasgos disociales), sobre todo en familias desfavorecidas que viven en colonias marginales, donde el ambiente de pandillas y fracaso escolar facilitan la expresión del trastorno (Mobilli & Rojas, 2006; Musitu, 2001).

De los seis factores del ECODI27, los dos primeros fueron los significativos para clasificar a estudiantes e infractores; no obstante, actuaron con signos opuestos. La escasa presencia de Robos y vandalismo se asoció con ser estudiante y la frecuencia alta de Travesuras se asocia con ser infractor. Debe señalarse que el promedio en los seis factores del ECODI27 reflejó menos rasgos disociales en estudiantes. Sólo el promedio de Conducta negativista desafiante fue estadísticamente equivalente entre ambas muestras, reflejando que el desafío opositor es un rasgo propio de la edad; de ahí que las prescripciones paradójicas sean útiles para el trabajo terapéutico con adolescentes (Linares, 2002).

En el desarrollo de la escala ECODI27, llamó la atención que se definiese un factor de Grafiti, consistente y el cual resultó muy interrelacionado, sobre todo con Robo y vandalismo, Pleitos y Travesuras. De ahí que esta actividad se definió como disocial. El factor de Grafiti, aunque fue diferencial entre ambas muestras, no permitió distinguir entre estudiantes e infractores en los modelos de clasificación. Por lo tanto, la presencia de estas conductas en el adolescentes, aunque son signos de alarma de trastorno disocial, no implican que vaya a tener conflictos graves con la ley, quizá por una mayor cautela y proyección social de estos adolescentes (Millie, 2008).

Como limitaciones del estudio debe señalarse la naturaleza de autorreporte de los datos. Los resultados pueden variar con pruebas proyectivas, psicofisiológicas u observacionales. La puntuación total del ECODI27 presenta un sesgo significativo, pero de efecto muy limitado, con la variable deseabilidad social, medida por la escala de sinceridad del EPI (Eysenck & Eysenck, 1998) ($r = -.11$, $p < .01$) y sólo dos factores del ECODI27 correlacionan con deseabilidad social: Travesuras ($r = -.16$, $p < .01$) y Conducta negativista desafiante ($r = -.14$, $p < .01$); de ahí que no se incluyó controles estadísticos (Moral & Pacheco, 2011). Las muestras empleadas son incidentales, por lo que los resultados deben manejarse como hipótesis en futuros estudios.

Se concluye que los rasgos disociales fueron diferenciales, salvo la Conducta negativista desafiante que resultó ser un rasgo propio de la edad. Los factores de Robo y vandalismo y Travesuras permitieron distinguir entre estudiantes e infractores; baja frecuencia de Robos y vandalismo pronostica ser estudiante y alta frecuencia de Travesuras predice ser infractor. Más de tres hermanos se configuró como un factor de riesgo; y el vivir con ambos padres o sólo con el padre, como protector. Lo que hace referencia a los aspectos de control y afecto (estilos de crianza) e identidad. Además, el tener un padre que fuese empleado de cuello azul incrementó la probabilidad de ser infractor, habiendo más padres profesionista entre los estudiantes. Lo que aúna condiciones económicas más desfavorables.

La escolaridad fue diferencial y se configura también como un factor protector importante. Así, desintegración familiar (madres solteras, separadas o divorciadas), bajo control por gran número de hermanos y carencias económicas (empleo con exceso de horas mal remuneradas), junto con conductas de Robo y vandalismo predijeron el que los adolescentes incurriesen en delitos. Por el contrario, la integración familiar o padre que asume solo sus responsabilidades paternas, mayor control por un menor número de hermanos, mayor solvencia económica, aún cuando apareciesen rasgos de Travesuras y la continuación de los estudios fueron factores protectores.

Estos resultados sólo deben generalizarse a estudiantes de bachiller de Mexicali y manejarse como hipótesis con otras poblaciones y en otras comparaciones (adolescentes en centro de rehabilitación versus población general de adolescentes sin antecedentes penales o bachilleres que son detenidos por delitos versus bachilleres sin antecedentes penales).

Referencias

- American Psychiatry Association (APA) (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition, text revision*. Washington, DC: Author.
- American Psychological Association (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073.

- Casullo, M. M., & Castro, A. (2002). Patrones de personalidad, síndromes clínicos y bienestar psicológico en adolescentes. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(2), 129-140.
- Cava, M. J., & Musitu, G. (2000). Perfil de los niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología Social*, 15(3), 319-333.
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. J. (1998). *EPI. Cuestionario de personalidad (formas A y B)* (8a ed.). Madrid: TEA.
- Farrington, D. P. (2005). The importance of child and adolescent psychopathy. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(4), 489-497.
- Farrington, D. P., & Coid, J.W. (2003) (Eds.). *Early prevention of adult antisocial behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, J., & Echeburúa, E. (2006). Uso y abuso de los autoinformes en la evaluación de los trastornos de personalidad. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(1), 1-12.
- Herrero, O., Ordoñez, F., Salas, A., & Colom, R. (2002). Adolescencia y comportamiento antisocial. *Psicothema*, 14(2), 340-343.
- Ishikawa, Sh., & Raine, A. (2003). *Prefrontal deficits and antisocial behavior: a causal model*. En Lahey, B., Moffitt, T., & Caspi, A. (Eds.). *Causes of conduct disorder and juvenile delinquency* (pp. 281-283). New York: The Guilford Press.
- Juárez, F., Villatoro, J., Gutiérrez, L, Fleiz, C., & Medina-Mora, M. E. (2003). Tendencias de la conducta antisocial en estudiantes del Distrito Federal: Mediciones 1997-2003. *Revista de Salud Mental*, 28(3), 60-68.
- Lalumière, L. M., Harris, G. T., Quinsey, V. L., & Rice, M.E. (2004). Sexual deviance and number of older brothers among sexual offenders *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment*, 10(1), 5-15.
- Linares, J. L. (2002). *Del abuso y otros desmanes. El maltrato familiar, entre la terapia y el control*. Barcelona, España: Paidós.

- López, C., Castro, M., Alcántara, M., Fernández V., & López, J. A. (2009). Prevalencia y características de los síntomas externalizantes en la infancia. Diferencias de género. *Psicothema*, 21(3), 353-358.
- Merrell, W. K., Buchanan, R., & Tran, K.O. (2006). Relational aggression in children and adolescents: a review with implications for school settings. *Psychology in the School*, 43(3), 345-360.
- Millie, A. (2008). Anti-social behaviour, behavioural expectations and an urban aesthetic. *British Journal of Criminology*, 48(3), 379-394.
- Mobilli, A., & Rojas, C. (2006). Aproximaciones al adolescente con trastorno de conducta disocial. *Investigación en Salud*, 8(2), 121-128.
- Moffitt, E. T. (2005). The new look of behavioral genetics in developmental psychopathology: gene-environment interplay in antisocial behaviors. *Psychological Bulletin*, 133(44), 533-554.
- Moral, J. (2010). A study of personality traits in undergraduates: alexythymial and its relationship to the psychological deviate. En M. Frías & V. Corral-Verdugo (ed.), *Bio-psychosocial perspectives on interpersonal violence* (pp. 51-77). Hauppauge, New York: Nova Science Publishers.
- Moral, J., & Pacheco, M. E. (2011). Propiedades psicométricas de una Escala de Conducta Disocial en adolescentes del noreste de México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1), 199-221.
- Musitu, G. (2001). *Familia y adolescencia: un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Pacheco, M. E., & Moral, J. (2010). Distribución, punto de corte y validez de la Escala de Conducta Disocial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 18(1), 21-30.
- Raine, A. (2002). Annotation: The role of prefrontal deficits, low autonomic arousal, and early health factors in the development of antisocial and aggressive behavior in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(1), 417-434.
- Sánchez, M., & Suelves, J. M. (2001) Asertividad y uso de sustancias en la Adolescencia, resultado de un estudio transversal. *Revista Anales de Psicología*, 17(1), 14- 21.

- Silva, A. (2003). *Conducta antisocial: un enfoque psicológico*. México: Pax.
- Stouthamer-Loeber, M., Loeber, R., Wei, E., Farrington, D. P., & Wikström, P. O. (2002). Risk and promotive effects in the explanation of persistent serious delinquency in boys. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(1), 111-123.
- Thrusfield, M., Ortega, C., de Blas, I., Noordhuizen, J. P., & Frankena, K. (2001). WIN EPISCOPE 2.0: improved epidemiological software for veterinary medicine. *Veterinary Record, 148*(18), 567-572.
- Vanderschueren, F., & Lunecke A. (2004). *Prevención de la Delincuencia Juvenil, análisis de experiencias internacionales*. Santiago de Chile, Susana Cáceres, ArteCrea Comunicaciones.

CAPÍTULO X

Abuso sexual infantil en la historia familiar transgeneracional

Fabiola Benitez Quintero
Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán
Francisco José Argüello Zepeda
Leonor González Villanueva

Resumen

Se realizó una investigación documental para conocer de qué manera se relacionan los elementos de la teoría de la psicología transgeneracional (Shützenberger, 2002) en familias cuyos miembros han sido víctimas de abuso sexual intrafamiliar a través de varias generaciones. En los documentos que fueron analizados se observa que el 43% de los perpetradores de abuso sexual infantil pertenecen a la familia nuclear o extensa de los menores afectados. Asimismo, se observa que cuando se produce un abuso de esta índole, las relaciones familiares se deterioran y el menor siente que se halla desamparado ante cualquier riesgo. Con base en ello y de acuerdo con el modelo teórico utilizado para su análisis, se encontró que el abuso sexual infantil es un acontecimiento que tiende a transmitirse transgeneracionalmente dentro de las familias como resultado del mantenimiento de secretos vinculados con sucesos considerados vergonzosos moralmente y relacionados con la sexualidad. Finalmente, se concluye que mientras estos secretos sigan sosteniéndose o tergiversándose, constituirán un factor de riesgo importante para que los eventos de agresión sexual al interior de las familias continúen presentándose, ya sea para jugar un papel como víctima o como agresor.

Palabras clave: abuso sexual infantil, transmisión transgeneracional, secreto, familia, sexualidad.

Abstract

A documental research was made to know how the elements relate to the theory of psychology transgenerational Shützenberger in families whose members have been victims of sexual abuse within the family through several generations. Perpetrators of child sexual abuse may have varying degrees of relationship to the victim, but in 43% of cases, the perpetrators belong to the nuclear or extended family of the concerned children. It is clear that whenever there is an abuse of this

kind, family relationships deteriorate and feel less helpless is any risk, impacting the family level, as the victim and aggressor are within the same household. Based on this approach and in accordance with the theoretical model, was found that child sexual abuse is an incident transgenerationally tends to run in families, as a result of keeping secrets related incidents considered morally shameful about of sexuality. Finally, was conclude that while these secrets continue holding or confusing it, constitute an important risk factor for sexual assault events within families will continue to present, either to play a role as victim or perpetrator.

Keywords: child sexual abuse, intergenerational transmission, secret, family, sexuality.

Introducción

Abuso sexual infantil: conceptualización del término

Uno de los tipos de malos tratos del que es blanco un alto porcentaje de la población infantil es el relacionado con el abuso sexual que se refiere de manera general a la participación de un niño (a) en una actividad sexual que no comprende plenamente, a la que no es capaz de dar consentimiento o para la que por su desarrollo no está preparado; se produce cuando existe contacto sexual entre un niño y un adulto (Organización Panamericana de la Salud [PAHO], 2006). La actividad tiene como finalidad la satisfacción de las necesidades del agresor. Puede incluir prácticas tales como exhibicionismo, tocamiento, manipulación, corrupción, sexo anal, vaginal u oral, trabajo sexual y pornografía (Mebarak, Martínez, Sánchez y Lozano, 2010; Sullivan y Everstine, 1997).

Abuso sexual en México

Exponer cifras de abuso sexual infantil es una tarea difícil; debido a que las estimaciones en torno a la incidencia y prevalencia, varían enormemente, según las definiciones usadas y la manera en que se recopila la información (Cantón y Cortés, 2004). Los resultados informados en los estudios internacionales realizados desde 1980 a la actualidad revelan una tasa promedio de victimización sexual de la niñez de 20% en las mujeres y de 5% a 10% en los varones (Organización Panamericana de la Salud [PAHO], (2002).

En el caso de México y de acuerdo con cifras del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia [DIF] (2004) en 1998 se reportaron 1018 casos, en 1999 se denunciaron 1044 casos, mientras que en 2002 se atendieron 1123 (Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia [DIF] citado en el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006); por otro lado entre 1997 y 2003 fueron denunciadas un total de 53 000 violaciones cometidas en contra de menores de edad en el país. Ello equivale a un promedio de 7 600 violaciones, o sea, 21 al día (Harrell, 2004).

El Centro de Terapia y Apoyo para las Víctimas de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal, reportó que en 1997 que el total de víctimas menores de 13 años atendidas, el 52% eran víctimas de abuso sexual, de las cuales el 31% eran víctimas de violación, el 70% eran niñas y el 30% eran niños (Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal [PGJDF], 1999; citado por Márquez, 2005). Con base en los datos estadísticos informados por instituciones públicas, es evidente que las cifras de victimización de abuso sexual infantil se encuentran en constante crecimiento dentro de la población mexicana; convirtiendo el tema en un problema de salud pública.

En cuanto a la relación existente entre la víctima y el agresor puede variar, es importante mencionar que los perpetradores pueden tener muy diversos grados de relación con las víctimas: pueden ser extraños, pero también conocidos. Un 43% de las agresiones de abuso sexual infantil son cometidas por familiares y un 33% por personas conocidas por la familia (López, 1999). Las agresiones infringidas por familiares y por quienes tienen responsabilidades educativas con los menores son especialmente graves, porque al perjuicio del propio abuso se añade el hecho de que se destruyen otras funciones afectivas y educativas, que sólo pueden ser desempeñadas por esas personas. Está claro que siempre que se produce un abuso, las relaciones familiares se deterioran y el menor siente que se halla desamparado ante cualquier riesgo (Perrone y Nannini, 2005)

De este modo, es observable que el mayor porcentaje de abusos sexuales es perpetrado por miembros integradores del grupo familiar de la víctima y al interior de un contexto en el que el menor debe ser protegido y salvaguardado de cualquier evento que pueda poner en peligro su integridad.

Abuso sexual intrafamiliar

La familia es una unidad social que permite crecer a sus miembros y desarrollar sus capacidades, sus potencialidades y habilidades necesarias para ganar su autonomía; es el lugar donde se genera el afecto y la protección necesaria para adquirir la salud mental, para vivir, para llegar a ser adulto; pero, del mismo modo puede ser generadora de grandes conflictos y convertirse en un lugar lleno de sufrimientos, arbitrariedad, injusticia, opresión, pena, abusos físicos y sexuales (Azaola, 2000; Intebi, 1998).

Por lo tanto, para que sea posible comprender el abuso sexual en las niñas y niños es fundamental comprender la situación totalitaria de la familia en que viven, dado que el abuso no afecta sólo a la persona agredida y su impacto lo recibe todo el grupo familiar (Quiroz y Peñaranda, 2009). De aquí surge la importancia de conocer a fondo la historia familiar de los menores víctimas; sobre todo cuando esta situación ha tendido a repetirse a través de las generaciones, ya que de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2011), Horno, del Molino y Santos (2001) y Echeburúa y Guerricaechevarría

(2011) los niños que son hijos de padres que han sido objeto de abuso sexual en su infancia, han mostrado mayor tendencia a vivir agresión sexual.

Cuando el abuso sexual se da de manera intrafamiliar, el asunto se torna aún más grave, debido que a la víctima y al victimario los une un lazo familiar, lo cual significa la ruptura de todo límite de la intimidad y la privacidad. La traición es considerada uno de los sentimientos prevalecientes en esos casos pues aquellas figuras que debieran significar protección, seguridad, afecto y contención, es de quienes provienen los ataques, las amenazas y la degradación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2007).

Las familias en situación de incesto pueden presentar diferentes características en función de como fueron construyendo su historia, ya que los grupos familiares son dispositivos generadores de significados, es imposible establecer un perfil de familia incestuosa; sin embargo hay algunos indicadores que existen de manera común en las dinámicas relacionales; tales como: la escasez de redes relacionales y la confusión de roles dentro de la familia; pero sobre todo resaltan el secreto del abuso y las historias de violencia sexual a través de las generaciones (Fuentes, 2011).

Abuso sexual transgeneracional

Es entonces, a partir de estos antecedentes, exaltar la importancia de estudiar el abuso sexual infantil al interior de las familias a través de los dos últimos elementos mencionados anteriormente; por un lado, analizando el secreto; y por el otro, incorporando el peso transgeneracional de la familia.

El enfoque psicológico que integra componentes como el secreto y la repetición de las historias de eventos traumáticos en una determinada familia, es la llamado psicología transgeneracional, que retoma elementos del psicoanálisis clásico; dando origen a una teoría cuya tesis central se justifica en urdir relaciones que permitan dar respuesta a antiguos temas de impacto al interior del grupo familiar a través de la comprensión de la historia del mismo. La transgeneracionalidad apuesta al determinismo de la historia psicológica que pesa sobre las pautas de comportamiento de los individuos de acuerdo con los entramados de las generaciones anteriores dentro del grupo familiar (Shützenberger, 2002; Tapia y Vélez, 2011).

Es de esta manera, que la psicología transgeneracional, representa la posibilidad de una exposición del problema del abuso sexual infantil desde un escenario distinto, dando importancia a elementos que desde otros enfoques han pasado desapercibidos, contribuyendo a dar una mirada diferente sobre este tema que ha representado un tabú de los más secretos desde hace tiempo, pero que a la vez es materia de interés jurídico y social.

Psicología transgeneracional

La psicología transgeneracional surge como resultado de la necesidad de trabajar en un modelo holístico, yendo de la psicología individualista, al de una psicología donde el protagonismo esté en la naturaleza de los vínculos en las relaciones, dando importancia al peso a la fuerza de los hechos y las personas que conforman la red familiar. Es aquí cuando cobra envergadura el rol y el impacto de la genealogía sobre el individuo, al ser investigado de manera más profunda, haciendo una articulación entre lo intrapsíquico y lo interpsíquico.

Este sistema teórico comenzó a urdir relaciones que permitieran dar respuesta a antiguos temas de impacto al interior del grupo familiar como las enfermedades, separaciones, repeticiones de conductas negativas, matrimonios, muertes violentas y/o repentinas, accidentes, suicidios, fracasos laborales, económicos y vocacionales. La transgeneracionalidad apuesta al determinismo de la historia psicológica que pesa sobre las pautas de comportamiento de los individuos de acuerdo con los entramados de las generaciones anteriores dentro del grupo familiar.

El objetivo del análisis transgeneracional es poner en perspectiva la historia de la familia, comprenderla y observarla, para desenmascarar las identificaciones inconscientes repetitivas que se manifiestan en situaciones como la enfermedad, el silencio y los actos fallidos; para así traerlas a la conciencia familiar; dichos nexos complejos pueden ser vistos, sentidos o presentidos, pero no se habla de ello. Se vive en lo indecible, lo impensado, lo no dicho o lo secreto.

Por otro lado, toma en cuenta el proceso psíquico genealógico, evalúa el modo en que cada persona reacciona frente a los sucesos que le toca vivir en su entorno familiar más próximo y más lejano (Shützenberger, 2002). Todas y cada una de las familias poseen historias íntimas y particulares que se han ido construyendo a través de las generaciones. Cada familia cuenta su propia historia, incluyendo mezclas de recuerdos, omisiones, sumas, fantasmas, secretos y realidad, lo cual tendrá un peso determinante en todos los miembros criados en ella, Shützenberger (2002) se ha referido a cada uno de estos entramados únicos como *novelas familiares*.

Dentro de estas *novelas familiares* que se van creando transgeneracionalmente; hay materias de las que es permitido hablar libremente (estos elementos serán determinadas por las preferencias de las familias); sin embargo, hay otros componentes en los que regularmente se agradece guardar discreción; tal como lo es todo aquello que se relaciona con la sexualidad.

Los temas tocantes a la sexualidad, frecuentemente son ocultados por considerarse privados y vergonzosos, por situaciones que pueden encontrarse relacionadas con hijos fuera del matrimonio, sostenimiento de relaciones sexuales premaritales y extramaritales, embarazos durante la adolescencia, abortos,

complicaciones con la salud y/o muertes por infecciones de transmisión sexual y abusos sexuales, entre otros.

Al interior de las familias mexicanas, la sexualidad se ha considerado una cuestión de la que no se permite hablar libremente, debido a que directa o indirectamente se le relaciona con culpa, miedo y rechazo; provocando que las experiencias, necesidades y dudas vinculadas con la sexualidad no se compartan con los demás miembros de la familia, porque se ha aprendido que ello es motivo de vergüenza, discriminación y estigma (Vega y Alvarado, 2005).

Por lo tanto, si algún familiar se ve involucrado en alguno de los eventos que se han mencionado anteriormente, el grupo familiar tiende a señalarlo, cambiando la manera habitual de relacionarse con él u opta por sacarlo de su núcleo y olvidarlo, por lo que, tanto la persona, como el suceso son convertidos en *tabú*, es decir, se convierte en algo prohibido, por constituir una conducta o práctica que se encuentra censurada por un grupo humano debido a cuestiones culturales, religiosas o sociales; y aquel que rompe un tabú comete una falta y debe ser castigado, y no solo eso; quien rompe un tabú, se vuelve un tabú en sí mismo y por lo tanto, también debe ser evitado, ya que despierta la tentación en otros de romperlo también (Freud, 1914).

En el caso del abuso sexual al interior de la familia; la dinámica entre la víctima, el agresor y/o las personas pertenecientes al contexto se instaura en el mantenimiento del secreto, buscando de alguna manera que el silencio subsane el hecho de que aquel tabú se ha corrompido, evitando el castigo por haber sido protagonistas o espectadores de la ruptura de la prohibición de lo que se ha considerado anti natural y seguramente serán señalados o expulsados por el grupo familiar al que pertenecen (ídem).

Entonces los miembros de una familia que de alguna forma conocen o sospechan que ha habido alguna clase de agresión sexual al interior del grupo familiar, deciden guardar silencio, evitando de esta manera romper el tabú, convertirse en tabú ellos mismos y evitar el castigo; dando lugar a un secreto familiar que ha de guardarse a través de las generaciones.

Pero, desde este enfoque ¿qué clase de repercusión dentro de la familia puede llegar a tener el hecho de guardar un secreto de abuso sexual? Una vez que se el secreto se ha callado de manera consciente por uno de los actores participantes dentro de la dinámica abusiva, se corre el riesgo de que este secreto se transmita al inconsciente de algún miembro de las siguientes generaciones (hijos, nietos), dando lugar a la aparición del *fantasma*⁵⁰. (Shützenberger, 2002).

El *fantasma* constituye una formación en el inconsciente, cuya existencia tiene la particularidad de nunca haber sido consciente en la persona a quien se

⁵⁰ El término *fantasma* ha sido tomado directamente de la teoría de Psicología Transgeneracional (Shützenberger, 2002)

transmite y regularmente se instaura en el inconsciente de un hijo o un nieto, procedente del secreto *encriptado*⁵¹ (el secreto encriptado hace referencia al secreto guardado, enterrado) de alguno de los padres o los abuelos y de esta manera al descendiente al que se le ha transmitido el secreto, se vuelve proclive a ser víctima de abuso sexual al tener una carga inconsciente que no le corresponde, por tener de cierta manera una deuda con la víctima de la generación pasada y tratando de retribuírsela de alguna forma siendo víctima ella también (ídem).

Además del *fantasma*, es necesario retomar el *periodo de fragilización*⁵², ya que una vez que la hija de una madre abusada sexualmente, ha llegado a la misma edad en que ésta fue agredida, es probable que la primera corra mayor riesgo de ser víctima durante esa etapa como resultado del *síndrome del aniversario*⁵³, el cual es posible observar varios años después de un suceso crítico; al presentarse nuevamente una situación parecida coincidiendo con la fecha en que se dio el primer suceso (ídem).

Del mismo modo, la *filiación narcisista* y las *transmisiones transgeneracionales*⁵⁴ tendrán un papel de relevancia para conocer la manera en que es posible que se haya instaurado la incidencia repetitiva de la violencia sexual al interior de la familia. La *filiación narcisista* tiene que ver con el parecido físico que se guarda entre los miembros ascendentes y descendentes de distintas generaciones y las *transmisiones transgeneracionales* se refiere a la tendencia de presentar manifestaciones por aquellos secretos que se han guardado (ídem).

Como es posible observar, cuando se guardan secretos de sexualidad traumática entre los miembros de la familia, se produce una tendencia a que dichos eventos se repitan a través de las generaciones cuando se complementan los elementos del *fantasma*, el *síndrome del aniversario* y la *filiación narcisista* heredados mediante las *transmisiones transgeneracionales* (ídem).

Genosociograma

Shützenberger creó el *genosociograma*, conformando una útil herramienta metodológica para recabar esta información y los detalles necesarios acerca de las historias familiares, dicha técnica de indagación constituye un mapa genealógico que prioriza hechos extraordinarios y/o sobrecogedores y acontecimientos capaces de crear una conmoción para desatar consecuencias

⁵¹ El término *encriptado* ha sido tomado directamente de la teoría de Psicología Transgeneracional (Shützenberger, 2002)

⁵² El término *periodo de fragilización* ha sido tomado directamente de la teoría de Psicología Transgeneracional (Shützenberger, 2002)

⁵³ El término *síndrome del aniversario* ha sido tomado directamente de la teoría de Psicología Transgeneracional (Shützenberger, 2002)

⁵⁴ Los términos *filiación narcisista* y *transmisión transgeneracional* se han tomado directamente de la teoría de Psicología Transgeneracional (Shützenberger, 2002)

negativas o positivas. Este mapa trata de ser una representación del inconsciente familiar, constituye la herramienta principal de investigación de la Psicología Transgeneracional y se encuentra fundamentada en la teoría del *átomo social* (Moreno, 1961).

La teoría del *átomo social* es una técnica gráfica de representación socio-afectiva que indica relaciones significativas de aproximación y distancia: y tiene como objetivo mostrar la imagen de una vida, su mundo personal en el aquí y el ahora, sus intereses, sus sueños y angustias. Su contenido es la familia de un individuo, sus amigos, sus demás familiares, sus vecinos, sus colegas, sus compañeros, sus seres queridos vivos o muertos, presentes o lejanos (Medina, 2008).

Moreno plantea que las agrupaciones sociales no se conforman mediadas por el azar, sino que las personas motivadas por un cierto criterio (trabajo, habitación, asociación) son atraídas o rechazadas en un acto más o menos espontáneo. Estas fuerzas de atracción y rechazo, se configuran para cada persona en una estructura particular de relaciones e interacciones revelan tanto las agrupaciones a las que pertenece la persona, como el lugar que ocupa este dentro de cada una.

La diferencia con el genograma utilizado por los terapeutas familiares sistémicos o los trabajadores sociales que utilizan el diagrama para reportar datos familiares relevantes; reside en que el genosociograma reflexiona profundamente sobre el contexto y reconstruye el pasado cuantas generaciones sean posibles. Se pone de manifiesto lo dicho y lo no dicho, los lazos, las relaciones afectivas pasadas y presentes, los agujeros, los olvidos, las rupturas pero sobre todo las sincronías con fechas de muertes, nacimientos, todas las fechas importantes del mundo personal del sujeto, la realidad personal psicológica para que la persona comprenda mejor su vida y pueda darle sentido, con base en los elementos de la *novela familiar* (Goldrick y Gerson, 2011).

Conclusiones

Con base en lo anteriormente mencionado, es posible concluir que cuando el abuso sexual infantil es un incidente que se presenta insistentemente a través de varias generaciones en una familia, resulta necesario indagar en su propia *novela familiar* para determinar la existencia de algún secreto relacionado con hechos perturbadores y/o vergonzosos concernientes a la sexualidad de los miembros de las generaciones pasadas, asimismo es de suma importancia indagar cómo se maneja este tema al interior de las familias.

Del mismo modo, es importante analizar de qué manera se han ido relacionando y vinculando los elementos del *fantasma*, *el síndrome de aniversario* y *las filiaciones* en este entramado familiar, para establecer durante el espacio terapéutico quienes podrían ser los menores más vulnerables a ser atacados

sexualmente dentro de su entorno familiar. Posteriormente será necesario trabajar en el secreto y su revelación, para que de esta manera sea posible interrumpir la tendencia a los acontecimientos de agresiones sexuales al interior de la familia.

Referencias

- Azaola, E. (2000). *Infancia robada: Niños y niñas víctimas de explotación sexual en México*. México: DIF/UNICEF/CIESAS.
- Cantón, J. y Cortés, M. (2004). *Malos tratos y abuso sexual infantil. Causas, consecuencias e intervención*. España: Siglo XXI.
- Echeburúa, E. y Guerricaehevarría, C. (2011). Tratamiento Psicológico de las víctimas de abuso sexual infantil intrafamiliar: un enfoque integrador. *Revista De Psicología Conductual* Vol. 19. Núm. 02. España: Universidad del País Vasco.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2006). *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*. México: Fondo de las Naciones Unidad para la Infancia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2007). *El maltrato deja huella: Manual para la Detección y la Orientación de la Violencia Intrafamiliar*. Chile: UNICEF/Programa Puente/ FOSIS.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). *Atención a víctimas de niños, niñas y adolescente menores de 15 años, víctimas de abuso sexual: Guía Clínica*. Chile: Ministerio de Salud de Chile y UNICEF.
- Freud, S. (1914). *Tótem y tabú*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fuentes, G. (2011). *Abuso sexual infantil intrafamiliar. El abordaje desde el Trabajo Social y la necesidad de una mirada interdisciplinaria*. Tesis de Licenciatura. Argentina: Universidad Nacional de Tucuman.
- Goldrick, M. y Gerson, R. (2011). *Genogramas en la evaluación familiar*. Buenos Aires: Gedisa.
- Harrell, R. (2004). La violencia contra las mujeres. Memorias del foro “*Justicia y Equidad de Género promovido por las senadoras y diputadas del congreso de la Unión como parte del Día Internacional de la Violencia hacia las Mujeres*”: 25 de Noviembre de 2004. México, Distrito Federal
- Horno, P., Del Molino, A. y Santos. A. (2001). *Abuso sexual infantil: formación para profesionales*. España: Save the children.
- Intebi, I. (1998). *Abuso sexual infantil en las mejores familias*. Buenos Aires: Garnica.
- López, F. (1999). *La inocencia rota: abuso sexual a menores*. España: Océano.
- Márquez, A. (2005). *Rostros del Silencio “La Jerarquía Católica y el abuso sexual infantil en México*. México: Redes por los Derechos de la Infancia.
- Mebarak, M., Martínez, M., Sánchez, A., Lozano, J. (2010). Una revisión de la sintomatología del abuso sexual infantil. *Psicología desde el Caribe*, Núm. 25, enero- junio, 2010, pp. 128- 154. Colombia: Universidad del Norte.

- Medina, M. (2008). *Incidencia de la sobreprotección materna en la configuración de pautas transgeneracionales disfuncionales*. Tesis de Maestría en Terapia Familiar: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.
- Moreno, L. (1961). *Fundamentos de sociometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Organización Panamericana de la Salud [PAHO]. (2002). *Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud*. Washington. D. C: Organización Panamericana de la Salud.
- Organización Panamericana de la Salud [PAHO]. (2006). *Maltrato infantil y abuso sexual en la niñez*. Washington D. C. Organización Panamericana.
- Perrone, R. y Nannini, M. (2005). *Violencia y abusos sexuales en la familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Quiroz, M. y Peñaranda, F. (2009). Significados y respuestas de las madres al abuso sexual de sus hijas (os). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Vol. 7, Núm. 2. Pp. 1027- 1053. Colombia: Universidad de Manizales.
- Shützenberger, A. (2002). *¡Ay, mis ancestros!* Argentina: Edicial.
- Sullivan, D. y Everstine, L. (1997). *El sexo que se calla. Dinámica y tratamiento del abuso y traumas sexuales en niños y adolescentes*. México: Pax.
- Tapia, M. y Vélez, N. (2011). La transmisión generacional del psiquismo. *Uaricha: Revista de Psicología*. Año/vol. 8. Pp. 45- 52. México: Universidad Vasco de Quiroga.
- Vega, M. y Alvarado, C. (2005). *La sexualidad y la salud sexual reproductiva de las y los adolescentes con énfasis en prevención de VIH/SIDA*. Costa Rica: Programa Atención Integral a la Adolescencia, Departamento de Salud de las Personas, Caja Costarricense del Seguro Social.

CAPITULO XI

Perfil del alumno de éxito en el aprovechamiento escolar de la asignatura de física general. Caso del Plantel Ignacio Ramírez Calzada

Maricela del Carmen Osorio García
José Antonio Navarro Zavaleta

Resumen

La interrogante básica del estudio fue ¿El fenómeno académico de alto rendimiento puede ser conocido, mediante la identificación del perfil de los alumnos con éxito en el aprovechamiento en la asignatura de Física General? Se utilizó la triangulación metodológica, entrevista a profundidad y un cuestionario, aplicados a los alumnos que obtuvieron calificaciones mayores a 8.0 en los dos cursos de física. Se estableció el concepto de éxito, que concretamente en la forma escolar define a la excelencia como la adquisición de una cultura centrada en los saberes y en saber hacer, comprobándolo a través de evaluación formal. Por otra parte se considera que el rendimiento escolar es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma, edad y nivel académico. Así, tal rendimiento no es sinónimo de capacidad intelectual, de aptitudes o de competencias. En tanto que el aprovechamiento escolar puede concebirse como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje. Finalmente, después del análisis de los resultados se propone el perfil del alumno de éxito en el aprovechamiento escolar de la asignatura de física general.

Palabras clave: aprovechamiento escolar, éxito escolar, perfil del alumno.

Abstract

The main question of the study was ¿Does the phenomenon of high academic performance can be known, by identifying the profile of students successful in harnessing the Physics courses? It was used a methodological triangulation, as in-depth interview and a questionnaire, which were applied to the students scoring higher than 8.0 in both physics courses. It established the concept of success, particularly in the way that school defines excellence as the acquisition of a knowledge-centric culture and know-how and to check this, it does so through formal assessment that involves school organization. Furthermore it is considered that school performance is the level of knowledge demonstrated in a subject area or compared with the standard, age and academic level. Thus, such performance is not synonymous with intellectual capacity, skills or competencies. While student achievement can be seen as the level of knowledge, abilities and skills that

students acquire during the teaching-learning process. Finally, after the analysis of the results it is the profile of student success in achievement of Physics courses is suggested.

Key words: achievement at school, success at school, student profile.

Introducción

Las investigaciones realizadas recientemente en el Platel Ignacio Ramírez Calzada de la UAEM, sobre *Análisis de Discurso Curricular*, sobre los *Factores psicosociales de éxito o fracaso escolar* y la denominada *Logro y contexto en el aprovechamiento escolar en la asignatura de Física Básica* (Navarro, Osorio y Mejía. 2006, 2008 y 2009) aportan datos que indican como posibles causas de éxito los antecedentes de la formación de los alumnos, la formación didáctica del docente, ausentismo del docente y del docente, nivel de interés por su formación académica y la existencia de grupos con alto número de estudiantes.

Con esta información, se procedió a identificar los factores de éxito como determinantes para aprovechamiento académico de los alumnos con una alta calificación en la asignatura de Física General, con la finalidad de difundirlos a la comunidad estudiantil para elevar el aprovechamiento en esta asignatura. Ante el interés por conocer ¿Cuáles son las características de los alumnos que sí aprueban estas asignaturas con una calificación alta? Y, lo más importante, ¿Cómo se podrían generalizar estos atributos para que sirvan como factor de éxito para los primeros?

De acuerdo con Valencia (1998) el éxito o fracaso, se deben a factores psicológicos particulares y a concepciones socialmente determinadas; no obstante, ambas están encaminadas a considerar al fracaso como una consecuencia de la desadaptación en el proceso del aprendizaje escolar y por tanto, consecuencia negativa. El éxito, es consecuencia deseable en el proceso. Para esta investigación, inicialmente, se tomó al estudiante con una calificación superior a 8.0 y para evitar el sesgo que pudiera tener el profesor y su manera de evaluar, se eligió a los alumnos que hubieran obtenido dicha calificación en ambas asignaturas de esta área.

El trabajo consta de cuatro apartados. El primero describe la metodología a seguir. El segundo establece el marco teórico conceptualizando el aprovechamiento y éxito escolar; el tercero describe y analiza resultados de la aplicación de instrumentos cuantitativo y cualitativo. El cuarto, presenta la elaboración del Perfil del Alumno de Éxito en las asignaturas de Física.

Desarrollo

Marco de Referencia Teórico-Methodológico

Objetivo General

Identificar el perfil del alumno de éxito académico en la asignatura de Física General.

Objetivos Particulares

1. Identificar la población estudiantil del plantel con situación de éxito en la asignatura de Física General.
2. Identificar las causas que influyen en el éxito de los estudiantes en la asignatura de Física General.
3. Establecer un perfil del alumno de éxito en la asignatura de Física General, con la finalidad de difundirlo a la población y mejorar el aprovechamiento escolar.

Hipótesis de trabajo

El fenómeno académico de alto rendimiento puede ser conocido mediante la identificación del perfil de los alumnos con éxito en el aprovechamiento en la asignatura de Física General.

Planteamiento del problema

¿Se puede determinar un perfil de los alumnos con éxito escolar en la materia de Física General de los alumnos de cuarto semestre del Plantel Ignacio Ramírez Calzada de la Escuela Preparatoria de la UAEM: Generación 2007-2010?

Metodología

Para efectuar la siguiente investigación se eligió la triangulación metodológica, se utilizó entrevista a profundidad y un cuestionario. De ahí que se haya aplicado una encuesta a la población de alumnos que cumplieran con los requisitos establecidos y se haya aplicado la técnica de la entrevista en profundidad a un grupo pequeño de alumnos que obtuvieron calificaciones superiores a 8.0 en los dos cursos de física que se imparten en el bachillerato.

Para la recopilación de información se consultó el concentrado de calificaciones de alumnos del tercer y cuarto semestre inscritos en las asignaturas de Física Básica y Física General correspondientes a la generación 2007-2010 expedido por el Departamento de Control Escolar del Plantel Ignacio Ramírez Calzada, a fin de obtener la información necesaria organizándola de la siguiente manera (ver cuadro 1, *Categoría, variables e indicadores para seleccionar la muestra*):

Cuadro 1
Categoría, Variables e Indicadores para seleccionar la muestra

Categoría	Variable	Indicadores
Aprobación de Física Básica.	8.0 o más de calificación en evaluación ordinaria.	Edad, sexo, grupo y nombre del alumno, promedio individual
Aprobación de Física General.	8.0 o más de calificación en evaluación ordinaria.	Edad, sexo, grupo y nombre del alumno, promedio individual.

Fuente: Cuerpo Académico “Estudios del Nivel Medio” del Plantel Ignacio Ramírez Calzada (2011)

Encuesta a alumnos

Se aplicó un cuestionario para recabar información sobre indicadores socioeconómicos, demográficos, estilos de aprendizaje, hábitos de estudio y opinión acerca de la física a los 32 alumnos (de los 553 que conformaban la población total), que fueron los que cumplieron con las características establecidas especificadas en el cuadro anterior.

Entrevista en profundidad

Se utilizó la metodología cualitativa que “proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas” Sampieri (2007) ya que se considera que el perfil de éxito en el aprovechamiento escolar es un problema multifactorial, y por tanto es necesario comprenderlo y no sólo describirlo; dilucidar las relaciones causales a fin de elaborar un diagnóstico sobre los factores de éxito útiles para implementar medidas para disminuir la reprobación.

Se utilizó la triangulación de investigadores, a través del empleo de observadores con la finalidad de tener mejor calidad de medición. La entrevista en profundidad está definida como, reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. Esta entrevista permite acercarse a las ideas y creencias. También es definida como “Una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal” (Rodríguez, Gil y García, 1996:169). Los elementos diferenciadores de la entrevista en profundidad son la existencia de un propósito explícito, la presentación de unas explicaciones al entrevistado y la formulación de unas cuestiones.

Consideraciones sobre éxito y aprovechamiento escolar en la asignatura de Física General

El término rendimiento académico, se acuñó en las sociedades industriales, y su derivación más directa proviene del mundo laboral industrial, en el que las normas, criterios y procedimientos se refieren a la productividad del trabajador; al evaluar dicho rendimiento se establecen escalas "objetivas" para signar salarios y méritos. El traslado del rendimiento al ámbito educativo ha preservado su significación económica, ya que continúa asociado con los desarrollos teórico-metodológicos que se han dado en el campo de la economía a la educación, desde la determinación del costo beneficio hasta el análisis de sistemas.

Se considera que el rendimiento escolar es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparada con la norma, edad y nivel académico. Así, tal rendimiento no es sinónimo de capacidad intelectual, de aptitudes o de competencias. El análisis de lo educativo tiene particularidades que lo diferencian de los procesos económicos en los que los estudios educativos, el rendimiento escolar se ha definido de diversas maneras, que, aún no han podido precisar la naturaleza del problema, lo que ha originado diversas, e incluso ambiguas, acepciones del vocablo rendimiento.

El aprovechamiento escolar 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 mencionado.

Las siguientes reflexiones constituyen el avance en la construcción del marco teórico sobre el concepto de rendimiento, que apoyan el proceso operativo, aspecto central de esta investigación con énfasis en el plano empírico del rendimiento, el cual es importante pues todo proceso de investigación, además de indagar la naturaleza del objeto investigado para llegar a su conceptualización, debe contemplar la magnitud del mismo, esto es, las representaciones empíricas del objeto factibles de ser mensurables.

Lo que no quiere decir, que todos los objetos sean mensurables per se; la medición se debe aplicar cuando el caso particular lo justifique y sea factible; tomada aisladamente no resuelve por sí misma la explicación de las interrogantes que se hacen al objeto de investigación. Al dar la preeminencia a la observación, la medición y la experimentación, los métodos empíricos-analíticos no hacen sino reducir las posibilidades de estudio del objeto (Cfr. Habermas, 1978:59).

En ese sentido, se debe tener en claro que la crítica a la investigación cuantitativa no se dirige en contra de su método en general sino en contra de la aplicación

única del mismo para investigar la realidad social. No obstante, este reduccionismo es similar al del formalismo teórico que niega las posibilidades en la construcción y comprobación del asunto que se tiene como objeto para ser investigado.

Lo cualitativo y lo cuantitativo no son incompatibles sino complementarios, pero destacando sus diferencias cuando se analizan individualmente. Lo anterior lleva a considerar que la condición de magnitud de los problemas formulados en cualquier objeto de investigación debe tener un cierto grado de precisión en la medición, "deseable y legítimo según las condiciones particulares" (Bourdieu, et al., 1975: 22), evitando las reducciones formalistas. De igual modo, *"realizar una medición más precisa que lo necesario no es menos absurdo que hacer una medición insuficientemente precisa"*. (A. D. Richtie, citado en Bourdieu, 1975:22). *Estos dos límites tienen en las formas aproximativas un recurso legítimo* (A. D. Richtie, citado en Bourdieu, 1975:23).

Con base en lo anterior se presentan a continuación consideraciones para el tratamiento del rendimiento en tanto objeto de estudio.

- Ubicamos al rendimiento como una expresión valorativa particular del proceso educativo que se da en el marco de la institución escolar. Este proceso, al incorporar el conjunto de relaciones pedagógicas y sociales que inciden en la institución, condiciona al rendimiento, ya que éste está subordinado a todas las variaciones, contradicciones, cambios y transformaciones del mismo proceso.
- Es en la institución escolar, en la que se genera y se legitima, entre otras instancias, el rendimiento. Sin embargo, éste no es un fin institucional sino un medio para la consecución de los objetivos, que se significa en el proceso escolar y repercute en el mismo, de acuerdo con la valoración que hace la institución.
- Las manifestaciones específicas del rendimiento que se pueden reconocer en el proceso educativo y que lo afectan en distintos grados y niveles, son: aprovechamiento escolar, calificaciones, aprobación, reprobación, repetición, deserción, egreso, eficiencia terminal y titulación.

Las consideraciones anteriores forman parte del conjunto de manifestaciones del rendimiento, articuladas y relacionadas entre sí, tienen mecanismos y características particulares que las distinguen y les confieren cierta independencia relativa. Con base en lo referido, el rendimiento no es un objeto de investigación aislado y formalmente acabado; es parte integrante del proceso escolar que requiere ser construido. En síntesis, es necesario ubicar al rendimiento en por lo menos tres momentos metodológicos:

1. Como parte del proceso escolar con el que interactúa bajo caracteres comunes a los otros elementos y que adquiere rasgos distintivos.

2. Establecer la articulación de las manifestaciones específicas del rendimiento entre sí y con la totalidad de las mismas, para definir sus vinculaciones e implicaciones.
3. Estructurar analíticamente las manifestaciones del rendimiento en la dinámica del proceso escolar.

Las características del rendimiento son perceptibles, en el plano empírico. Esta circunstancia, ha creado confusiones e imprecisiones durante su evaluación, lo que ha originado que en los momentos de captación y análisis de datos se utilice información muy general, en procedimientos que requieren de mayor precisión y detalle.

La aprobación y reprobación, tradicionalmente se utilizan como equiparables al rendimiento de los alumnos; se les trabaja como expresión del aprovechamiento escolar, calificado con determinadas notas para determinar la condición de aprobación. Son consideradas, en última instancia, indicadores de los logros escolares obtenidos por los estudiantes. La manifestación del rendimiento escolar como problemática, afecta la movilidad y expectativas educacionales y laborales de los individuos desertores, e influye en las metas y objetivos trazados por la institución y, en particular, en su capacidad de retención.

Éxito escolar

En todo grupo social se engendran normas de excelencia y una de ellas es la escuela. Los participantes de la escuela ocupan una posición en una jerarquía de excelencia; en este sentido se establecen distintos niveles de aproximación a la norma. La escuela no ha inventado las jerarquías de excelencia ni su monopolio (Perrenoud, 2008) de tal manera que sus jerarquías no tienen equivalencia en la sociedad; no se sujetan a las jerarquía de excelencia como ocurre en otros ámbitos como el deportivo, el artístico y el intelectual,

Es la escuela, o concretamente la forma escolar que define a la excelencia como la adquisición de una cultura centrada en los saberes y en saber hacer y para comprobar esto, lo hace mediante la evaluación formal porque implica a la organización escolar. Dicha evaluación fija el nivel de excelencia de cada alumno y suele estar escrita y normalizada, en su forma, periodicidad, difusión y determina generalmente al éxito o fracaso escolar.

Por tanto, para los maestros, padres y alumnos, alcanzar un nivel de excelencia escolar, es asegurar el éxito; es decir “conseguir el éxito, en el sentido más corriente del término, consiste en alcanzar el objetivo fijado, realizar un proyecto una aspiración, llevar una empresa a buen fin. El éxito no suele producirse porque sí; exige oportunidad, talento, esfuerzo, voluntad y capacidad para superar los obstáculos, influir en los acontecimientos, asegurarse recursos y apoyos; en resumen, conjurar los fracasos.” (Perrenoud, 2008).

En lo personal y en lo individual cada quien de manera libre define sus proyectos y establece de manera autónoma los alcances de los mismos; sin embargo, casi nadie escoge la empresa en las que va invertir su capital personal. Por tanto, en los grupos, instituciones, públicas o privadas imponen un mínimo de compromiso y a la vez fija los criterios de éxito o de fracaso. Las nociones de éxito y de fracaso dice Perrenaud (2008) tiene dos situaciones extremas según la naturaleza de las relaciones sociales:

- a) El individuo hace sus proyectos con total autonomía y juzga su éxito, lo hace con total autonomía bajo las miradas de los demás sin dar cuenta a nadie,
- b) El individuo está completamente sometido al juicio de los demás: se le juzga sin preocuparse de sus opiniones, se le juzga bajo criterios en los que no tiene control alguno.

Resultados

Análisis del perfil del alumno de éxito de la asignatura de Física General en el Plantel Ignacio Ramírez Calzada

Descripción de la población de Física General

De acuerdo a la encuesta aplicada a la muestra de 32 alumnos que obtuvieron una calificación mayor a 8 puntos en las asignaturas de Física (Básica y General) de la generación 2008-2011 se obtuvieron los siguientes resultados:

Demográficamente la muestra se compuso de 8 hombres y 24 mujeres. En cuanto a los datos socioeconómicos, el nivel de estudios de los padres de familia tuvo como frecuencia más alta estudios de preparatoria con 47% en los hombres y 63% en las mujeres. En el nivel de licenciatura se observó que 25% de hombres tienen este grado de estudios contra 6.3% de las mujeres. La composición de las familias de la muestra registra que el 44% se conforma de 5 cinco integrantes y con 19% se observaron familias de 3 y 4 integrantes. Respecto a recursos culturales, tienen en su casa menos de 50 libros (32%), entre 50 y 100 libros (25%) y entre 100 y 150 libros (25%). Sobre idiomas el 85% tiene dominio básico e intermedio del idioma inglés, y el 9.4% de otro idioma.

En cuanto a la asistencia a eventos o actividades culturales, registra los más altos porcentajes en: Asistencia al cine (100%), a museos o exposiciones (88%), y visita a zonas arqueológicas o sitios históricos (69%). La estructura familiar se conformó de la siguiente manera: el 41% tuvo dos hermanos, el 22% un hermano, el 19% es hijo único y el 13% tres hermanos. En cuanto al lugar que ocuparon entre sus hermanos, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: el 41% era el primogénito, el 28% era el menor, el 19% era hijo único y el 13% era el hijo de en medio.

Respecto al clima familiar el 84% vive con ambos padres. El 6% sólo vive con la madre y el 9% vive con sus abuelos. A la pregunta: ¿Cómo consideras el ambiente de tu familia? El 84% contestó que era de malo a pésimo. En la pregunta ¿Cómo consideras la relación entre los integrantes de tu familia? El 88% contestó de malo a pésimo. En la pregunta ¿Cómo consideras la comunicación entre tu familia? El 72% contestó que era de malo a pésimo y el 25% la consideró regular. En la pregunta ¿Cómo es el apoyo que recibes de tu familia cuando tienes problemas personales o escolares? El 84% lo consideró de malo a pésimo. En la pregunta ¿En qué nivel te sientes integrado(a) a tu familia? El 81% se consideró de malo a pésimo en cuanto a su integración. En contraste a los resultados mencionados, a la pregunta ¿Tu familia se preocupa por los problemas de los demás miembros de ella? El 100% contestó que sí, aun cuando el 84% consideró que se preocupaba poco. El 81% consideró que las normas en su familia son liberales. Por otra parte el 56% comenta sus problemas con su mamá, 6% con sus amigos y 34% no contestó a la pregunta.

Factores psicológicos Motivacionales

En relación a las aspiraciones el 91% les gustaría alcanzar un posgrado y al 9% una licenciatura. El 100% de la muestra asiste a la escuela para superarse y consideran a la escuela como un lugar para aprender. De la muestra, el 94% siempre hace las tareas y el 6% algunas veces. A la pregunta ¿Para ti qué significa estudiar Física? 32% contestó que “leer”, 22% contestó “pasar”, 18% “cumplir”, 17% “asistir” y 12% “hacer la tarea”. En la pregunta ¿Con qué frecuencia participas? El 55% respondió que “algunas veces”, “siempre” el 19%, “Sólo cuando tengo dudas” 1.3% y con 6% las respuestas “Sólo cuando entiendo la clase” y “No me gusta participar”.

Hábitos de estudio

A la pregunta ¿Cuánto tiempo le dedicas a las siguientes actividades? La muestra respondió de la siguiente manera: para “tareas escolares” el mayor porcentaje (43%) se ubicó en una hora, seguido por 21% para dos horas. A ver televisión la muestra le dedicó una hora el 50%, seguido por dos horas con el 23%. En “investigar para tareas o trabajos” con 46% le dedicó una hora, y el 33% le dedicó menos de una hora. Para “preparación de clases” con 30% se ubicaron las opciones de “menos de una hora” y “una hora”.

En la pregunta sobre el tiempo para “Repasar temas vistos en clases” la opción “menos de una hora” obtuvo el 46% y con 39% “una hora”. A “jugar con amigos” el 50% le dedica una hora y el 23% tanto “menos de una hora” como “dos horas”. En la pregunta de cuánto tiempo le dedicas a “Chatear, navegar por Internet y/o Jugar en la computadora” el 41% le dedicó una hora, el 25% menos de una hora y 22% dos horas. A “leer” el 50% le dedicó menos de una hora, y el 23%

una hora. A “oír música” la muestra contestó con 29% a tres categorías menos de una hora, una hora y tres horas. En la opción de “Salir con amigos” el 30% la muestra contestó para dos categorías “una hora” y cuatro horas”, y el 20% “menos de una hora”. A “Practicar un deporte” el 47% le dedicó menos de una hora y el 37% una hora.

En la pregunta sobre las actividades que realizan con mayor frecuencia para estudiar física, las que obtuvieron el mayor porcentaje con 88% “Identifico los conceptos que aún no he comprendido”, con 84% “Estudio principalmente con mis apuntes de clase” y “Reviso qué es lo que recuerdo de lo que estudié” con 81%; la opción “Utilizo computadora o Internet para estudiar, hacer una tarea o resolver un examen” obtuvo 78%; en la opción “Cuando no entiendo algo busco información que me aclare lo que estoy estudiando” obtuvo el 75%, mientras el 50% eligieron las opciones de “Me reúno con mis compañeros para elaborar una tarea o un trabajo en grupo” y “Estudio principalmente con el libro de texto de la asignatura”.

Formas de aprendizaje

En el reactivo que explora la opinión de los alumnos de la muestra sobre algunos tópicos relacionados con su aprendizaje se obtuvieron los siguientes resultados: con un 100% de acuerdo con las siguientes afirmaciones: “Es de gran ayuda que todos aporten ideas cuando trabajo en grupo”, “Estudio para aprender más” y “Tengo confianza en que puedo entender lo que estudio inclusive los textos más difíciles”. Con 97% de acuerdo con las siguientes afirmaciones: “Estudio para obtener un buen trabajo” y “Estudio para vivir mejor”. Con 94% de acuerdo con las afirmaciones “Tengo confianza en que puedo realizar un excelente trabajo en mis tareas y en exámenes”, “Tengo seguridad en que domino las habilidades que me enseñaron”, “Aprendo rápidamente en la mayoría de las asignaturas”.

Con 88% la afirmación “Soy competente en la mayoría de las asignaturas”. Las afirmaciones “Estudio para asegurar económicamente mi futuro” y “Resuelvo bien los exámenes en la mayoría de las asignaturas” obtuvieron un 81% de acuerdo. Las opciones siguientes tuvieron un porcentaje de desaprobación mayor que el de aprobación, se distribuyeron de la siguiente manera: La opción “La lectura me parece una pérdida de tiempo” obtuvo un 81% de desaprobación. Con 66% la opción “Me cuesta trabajo terminar de leer un libro” y 63% la opción “Solamente leo cuando tengo la obligación de hacerlo”.

Hábitos de estudio

La pregunta “¿Con qué frecuencia lees por interés personal los siguientes materiales?” que indaga sobre sus hábitos de lectura y cuyas opciones de respuesta eran “Siempre”, “A veces” y “Nunca” tuvo como resultado que los mayores porcentajes se ubicaron en la opción “A veces”, las opciones de respuesta eran las siguientes: Libros de literatura (novela, teatro, poesía), Libros

de otros temas (ciencia, tecnología, economía, etc.), Revistas, Periódicos, Historietas, y páginas de Internet.

Actividades de los maestros

En esta sección del cuestionario, se pregunta la opinión sobre las actividades que realizan los maestros de física, los resultados obtenidos son los siguientes: con un porcentaje de 66% la opción de “Organizan sesiones de repaso o nivelación del grupo”; con 59% las opciones “Se esfuerzan para que los alumnos entiendan lo tratado en clase”, “Revisan y son exigentes con las tareas que dejan” “Promueven que los alumnos expresen sus opiniones” y “Muestran en clase la aplicación de su asignatura a problemas de la vida diaria”; “Se llevan bien entre ellos” obtuvo 56%; “Comentan y explican los resultados de los alumnos en las evaluaciones o exámenes” con 53%; “Realizan o promueven prácticas que demuestran o ejemplifican lo visto en clase” obtuvo el 53%; “Se preocupan por el aprendizaje de cada uno de los alumnos” y “Realizan evaluaciones o exámenes regularmente (al menos una vez al mes)” con 50%; “Faltan a clase o llegan tarde” 31%.

Hubo otras opciones con menores porcentajes que se constituyen en crítica a la práctica docente de los profesores de física, estas opciones fueron: “Promueven en clase un ambiente amistoso y de confianza” con 47%; “Promueven el trabajo en equipo entre alumnos” con 44%; “Utilizan recursos didácticos distintos al pizarrón y al gis” 44%; “Organizan exposiciones o eventos relacionados con la materia que imparten” con 34%; “¿Dominan y conocen los temas que imparten los profesores?” con 31%; “Los profesores te ayudan realmente a que aprendas” con 31%; “Tus profesores utilizan estrategias para que comprendas un determinado tema” con 31%.

Opinión del aprendizaje

En esta sección se exploraron las opiniones sobre diferentes tópicos relacionados con el aprendizaje de la física, los resultados obtenidos fueron los siguientes: a la pregunta de ¿Cómo consideras los contenidos que se abordan en clase? El 48% contestó que “interesantes”, 38% “útiles” y 14% “aburridos”. Respecto a cómo consideran las evaluaciones 64% contestaron “laboriosas”, 20% “fáciles” y 17% como “difíciles”. A la pregunta ¿Con qué frecuencia te dejan tarea tus profesores? El 62% contestó “diario”, 24% “cada tercer día” y 14% “cada semana”.

En cuanto a las actividades de los padres respecto del aprendizaje de los alumnos de la muestra se obtuvieron los siguientes resultados: en la opción “Promueven que tomes tus propias decisiones sobre lo que pasa en la escuela” se obtuvo el 91%, “Respetan tus opiniones sobre lo que ocurre en la escuela” el 88%, “Te motivan para que estudies” el 88%, “Se interesan por tus tareas o trabajos escolares” el 81%, “Te apoyan cuando tienes algún problema en la escuela” el 75%, “Comentan contigo tu desarrollo escolar” el 72%, “Te felicitan o premian

cuando te va bien en la escuela” 69%, “Asisten a las reuniones convocadas por la escuela” el 59%, “Asisten a la escuela para conocer cómo vas en tus materias” el 56%, “Te exigen mucho en el estudio de tus materias” el 53%, “Te apoyan o te revisan tus tareas escolares” y “Asisten a los eventos que realizan en tu escuela” el 50%.

La última sección del cuestionario indagó sobre la actitud hacia algunos aspectos de la asignatura de Física General, utilizando un instrumento tipo Lickert, los resultados obtenidos fueron los siguientes: al ítem “Valora el grado de satisfacción que tienes en relación con la nota de Física General” con 26% las categorías de “Totalmente satisfecho” y “muy satisfecho” cada una. En el ítem “Valora la influencia de la suerte en tu nota de Física General” el 39% se inclinó hacia la opción “No influye nada”, pero el 29% se inclinó por “Influye mucho”.

El ítem “Valora el grado de subjetividad en la calificación del profesor Física General” el 53% se inclinó hacia la opción “Nada subjetivo”. Al ítem “Valora tu propia capacidad para estudiar Física General” el 67% se inclinó a la opción “Muy buena”. Cuando se les pidió a los alumnos que valoraran “la cantidad de satisfacciones que te proporcionó estudiar Física General” el 87% se inclinó a la opción “Muchas satisfacciones”.

Al valorar la “justicia de la nota de Física General en relación con tus merecimientos” los alumnos se inclinaron por la opción “totalmente justas” en 67%. En el ítem “Valora la importancia que das a las buenas notas de Física General” 77% se inclinaron por la opción “Muy importante para mí”. Respecto de la valoración sobre la capacidad pedagógica del profesor de la asignatura de Física General el 84% se inclinó a la opción “Buen profesor”. En el ítem “Valora la relación existente entre la nota que obtuviste y la nota que esperabas obtener en Física General” el 68% se inclinó por la opción “Mejor de lo que esperabas”.

Cuando se les pidió que valoraran “la facilidad/dificultad de las tareas escolares que realizaste en Física” el 68% se inclinó a la opción “Muy fáciles”. En el ítem “Valora el interés que tomaste por estudiar Física General” 81% se inclinó por la opción “Mucho interés”. En el ítem “Valora tus ganas de aprender Física General” el 77% se inclinó hacia la opción “Muchísimas ganas”. Al cuestionarles su valoración sobre “tu aburrimiento en las clases de Física General” 53% se inclinó hacia la opción “Nunca me aburro”. Los resultados anteriores se presentan en porcentajes por tratarse de una medición cuantitativa, correspondiente a la encuesta de la población.

Registro de datos de la entrevista en profundidad de alumnos con éxito en las asignaturas de Física Básica y General

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la parte cualitativa de la investigación como resultado de la aplicación de la Entrevista en Profundidad, al ser la descripción de las cualidades particulares de los entrevistados no pueden ser expresadas en porcentaje.

Características Personales

Las características personales de los alumnos entrevistados se pueden agrupar como a continuación se describen: la muestra se conformó por siete alumnos de cuarto semestre integrantes de la generación 2007 – 2010. Cuatro del sexo femenino y tres del masculino. El promedio de edad fue de 17.14 años. Estuvieron distribuidos en cinco grupos y cuatro profesores que impartieron en las dos asignaturas (física básica y física general). Estos mismos maestros impartieron en ambos turnos. La muestra se eligió por la calificación obtenida en las asignaturas antes mencionadas y cuyo promedio fue mayor a 8.0 en evaluación ordinaria en ambas asignaturas.

Factores que influyeron para obtener buenas calificaciones en la asignatura de física.

Los elementos muestrales coincidieron en que el apoyo del maestro fue importante sobre todo en la motivación y al propiciar el interés de los alumnos. Sólo en un caso se consideró que el maestro no fue un factor de influencia. Las temáticas de los programas de estudio al parecer no influyeron en estos alumnos para lograr una calificación alta. Sin embargo, la mitad de la muestra opinó que los contenidos llamaron su atención y fueron motivadores e interesantes.

En cuanto a los materiales didácticos, se observó que menos de la mitad recurrieron al libro, a Internet, a las guías de estudio, apuntes y problemarios. La mayoría usaron o se apoyaron sólo en uno de los materiales para estudiar. El 100% comentó que la biblioteca no fue usada como espacio de consulta, aun contando con los libros necesarios. También que recurren con cierta eventualidad a usarla como espacio de estudio. El horario tanto de impartición de la asignatura, como el horario para estudiar, no tiene relación con una buena calificación.

Un aspecto relevante en los factores que influyeron para una buena calificación es el de la motivación, pues se refirieron a motivaciones intrínsecas, lo cual los condujo a llegar desde principio de semestre con una buena actitud y disposición, aspirar a una calificación alta, y a interesarse en la clase con una convicción personal impulsada desde el hogar por sus padres. En estos alumnos de éxito, la influencia de los compañeros se dio como un reto entre ellos para lograr una calificación más alta, señalando que existió competencia para realizar el trabajo en clase y/o para el resultado de las evaluaciones.

La mayoría, tienen como lugar fijo de estudio su propia recámara en donde tienen en todo lo necesario para trabajar y concentrarse sin interrupciones. La tercera parte comentó que no tiene lugar fijo de estudio y trabajan sus tareas escolares o estudian en la sala o la cocina. Al referirse al ámbito familiar, la gran

mayoría, opinó que los padres y en general la familia los han motivado a seguir y a poner empeño para lograr buena trayectoria académica. Argumentaron que si se tienen buenas calificaciones se debe al esfuerzo, al apoyo y a la exigencia motivadora de los padres. Algunos tienen introyectado el deber de ser ejemplo para sus hermanos.

Al integrar las asignaturas, consideraron que las matemáticas y la física se relacionan por despejar fórmulas y la solución de problemas, agregando, que tener buenas bases en matemáticas, facilita la comprensión de la física por lo que lograron la acreditación de dichas asignaturas y a su vez la posterior acreditación de cálculo. La asignatura de física fue conceptualizada por esta muestra de alumnos como una materia que no es fácil pero es divertida. El interés o gusto por la física lo consideraron básico y el más importante, agregando una lógica muy simple: “a menor gusto, menos atención”.

Estrategias utilizadas para estudiar la asignatura de física general

Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos que el alumno utiliza en forma deliberada, flexible y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje significativo de la información, buscando de manera intencional promover la mayor cantidad y calidad de los conocimientos en forma constructiva. Conforme a las respuestas de los registros en la entrevista las estrategias empleadas son las siguientes:

La atención como factor de aprendizaje tuvo una reiteración importante y además de ella la disposición de aprender, con lo cual consideraron era suficiente para aprender sin necesidad de estudiar después. Los apuntes fueron elaborados siempre como una estrategia para recuperar los procedimientos paso a paso de manera sencilla y clara, los que eran repasados para comprender mejor el contenido a estudiar, y en el caso de un alumno mencionó que elaboraba solamente aquellos que correspondían a los temas que no entendía.

La aclaración de dudas sobre los contenidos, este grupo de alumnos la hacía solamente de los temas o partes que no entendía de inicio tantas veces como lo consideraba necesario. Las tareas es otro factor que resultó determinante para el aprendizaje ya que reportaban ventajas tales como que eran compensadas con calificación y ayudaban a comprender mejor los contenidos. De éstas la realización de los ejercicios apoyaba mejor el aprendizaje.

El estudio diario lo realizaban distribuyendo el tiempo entre las asignaturas que cursaban y principalmente lo hacían resolviendo los problemarios que les dejaban en clase. La realización de ejercicios fue base para la comprensión de los temas de la asignatura, ya que los consideraron como guía de estudio y aclaración de dudas.

Las asesorías disciplinarias casi no fueron requeridas y solamente en algunos casos para aclarar dudas. Una de las alumnas recurrió a las asesorías

particulares. La investigación de temas o contenidos casi no se realizó en bibliografía especializada, solamente en los apuntes y ocasionalmente recurriendo a la consulta del internet. El horario asignado para el estudio en su casa fue variable y se ajustaba la mayor parte de las veces a las actividades de la familia; en otros casos este horario era el fin de semana y el tiempo destinado era variable, sin que excediera una hora de estudio. El lugar de estudio también era variable y la mayor parte de los alumnos lo hacían en su recámara, la cocina, la sala o en algún otro lugar de su casa.

A algunos, la resolución de problemas como estrategia de aprendizaje les permitió considerar como fácil la asignatura; a otros, les fue necesario resolverlos recurriendo a compañeros de otros grupos para intercambiar procedimientos y ejercicios. Respecto a la evaluación, pusieron mayor atención al examen departamental, en el que trataban de obtener calificaciones aprobatorias altas.

Estilos para estudiar la asignatura de Física General

Los estilos de aprendizaje considerados como la forma personal de estudiar esta asignatura se manifestaron en las respuestas de los alumnos que respondieron a características actitudinales y a la manera de conceptualizar la propia asignatura para su aprendizaje. Algunos consideraron la utilidad de la asignatura, como necesaria para una cultura general y otros le encontraron relación con fenómenos del mundo físico y su aplicación y explicación en otras actividades como los deportes, la vida doméstica, etc.

Las actividades adicionales extraclase resultaron importantes para el aprendizaje y en la mayor parte consideraron que esta era la de repasar la clase y en otros casos comprender su aplicación en la vida diaria. La situación en otras asignaturas fue regular y hasta sobresaliente, aunque algunos de ellos manifestaron el gusto por las asignaturas teóricas. Ninguna de las asignaturas se les dificultan y solamente una alumna manifestó tener problema con las de las áreas social y humanística o de apreciación artística.

Expectativas de vida

Las expectativas respecto a sus estudios son claras, ya que la mayor parte tienen el deseo de estudiar una licenciatura y obtener otros grados académicos. Su visión a cinco años se dirige a haber terminado una licenciatura. Manifestaron diversas carreras que se orientan a las ingenierías, la medicina, y el diseño gráfico. Otros mencionaron que se ven a futuro con un buen empleo, con pretensiones de ir escalando hasta llegar a ser jefes.

La visión a diez años incrementa sus metas, pues parten de haber concluido alguna licenciatura. Sus aspiraciones se encaminan hacia alcanzar puestos de mayor rango o nivel en empresas privadas y en algunos casos llegar a establecer su propio negocio o mini empresa, laboratorio químico, clínica y/o

consultorio. Visualizan para entonces, haber cursado estudios de especialidad. Y en un caso se manifestó el deseo de estudiar una segunda licenciatura y en otro caso su ideal es estar viajando, como parte de su trabajo.

Construcción del perfil

El éxito escolar es considerado como el producto de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para la edad y nivel pedagógico en la asignatura de Física General de los alumnos de la generación 2007-2010 del Plantel Ignacio Ramírez Calzada, entre los factores que detectamos en esta investigación influyen e intervienen para el logro del éxito escolar los siguientes:

1. El alumnado, integrado por una población de 553 estudiantes inscritos, que cursaron la asignatura en el periodo de realización de esta investigación.
2. Las familias, representadas por los padres y familiares interesados en apoyar a los alumnos para la realización de los estudios de bachillerato.
3. El profesorado, integrado por los docentes que tuvieron a su cargo la impartición de la asignatura de *Física General* con la responsabilidad de lograr que los alumnos aprendieran los contenidos temáticos correspondientes al programa en el periodo que comprende el semestre.
4. El plantel de la Escuela Preparatoria “Ignacio Ramírez Calzada”, institución cuya misión es la formación de bachilleres capaces y aptos para realizar estudios superiores y/o integrarse a tareas laborales.
5. La administración universitaria, integrada por las autoridades institucionales y del plantel que comparten la responsabilidad de apoyar el desarrollo de las actividades escolares, así como la dotación y administración de los recursos y medios necesarios para su desarrollo.
6. La sociedad, que es el conglomerado del cual forman parte los demás actores y con la que se tiene el compromiso de entregar generaciones de alumnos plenamente capacitados con los conocimientos, valores y principios para integrarse a ella y para la continuidad de estudios superiores.

Considerando que el éxito escolar es resultado del esfuerzo compartido por los actores mencionados, como corresponde a lo planteado, la educación de calidad es el objetivo esencial y principio básico que sustenta el quehacer educativo. Las características comunes que se identificaron en la muestra, son la base para la elaboración del perfil del alumno de éxito, sin desconocer que los factores del entorno también influyen en el desempeño académico, pero no determinantes. De acuerdo con lo anterior, las principales **características** que se encontraron son:

Personales

- La actitud favorable al estudio de la física, entendida como una forma de ser que se manifestó en la mayor parte de los alumnos como el poner

atención y mostrar interés en lo que durante las clases recibían como contenidos de aprendizaje.

- Considerar el aprendizaje como un reto, tanto personal como de competencia con los otros compañeros, a fin de alcanzar un estatus superior dentro del grupo.
- El esfuerzo, ya que de acuerdo con lo registrado, mostraron constancia en el trabajo, aunque algunos de manera limitada cumplían con el estudio y las tareas esenciales para la acreditación de la asignatura.
- El compromiso, ya que como alumnos buscaban responderse a sí mismos como personas y no defraudar a sus padres y familiares en el rol de alumnos que desempeñaban durante esta etapa.
- El cumplimiento de tareas y trabajos.
- Uso de la tecnología para la resolución de dudas.
- Dominio básico e intermedio del idioma inglés.
- Aspiraciones académicas para cursar un posgrado.
- Se dan tiempo para repasar los temas vistos en clase.
- Identifican los conceptos que no han comprendido, estudian con los apuntes de clase y revisan qué es lo que recuerdan de lo estudiado.
- Valoran el trabajo en grupo.
- Tienen confianza sobre su capacidad de aprender cualquier tipo de conocimiento.
- Tienen un plan de vida más o menos definido.
- En general tienen una buena opinión de sus maestros y consideran que apoyan su aprendizaje.
- Tienen cierta independencia sobre su aprendizaje y educación.
- Tienen una alta motivación intrínseca para obtener buenas calificaciones.

Los otros factores que influyen en el éxito son:

Factores Familiares: en el caso de la muestra de estudio se pueden contrastar los resultados de ambos instrumentos sobre todo en la opinión que tuvieron sobre el Clima Familiar, mientras que en la encuesta la mayoría lo consideró como malo, en la entrevista en profundidad la mayoría lo consideró como bueno. No obstante, en ambos casos, se consideró a la familia como un apoyo para alcanzar el éxito.

Factores didácticos: fueron determinantes para el logro del éxito, ya que la diversidad de metodologías empleadas por los docentes para la enseñanza no respondió, en todos los casos, a la expectativa de sus necesidades de aprendizaje. En algunos docentes encontraron una forma sencilla y clara para la exposición de los temas de estudio, lo que resultaba motivante para comprender los contenidos y continuar con entusiasmo e interés el estudio de la Física General; en otros docentes no hallaron la misma calidad didáctica, por ser

considerada inadecuada, incompleta, deficiente y que produjo una desmotivación, por lo cual dentro de las técnicas de estudio, los alumnos tuvieron que recurrir a otros docentes y alumnos para intercambiar sus enseñanzas y solventar sus necesidades de aprendizaje.

Conclusiones

De acuerdo a los resultados obtenidos se presentan las siguientes conclusiones:

- La motivación intrínseca del alumno es muy importante para su desempeño académico en las asignaturas de Física, la cual se refleja en el interés y agrado por su estudio.
- La actitud positiva de los alumnos hacia el aprendizaje de la Física los conduce a un mayor aprovechamiento y ser alumnos exitosos en su estudio.
- Es indispensable lograr la toma de conciencia (a través del cambio de actitud e interés hacia el aprendizaje de sus alumnos) del profesor sobre la importancia de su papel como modelo y motivador del alumno y de su aprendizaje.
- Las características de los alumnos son, a la vez, similares y únicas. Similares en el sentido de que en cualquier escenario o grupo de alumnos se presentan procesos de aprendizaje de tipo general. Únicos, debido a que en cada escenario o por medio de cada informante se puede estudiar el éxito en el aprovechamiento escolar.
- Es importante en el éxito académico el nivel de involucramiento de los padres de familia para favorecer el aprendizaje de sus hijos.

Referencias

- Bourdieu, P., J. C. Chamboredon y Passeron, J. C. (2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. México, Siglo XXI Ed.
- García, F. (1979). *Paquete de autoenseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar*. México, CISE-UNAM,
- Habermas, J. (1978). "Teoría analítica de la ciencia y dialéctica. Apéndice a la controversia entre Popper y Adorno", en: Popper, et al. *La lógica de las ciencias sociales*. México, Ed. Grijalbo, (Col. Textos Vivos, N° 6).
- Navarro, J., Osorio, M., y Mejía, L. (2008). "Logro y contexto en el aprovechamiento escolar en la asignatura de Física Básica". Proyecto de investigación: UAEMéx.
- Navarro, A., Osorio, M., y Mejía, L. (2009). "Factores Psicosociales que influyen en el éxito o fracaso del aprovechamiento escolar en la asignatura de física básica. Caso del Plantel Ignacio Ramírez Calzada. Resultados de investigación". *Espacios Públicos*, Año 12, No. 26, Diciembre, 2009, pp 261-276 UAEM.

- Osorio, M., Navarro, A., Mejía, L. (2006). "Análisis del Discurso Político Educativo de la Reforma del Bachillerato 2003 y su Concreción con la Práctica Docente". Proyecto de investigación: UAEMéx.
- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid, Morata.
- Rodríguez, G., García, E. (1996). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga, España. Ediciones Aljibe.
- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Valencia, S. (1998). "“Crear” estudiantes sobresalientes". *Bordón*, España, Vol: 50, No. 4, Año.

CAPÍTULO XII

Evaluación de la pertinencia interna de los programas educativos de Químico, Químico Farmacéutico Biólogo e Ingeniero Químico en la Facultad de Química de la UAEMéx

María Esther Aurora Contreras Lara Vega
Martha Díaz Flores
Sandra Luz Martínez Vargas

Resumen

La pertinencia en educación superior, es el grado de respuesta de un programa educativo a los problemas, demandas y expectativas de la sociedad. La pertinencia interna es la relación que existe entre el currículo y los fines educativos. Esta investigación planteó como objetivo: evaluar el grado de pertinencia interna de los programas educativos de Químico, Químico Farmacéutico Biólogo e Ingeniero Químico, a partir de la percepción que al respecto tiene su comunidad, alumnos, profesores y empleados administrativos, identificando las categorías, subcategorías y factores de análisis de la pertinencia interna; la información obtenida de los instrumentos fue analizada por medio de estadística descriptiva. Los resultados permiten inferir que el grado de pertinencia interna de los programas antes mencionados es adecuado; además de aportar información para una revisión curricular que permita establecer estrategias para mantener la calidad y congruencia de los programas educativos.

Palabras clave: pertinencia, curriculum, evaluación curricular, calidad educativa.

Abstract

The relevance in higher education is the responsiveness of an educational program to the problems, demands and expectations of society. The internal relevance is the relationship between curriculum and educational purposes. This research set a goal: to assess the degree of internal relevance of educational programs Chemist, Biologist Chemist Pharmaceutical and Chemical Engineering, from the perception that the matter has its community-students, teachers and administrative staff, identifying the categories, subcategories and factors internal analysis of the relevance, the information obtained from the instruments was analyzed using descriptive statistics. The results allow us to infer that the degree of internal relevance of the above programs is good, as well as providing information for a curriculum review that establish strategies to maintain the quality and relevance of education programs.

Key words: Relevance, curriculum, curriculum evaluation, educational quality.

Introducción

Actualmente el mundo vive uno de los ciclos globalizadores de mayor envergadura, se presentan constantes cambios en todos los órdenes (económico, político, social, científico, tecnológico); en una visión holística, la educación influye y se ve influenciada en ese incesante proceso evolutivo. En particular, la educación superior es un elemento esencial para el progreso de las naciones, en los países desarrollados ha contribuido a garantizar su crecimiento, en tanto que en los países en desarrollo, es determinante para superar rezagos en el desarrollo social y económico.

A partir de los 80's la UNESCO y el Banco Mundial (BM), entre otras asociaciones, se han interesado por primera ocasión en el tema de pertinencia de la educación superior, y han propuesto la actualización de los programas educativos impartidos por las Instituciones de Educación Superior, para mantener su pertinencia. En este contexto, en julio de 2009, la UNESCO celebró la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (ES), donde retomó el estudio de la pertinencia, y además se vinculó a las IES con tres desafíos: erradicación de la pobreza, desarrollo sustentable y educación para todos. Por su parte el BM, mayor proveedor externo de fondos para la educación, establece entre sus objetivos ayudar a los países en desarrollo a ofrecer educación para todos y asegurar para el año 2015 que todos los niños tengan acceso a una educación pertinente y de calidad, además de alcanzar la habilidad para competir con éxito en los mercados globales impulsados por el conocimiento (BM, 2011).

En México, el Gobierno Federal (2006-2012) estableció el Programa Sectorial de Educación tomando como punto de partida la Visión México 2030, entre los objetivos del programa se plantea que los planes de estudio sean pertinentes en dos vertientes: una interna, analizando la estructura misma del currículo y la interrelación entre todos sus elementos (*evaluación intrínseca*), y una externa, relacionando el sistema "currículo universitario" con otros sistemas externos, como son, entre otros, el medio en que se desempeña el profesional, las exigencias que le plantea dicho medio y las relaciones con otros profesionales (*evaluación extrínseca*), (SEP, 2007).

En tanto que, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) también tiene coincidencias con lo expresado en párrafos anteriores, ubica a la pertinencia en dos dimensiones: la social o externa y la académica o interna. La primera, es aquella que permite responder a las necesidades del contexto y garantizar que la educación ofrecida sea el instrumento para tal fin. En cuanto a la segunda, se logra a partir de la congruencia entre los propósitos, objetivos y metas de un programa o proyecto

institucional en particular. Para el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado (COMEPO, 2004), la pertinencia, consiste en garantizar que la formación ofrecida sea oportuna y de alto nivel, y responda a las necesidades locales, regionales y nacionales; y para A. Herrera y colaboradores (2005), la pertinencia de la educación es el grado en que la educación responde a los problemas, demandas y expectativas de la sociedad para preservar y fortalecer la cultura y los valores; formar recursos humanos acordes con los procesos económicos, políticos y sociales; y desarrollar conocimiento científico y aplicaciones tecnológicas.

Se asume que las anteriores posturas convergen en que la pertinencia de la educación superior se liga al grado de adecuación que tienen los programas educativos para esmerarse en mejorar continuamente la calidad de la formación en lo cognitivo e instrumental –conocimientos, destrezas y habilidades–, y ofrecer al estudiante un espacio en el que se reconozca su autonomía intelectual, ensanche su horizonte ético y cultural, que le permitan enfrentar las exigencias y tensiones de un mundo globalizado (Rodríguez, 2002).

Estudios de pertinencia. Diversas Instituciones de Educación Superior (IES) del país han reportado resultados de estudios de pertinencia, entre estas se mencionan: la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2003) mediante un proyecto que consistió en: análisis de documentos oficiales; y evaluación del currículo, de la infraestructura, de las características de los docentes y un diagnóstico de expectativas de la sociedad, para reestructurar la Licenciatura en Enfermería.

Por su parte, la Universidad Autónoma de Baja California (2007) realizó estudios de pertinencia, para la reestructuración de la licenciatura de Arquitectura, considerando la opinión de empleadores y egresados, de alumnos y docentes; resultando como categorías para su análisis: campo laboral, perfil de egreso, plan de estudios, aspectos administrativo-académicos, planta docente, vinculación con los sectores público, social y productivo e infraestructura de la unidad académica, así como procesos de titulación.

En la Universidad Autónoma de Yucatán (ANUIES, 2002), se reporta que la pertinencia académica se ha incrementado paulatinamente, gracias a su participación en redes académicas y de investigación a nivel nacional e internacional y al desarrollo de programas de vinculación con la sociedad, que ha permitido aprovechar oportunidades, responder a demandas de la sociedad, solventar carencias, así como definir la pertinencia de los programas educativos. Por su parte, la Universidad Autónoma de Querétaro (ANUIES, 2002) informó que las acciones de autoevaluación de sus programas educativos, han permitido visualizar las fortalezas y debilidades académicas, administrativas y legislativas, logrando establecer escenarios de desarrollo y consolidación con la participación de sus universitarios.

La UAEM, en 2006 se propuso determinar el grado de pertinencia de sus PE, a fin de mejorar su calidad; el proyecto consideró 21 programas, elegidos con los siguientes criterios: Estar dictaminado en el nivel 1 o 2 de los CIEES, estar acreditado o en proceso de acreditación y tener datos de tres generaciones de egresados, la distribución de la matrícula, la formación profesional y la vinculación con el entorno social. Con base en este estudio en 2006, en la Facultad de Química se realizan estudios de pertinencia externa de los PE de Químico (PEQ) y de Ingeniero Químico (PEIQ), con objeto de determinar el grado de congruencia entre la formación profesional y las demandas de los diferentes sectores: productivo, público y/o de servicios de la Ciudad de Toluca y zona conurbada (Martínez 2009; Osorio, 2010). Los resultados mostraron que el grado de pertinencia externa del PEIQ es bueno de acuerdo a la opinión de egresados, empleadores y gente en puestos gerenciales y/o directores de centros de investigación (Martínez, 2009).

Diversos autores han contribuido al concepto de pertinencia de la educación, Dávila (1997) la define como, la clara correspondencia del sector educativo con las perspectivas del desarrollo económico del país, que se logrará mediante la adecuación permanente de los planes y programas de estudio a las verdaderas demandas de la industria, los servicios y la sociedad; C. Tunnerman (2000), establece que la pertinencia está en función del quehacer de las instituciones de educación superior a partir de las necesidades sociales; y para M. Castellano (2001), la pertinencia, se refiere a las respuestas que debe dar la educación superior, en cada momento histórico, a los distintos sectores de la sociedad; ya en el 2003, la UNESCO, la refiere como un factor determinante que tiene en cuenta la concordancia entre las misiones de las IES y las expectativas de la sociedad.

Malagón (2003), considera que la pertinencia de la ES constituye un referente para el diseño de políticas sobre el desarrollo de la educación, dado que el análisis de la pertinencia de los PE aporta información en aspectos como la relación entre los titulados de una profesión y su entorno. Para López y col. (2007), la pertinencia de la educación superior debe evaluarse en función de la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que estas hacen. La pertinencia también establece la interacción entre el sector educativo con la sociedad y la formación de recursos humanos, que debe estar en función de la globalización (tendencia de mercados) e internacionalización académica (Vargas, 2010). Mientras que para López (2010), pertinencia es la congruencia en el sentido de coherencia, cohesión y conexión entre la educación superior y las respuestas de ésta a las necesidades de la sociedad.

La *pertinencia interna* se refiere a los aspectos específicos en los que el plan de estudios contribuye a concretar los principios e intenciones básicas de la Institutos universitarios, según lo establecido en el la *Misión* y la *Visión* de la

universidad. La *pertinencia externa* responde a las necesidades y los problemas sociales del entorno a los que el programa puede aportar alternativas de respuesta que promuevan mejores condiciones de vida para todos, así como las tendencias nacionales e internacionales de las disciplinas y profesiones relacionadas con el programa, las opiniones de los empleadores y la oferta educativa de programas similares en universidades representativas.

Desarrollo Metodológico

Las etapas del desarrollo de esta investigación se detallan a continuación: Es un estudio de tipo descriptivo, cualitativo y explicativo, con el objeto de proponer un modelo que nos permita analizar y evaluar la Pertinencia interna (propósitos y objetivos del programa, los recursos y mecanismos que son necesarios para la consecución de tales propósitos) de los programas educativos de Químico, Químico Farmacéutico Biólogo e Ingeniero Químico de la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México. Para la realización del trabajo se partió de un modelo conceptual inicial propuesto por J. Rubio (2009) en el trabajo "*Propuesta de un modelo de análisis sobre la pertinencia de los programas educativos del área de la Química*"; que luego de un proceso de análisis, contrastación y afinación permitió la formulación de un modelo final. Se identificaron tres elementos o componentes objeto de análisis y evaluación siendo ellos: 1) Alumnos; 2) Docentes y 3) Administrativos, para lo cual se aplicaron los respectivos instrumentos para recabar información.

Instrumentos

Estudiantes. El cuestionario contempla una introducción, siguiendo datos generales del estudiante y consta de 43 ítems, las cuales se describen a continuación: Las preguntas 1 a 4 hacen referencia a los perfiles de ingreso y de egreso de los PE. En el siguiente apartado que abarca de la pregunta 5 a la 10, proporcionan información acerca de si el estudiante tiene conocimiento de las unidades de aprendizaje impartidas para cada PE y su ubicación en la trayectoria de 9 semestres; en que periodo se cursa cada una de las unidades de aprendizaje; las expectativas de las unidades de aprendizaje, es decir proporciona información para saber si el plan de estudios es adecuado para la formación profesional de los estudiantes para el área básica y disciplinaria. De la pregunta 11 a la 16 proporcionan información acerca de los conocimientos y habilidades de los profesores para impartir la unidad de aprendizaje que instruyen. Un punto importante del plan de estudios son las competencias genéricas que los estudiantes pueden obtener dentro de su formación, por lo cual también se habla de las actitudes, valores y actividades que realizan para facilitar su aprendizaje.

Las preguntas 17 y 18 se relacionan a los conocimientos que se adquieren durante la formación profesional del estudiante, con la finalidad de saber si son

adecuados para el aprendizaje de otras áreas. Las preguntas 19 a la 21 determinan si los alumnos han desarrollado habilidades en las unidades de aprendizaje que han cursado, en esta parte se les proporciona un listado de las habilidades que se desarrollan para cada PE.

La Facultad de Química por ser una institución en sentido humanística, promueve actividades y fortalece valores, en este caso las preguntas 22 a la 24 facilitan información en cuanto a estos aspectos, así como saber si en las unidades de aprendizaje se promueven y se fortalecen. La pregunta 25 es acerca del sistema de evaluación de las unidades de aprendizaje con el fin de conocer que tan satisfechos están los estudiantes y si hay retroalimentación por parte del profesor que sirva de apoyo a su formación profesional.

Las preguntas 26 y 27 se refieren a las unidades de aprendizaje optativas para el PE, por lo que es importante conocer si son adecuadas para su desempeño profesional y en su defecto cuales consideran que les proporcionen ayuda dentro del ámbito laboral. La tutoría es parte primordial para los alumnos ya que así tienen una relación más estrecha con sus aspectos relacionados para cubrir sus necesidades como por ejemplo decidir la unidad de aprendizaje optativa y ser orientados para su desarrollo académico la pregunta 28 se aboca a eso.

Las preguntas 29 y 30 proveen información sobre el apoyo recibido en el desarrollo de competencias. Las preguntas 31 a 36 proporcionan información acerca de las actividades que se puedan relacionar con el ámbito laboral y si colaboran a su desarrollo académico. De la pregunta 37 a la 42 se incluyen las condiciones en las cuales el estudiante desarrolla sus actividades en las aulas, sala de cómputo y biblioteca, esto con objeto de saber si su capacidad, su tamaño, su equipamiento es el apropiado y de calidad. La pregunta 43 se refiere a los horarios de atención en las áreas de apoyo para las necesidades de los alumnos, como son difusión, vinculación y el área administrativa.

Docentes. Este cuestionario contempla una introducción, siguiendo datos generales del docente y de 34 ítems.

Las preguntas de la 1 a la 4 refieren a la visión y misión del plan de estudios donde el profesor podrá dar su opinión acerca de éstas, con el propósito de saber si es el adecuado para el plan de estudios y si su objetivo es el correcto. De la pregunta 5 a la 8, con lo que se pretende obtener información sobre si los alumnos entran con las competencias genéricas para el área química y si egresan con las competencias para su inserción en el ámbito laboral. Las preguntas 9 y 14 se relacionan con las competencias que el alumno debe obtener durante su formación y si ayudan para su desempeño académico y en un futuro para su ejercicio laboral, donde las opciones de respuesta son: ampliamente, moderadamente, escasamente y sin elementos, escala tipo de Likert. Las preguntas 15 y 16 se encuentran referidas a la ubicación de las unidades de

aprendizaje, esto con la finalidad de conocer si es adecuada para el aprendizaje de los estudiantes, así como la pregunta 17 para conocer las horas asignadas para la unidad de aprendizaje son las necesarias para cubrir el plan de estudios.

La pregunta 18 facilita información relevante para saber si en las unidades de aprendizaje anteriores aprendieron lo necesario para cursar las siguientes unidades de aprendizaje. La pregunta 19, así como la 25, proveen información acerca de la relación del estudiante y el ámbito laboral. La pregunta 20 muestra la relación que tiene el profesor referente al plan de estudios; la pregunta 21 da información acerca de distintos rubros para mejorar el desempeño del alumno. A lo que se refiere a las preguntas 22 y 23, se refieren a actividades que faciliten el aprendizaje del estudiante, ésta con el fin de saber si se utilizan o modificaron otro tipo de actividades, como son: trabajo individual y colectivo en el aula, estudio independiente, resolución de problemas, procesamiento de información, socialización y otras.

La educación se debe de evaluar por medio de diferentes acciones por lo tanto la pregunta 24 se refiere a este tipo de actividades en las que el profesor está de acuerdo y si bien son funcionales para evaluar el aprendizaje del estudiante. La pregunta 26 da mención a los procesos de tutoría, esto con la finalidad de obtener información para saber si el estudiante recibe ayuda de los tutores para resolver problemas sobre su desempeño académico.

Respecto a la pregunta 27 se obtendrá si las unidades de aprendizajes son las adecuadas para el PE o si se necesita abrir otra unidad de aprendizaje que se relacione con el ámbito profesional. Las preguntas 28 a 34 darán datos si el estudiante está trabajando con el equipo necesario, y si su espacio de trabajo es el adecuado y ayuda en su aprendizaje. La pregunta 34 se refiere a las actividades asociadas con las unidades de aprendizaje, con el fin de saber si los horarios son suficientes para dichas actividades y ayudan al periodo de aprendizaje de que proporcione su punto de vista para mejorar el instrumento.

Personal Administrativo. Este cuestionario de 9 ítems se pretende determinar la relación entre los fines del PE impartido en la Facultad de Química y los recursos con los que cuenta ésta para lograr una formación integral de calidad. Las preguntas 1 a 3 indagan sobre las condiciones de infraestructura física en las que el personal administrativo está trabajando para atender las necesidades del alumno, esto con la finalidad de conocer si la infraestructura es pertinente.

La pregunta 4 referida a los procedimientos que se establecen para poder realizar un trabajo y atender las necesidades de los estudiantes para así conocer en que se puede brindar apoyo para un mejor desempeño dentro de la institución; la pregunta 5 sólo se aplica para personal de áreas de laboratorio, en este caso se les cuestiona acerca del equipamiento en el laboratorio, para conocer el grado en que los alumnos pueden realizar prácticas de laboratorio con el equipo necesario;

las preguntas 6 y 7 competen al personal que labora en las áreas de biblioteca, donde se pregunta si la cantidad de libros y base de datos son medidas para que se pueda obtener bibliografía. Para finalizar la pregunta 8 y 9 corresponden a personal que labora en las salas de cómputo, para conocer si el software básico y especializado y las bases de datos son los adecuados para la formación del alumno.

De acuerdo a Morales (1994) el cálculo del tamaño de la muestra se llevó a cabo de la siguiente manera: Se consideró encuestar al 100% de los profesores que participan en el programa: 32 de tiempo completo y 19 de tiempo parcial. En el caso de personal administrativo, se encuestaron 20 de 38 (52.6%), dos trabajadores por área o departamento y uno por turno. La elección del trabajador fue aleatoria, para evitar un sesgo en las respuestas. Para determinar la muestra de alumnos se consideró la matrícula total del programa, 202 estudiantes, a través de un muestreo aleatorio simple, para garantizar que todos los estudiantes tuvieran la misma probabilidad de ser seleccionados. Se consideró un nivel de confianza (95%) y un error máximo para la estimación (5%).

Análisis de resultados

Alumnos

Pertinencia Curricular

Plan de estudios. En cuanto al perfil de ingreso y de egreso, se determinó que el 70% conoce el perfil de ingreso y el 90% conoce el perfil de egreso. Además, el 26% considera que cumple con el perfil de ingreso ampliamente, mientras que 57% solo moderadamente y 8% reveló que escasamente. Con respecto al cumplimiento de expectativas que tienen sobre el perfil de egreso, el 58% de los alumnos consideran que les complace ampliamente, al 34% les satisface en un nivel moderado y el 8% no tuvo elementos para responder a esta pregunta. Se puede inferir que en el periodo de las estancias profesionales los estudiantes de los últimos semestres identifican claramente cuales son las funciones y/o actividades de un ingeniero químico, pues éstos son los que expresan que el perfil de egreso cumple con sus expectativas ampliamente.

Apoyo en tutorías. En éstas se incluye la programación de asesorías, apoyo en la toma de decisiones, seguimiento en el desempeño académico, entre otras. El 24% de los alumnos consideran como alto el apoyo de estas actividades para su desarrollo escolar mientras que el 51% de estos lo valoran regular, y el 21% opina que es muy poco el apoyo que obtienen de las actividades que realizan con sus tutores, debido a la poca disponibilidad y empatía por ambas partes o los tutores tienen una formación disciplinaria diferente. Asesorías curriculares. Algunas de las actividades que se desarrollan en las horas de asesoría son:

aclaración de dudas individuales y/o grupales, elaboración de ejercicios y/o problemas, reposición de clases; el 33% de los alumnos consideran que estas han coadyuvado mucho en su aprendizaje, el 50% estima que han colaborado en un nivel regular en su aprendizaje y el 17% valora que ha sido poca su contribución. Sin embargo, el 100% no está de acuerdo con las “horas clase” o para “reposición de clases” durante la asesoría.

Competencias genéricas. Las Actividades de vinculación (visitas técnicas, conferencias, congresos, etc.), tienen la finalidad de que los alumnos conozcan las funciones del profesionista y sus ámbitos de desempeño; los alumnos mencionan que en el área de Matemáticas realizan estas actividades en un 47%, en el área de Química en un 36%, y en el área de Física un 35%; para el área de Ciencias de la Ingeniería reportan un 32%, en el área de Ingeniería Aplicada en un 42%; y en el área de Otros Cursos se presentan en un 67%. Los porcentajes muestran que en todas las áreas se consideran actividades de vinculación.

Con respecto al servicio social se encontró que el 91% de los alumnos de 7° y 9° semestres consideran que éste ha significado un aporte al desarrollo de sus competencias (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), debido a que es una actividad que implica realizar funciones de su profesión. Mientras que las prácticas profesionales representan una oportunidad para vincular a los alumnos con el mundo laboral, adquirir experiencia, y obtener una visión de los diferentes ámbitos de trabajo.

Por otro lado, durante su trayectoria académica los alumnos desarrollan diversas habilidades que son parte fundamental para el desarrollo de sus competencias. En el instrumento se incluyen las que se establece en el perfil de egreso y en las competencias genéricas. Los resultados muestran que los alumnos de 1° a 9° semestres consideran que el desarrollo de las siguientes habilidades ha sido bueno: resolución de problemas; razonamiento matemático; comunicación oral y escrita correcta; análisis e interpretación de datos; adaptabilidad a los cambios; autoaprendizaje; manejo de software especializado; y manejo y uso adecuado de equipo de laboratorio.

Mientras que los alumnos de 3° semestre valoran como excelente su habilidad para trabajar en equipo, los alumnos de 5° semestre opinan que su habilidad en el desarrollo de proyectos es regular. En caso de los alumnos de 9° estiman que es regular su desarrollo referente a la búsqueda de información; toma de decisiones; creatividad y trabajo en equipo. Pero valoran que es excelente su desarrollo en el uso de software básico. Todos los alumnos encuestados indicaron que es regular su desarrollo en el diseño de experimentos.

Programas de las Asignaturas. Identificación de las asignaturas y su ubicación. De los alumnos del 3° semestre el 89% si identifica y ubica las asignaturas de su plan de estudio, mientras que solo el 78% de los alumnos de 5° semestre lo hacen y el 100% de los alumnos de 7° y 9° semestres si las identifica

y ubica. También se solicita a los alumnos que indiquen si reconocen las asignaturas que les han aportado conocimientos previos. De los resultados se obtuvo que la totalidad de los alumnos encuestados sí consideran que en sus cursos han adquirido las bases para acreditar las diferentes áreas que integran el PE. En general, reconocen que las asignaturas del área de Matemáticas son de las que más herramientas les han proporcionado, seguido del área de Química y después de Termodinámica.

Sistema de evaluación. De los alumnos encuestados el 5% califica como excelente el sistema de evaluación, el 70% considera que es bueno. El 25% lo evalúa como regular porque opina que no es justo, ya que no se evalúan todos los aspectos planteados en los programas de asignatura.

Expectativas del PE. Las expectativas que tienen los alumnos acerca del PE evaluado han sido cubiertas en un 80%, porque consideran que los contenidos y propósitos son adecuados.

Pertinencia del profesorado. Habilidades didácticas. Estas son la facilidad y el dominio pedagógico para emplear estrategias de apoyo, por parte de los profesores para contribuir a un aprendizaje significativo y que además logren el desarrollo de las competencias profesionales en los alumnos. Al respecto se cuestionó en qué medida los profesores cuentan con las habilidades didácticas necesarias para desarrollar sus cursos. Los alumnos de 3° a 9° semestre evalúan como moderadas a amplias las habilidades didácticas con las que cuentan los profesores del Área de Ciencias Básicas y Matemáticas. A los profesores del área de Química, les asignan un nivel de escaso a moderado. Mientras que los alumnos de 5° a 9° semestre indican que son de moderadas a amplias las habilidades didácticas con las que cuentan los profesores. Mientras que todos los alumnos consideran que los profesores que imparten cursos del Área de Otros Cursos (optativos disciplinarios) cuentan con habilidades didácticas escasas a moderadas.

Estrategias de enseñanza–aprendizaje. Los profesores promueven el uso de diferentes estrategias (desarrollo de proyectos, exposición de temas de manera individual y en equipo, resolución de casos, discusión guiada, resolución de problemas, entre otras), que contribuyen a un aprendizaje significativo y al desarrollo de las competencias profesionales. Los estudiantes de 3° semestre, reportaron que los profesores de Ciencias Básicas y Matemáticas emplean diferentes estrategias en un 83%, y son los profesores de Matemáticas quienes más utilizan, aun cuando consideran que esto debería de ser en los cursos teórico-prácticos de Química y Física.

Pertinencia Administrativa. Espacios Físicos alude a las características físicas de aulas, laboratorios y áreas de apoyo (limpieza, iluminación, etcétera) necesarias para el desarrollo de actividades del proceso de enseñanza aprendizaje. Infraestructura e Insumos se refieren a las características físicas del

equipamiento en aulas (bancas, equipo audiovisual, pintarrón, etcétera), laboratorios (instrumentos, equipo mayor, etcétera), bibliotecas (bibliografía, bases de datos, etcétera), salas TIC (equipo de cómputo, software, etcétera).

Biblioteca. El 87% de los alumnos consideran que es adecuado el espacio con el que cuenta la biblioteca, el resto opina que es insuficiente por la falta de cubículos. En cuanto a infraestructura e insumos, el porcentaje de alumnos que consideran que son apropiados es el 98%, mientras que el 68% opina que son adecuadas las bases de datos y la bibliografía con la que cuenta la biblioteca. El resto califica a la bibliografía como insuficiente y bases de datos no actualizadas.

Salas TIC. El porcentaje de alumnos que evalúa como adecuado el espacio, las condiciones y el servicio que proporcionan las Salas TIC es de 62%. El resto considera que es insuficiente el espacio, es mala la ventilación y sugiere mejorar la conexión a internet. Además, el 55% considera que son adecuados los equipos y el software; y el 45% indica que es insuficiente el equipo de cómputo, falta mantenimiento y es necesario actualizar el software.

Aulas. El 77% de los alumnos considera que son apropiados el espacio, equipo audiovisual, pintarrón, bancas, etc. El resto de los opina que las bancas son incómodas y los proyectores no funcionan adecuadamente.

Laboratorios. El 81% de los alumnos evalúa como apropiados los equipos de los laboratorios (instrumentos, equipo mayor, etc.), mientras que el 19% reporta que los equipos mayores son insuficientes, la carencia de material de laboratorio, equipos obsoletos y falta mantenimiento. Los servicios con los que cuentan los laboratorios (agua, luz, gas, etc.) para el desarrollo de prácticas, es evaluado como adecuado por el 97% de los alumnos. En cuanto al tamaño de los laboratorios solo un porcentaje menor al 20% lo considera insuficiente.

Factibilidad Técnica y Administrativa. Esta variable corresponde a los horarios de atención y servicio que reciben los alumnos en aspectos relacionados a su formación académica, por parte de las diferentes áreas de apoyo. Laboratorios: Todos los alumnos están de acuerdo con el trato que reciben y los horarios. Biblioteca: El 82% de los alumnos considera que es adecuado el servicio que proporciona la biblioteca; el resto reporta que la atención es mala. Salas TIC: El 71% de los alumnos considera que los horarios sí responden a las necesidades que tienen, mientras que el resto opina que se debe de ampliar el horario de atención. Departamento de Control Escolar: El 69% de los alumnos están de acuerdo con el horario que les proporcionan; el resto reporta que es tardado el servicio, que el personal es insuficiente, y una atención deficiente. Departamento de Difusión y Vinculación: El 93% de los alumnos consideran que es adecuado el horario y el servicio proporcionado.

Profesores de tiempo completo

Pertinencia Curricular. Plan de estudios. El 56% de los profesores conoce la visión y la misión del PE. El resto comenta que los desconocen porque no pertenece al Comité Curricular del PE, su formación es diferente, o bien la mayor parte de las horas clase que imparten son en otros PE. El 69% conoce el perfil de egreso, debido a que han participado en la elaboración y/o revisión de los programas de asignatura; o forman parte del Comité Curricular del PE

Competencias genéricas. El 78% de los docentes conoce las competencias genéricas del perfil de egreso, ya que han participado en la elaboración y/o revisión de programas de asignaturas o forman parte del Comité Curricular del PE.

A continuación se presentan los resultados sobre en qué grado inciden los profesores en el desarrollo de las competencias en los alumnos, de acuerdo a su percepción. Habilidades. El 90% de los profesores que imparten cursos en los primeros cuatro semestres, consideran que los estudiantes no cuentan con las habilidades necesarias para el desarrollo de sus cursos, entre estas mencionan: razonamiento verbal y matemático, análisis de la información, dominio de una segunda lengua, aprender a aprender, habilidad al trabajo en equipo; aunque reconocen que éstas se fortalecen a lo largo de su trayectoria académica. Y el 76% de los profesores que imparten cursos en los últimos semestres, consideran que los estudiantes no poseen algunas habilidades como razonamiento verbal y matemático, creatividad, toma de decisiones, desarrollo de proyectos; aunque reconocen que al egresar el dominio de éstas es aceptable.

En este sentido, el 52% de los profesores indican que el dominio en el uso de software es adecuado y el 71% en TIC's. Mientras que el 65% reconoce una adecuada comunicación oral y escrita en los alumnos, y la habilidad para la búsqueda y análisis de información. Además, el 100% señala que los alumnos pueden trabajar con material en inglés, y que muestran un grado aceptable en la habilidad para la resolución de problemas y el autoaprendizaje, y un 87% para el trabajo en equipo. El 74% de los profesores si realizan actividades de vinculación, de estos el 46% corresponde a los profesores que no tienen la formación del programa.

Programas de las asignaturas. El 53% de los profesores conoce la ubicación y secuencia de las asignaturas, de acuerdo al área curricular a las que pertenecen. El 76% de los profesores consideran de buena a excelente la ubicación y secuencia, porque lleva un orden lógico para el aprendizaje del alumno. En referencia a las horas asignadas a sus cursos, se les preguntó si consideran que son suficientes para el lograr el cumplimiento de los propósitos establecidos, y el 83% opina que son suficientes pero el 17% de estos están en desacuerdo, situación que coincide con lo mencionado por los alumnos.

Por último, el 90% de los profesores están de acuerdo con los elementos de sus asignaturas (propósitos, contenidos, actividades de aprendizaje, sistema de evaluación, otros). Mientras que el 85% de los profesores que imparten cursos en

los dos primeros semestres considera que los estudiantes no tienen los conocimientos previos necesarios, aunque reconocen que estos están considerados en los planes de estudio del nivel medio superior; y el 15% considera insuficientes los conocimientos adquiridos en este nivel. Mientras que el 100% de los profesores que imparten asignaturas a partir del tercer semestre considera que los alumnos ya cuentan con conocimientos previos aunque reconocen que el grado de dominio es heterogéneo.

Pertinencia del profesorado. Se les preguntó a los docentes, en qué porcentaje dominan la enseñanza basada en competencias, y se determinó que 21 dominan el modelo en un 25%, 6 en un 50% y 5 lo dominan al 75%.

Materiales didácticos y/o de apoyo. Para el desarrollo de sus cursos, es indispensable que los profesores utilicen materiales didácticos y/o de apoyo, para contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje. El 100% de los profesores cuentan con el programa de la asignatura que imparten, de los cuales el 78% participó en la elaboración y/o revisión de éste; el 100% posee bibliografía actualizada; el 72% utiliza presentaciones que les sirven de apoyo para impartir su clase; el 69% emplea artículos en inglés de los temas que imparten; el 100% de los profesores usa series de problemas y/o estudios de casos.

Estrategias didácticas. Los profesores emplean estrategias didácticas para favorecer su labor en clase, a continuación se listan aquellas que son empleadas por lo menos por el 45% de los profesores. El 97% de los profesores emplean la estrategia del trabajo individual; el 47% utiliza el trabajo colaborativo; el 100% promueve el autoaprendizaje. El 100% de los profesores realizan actividades que implican la resolución de problemas, y el 63% utiliza la búsqueda y análisis de información. El 45% de los docentes promueven la elaboración de representaciones gráficas, el 89% emplea la elaboración de cuestionarios; el 73% solicita a sus alumnos que elaboren reportes y resúmenes; el 44% trabajan con la elaboración de proyectos; el 45% usa software especializado; el 66% solicita presentaciones de manera oral y/o escrita; y el 97% promueven actividades donde emplean el uso del idioma inglés.

Tutorías. El 85% de los profesores consideran que si es una estrategia que les permite monitorear el desempeño de los alumnos, además de orientarlos académicamente y darles asesorías académicas.

Fortalecimiento de actitudes y valores. Se preguntó a los profesores en qué medida consideran que se fortalecen actitudes y valores en los estudiantes, en el desarrollo de sus cursos. El 7% considera que se fortalecen ampliamente, el 68% opina que de escaso a moderado y el 25% no tuvo elementos para contestar.

Pertinencia Administrativa. Espacios Físicos: Aulas y Laboratorios. El 75% opina que el tamaño y condiciones de las aulas y los laboratorios son adecuados y el 25% consideran que la ventilación y el aislamiento al ruido no lo son. Espacios

Físicos de Salas TIC y Biblioteca. El 63% opina que el tamaño y condiciones son adecuados para el desarrollo de las actividades de las asignaturas.

Infraestructura: Aulas y Laboratorios. El 79% estima que el equipamiento en aulas y laboratorios, es adecuado, y el 21% dice que es necesario actualizar el equipo de los laboratorios de operaciones unitarias y fisicoquímica. Biblioteca y Salas TIC. El 63 % considera que son adecuadas en cuanto al equipamiento que tienen y el 37% opinan que es necesario incrementar y actualizar las bases de datos y equipo de cómputo; e incrementar o renovar el número de títulos y volúmenes de la bibliografía que apoya a los cursos del PE.

Profesores de asignatura

Pertinencia Curricular. Plan de estudios y Competencias Genéricas. El porcentaje de profesores que conoce la visión y la misión del PE, las competencias genéricas y el perfil de egreso, es del 58%. Los profesores que no conocen estos rubros argumentan que no han participado en la elaboración o revisión de programas de las asignaturas y tampoco han participado en cursos didáctico pedagógicos.

Habilidades. El 36% de los profesores que imparten asignaturas en los primeros semestres consideran que los estudiantes no poseen las habilidades necesarias (razonamiento matemático, búsqueda y análisis de información, entre otras), que son indispensables para el desarrollo de su programa. Y el 63% de los profesores que participan en los últimos semestres consideran que los estudiantes cuentan con las habilidades necesarias en un grado regular, para el desarrollo de sus cursos. En este contexto, se les cuestionó si contribuyen al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades establecidas en el perfil de egreso. El 67% indica que los alumnos obtienen la habilidad de traducir y redactar documentos en el idioma inglés.

Programas de las asignaturas. El porcentaje de profesores que conoce la ubicación y secuencia de las asignaturas de acuerdo a las áreas curriculares a las que pertenece, es de 74%. Mientras que el 73% considera de bueno a excelente la ubicación y secuencia de éstas. En cuanto a las horas asignadas para impartir las asignaturas, el 79% de los profesores consideran que son suficientes y el 21% de los profesores de prácticas de laboratorio consideran que las horas asignadas son insuficientes. Además, el 63% de los profesores están de acuerdo con los rubros del programa (propósitos, competencias específicas, contenidos, actividades de aprendizaje y sistemas de evaluación).

Pertinencia del profesorado. El 74% considera que a partir de mitad de carrera los alumnos cuentan con los conocimientos necesarios para el desarrollo de los cursos. Pertinencia del profesorado. El 58% de los profesores reportan que han asistido a cursos sobre el modelo educativo basado en competencias, sin embargo, más del 70% considera que su grado de conocimiento acerca de modelo educativo es básico, aun cuando han recibido información sobre el PE.

En cuanto a su dominio en la enseñanza basada en el modelo basado en competencias y 5 de ellos mencionan que dominan el modelo en un 25%, 6 lo dominan en un 50% y 8 profesores lo dominan al 75%, su respuesta está basada en las estrategias y/o acciones que han podido desarrollar en sus unidades de aprendizaje y de acuerdo a su percepción. Materiales didácticos. El 100% de los profesores cuentan con el programa de la asignatura, de los cuales el 74% participó en su elaboración y/o revisión. El 63% de los profesores posee bibliografía actualizada y el 32% cuenta con presentaciones para impartir su clase. Es importante resaltar que son los profesores por asignatura quienes menos utilizan material de apoyo.

Estrategias didácticas. El 53% de los profesores promueve el trabajo individual en el aula, el 89% el trabajo colaborativo, y el 63% el autoaprendizaje. El 74% realiza actividades que implican la resolución de problemas, el 79% utiliza la búsqueda y análisis de información, para elaborar proyectos y/o trabajos. El 26% promueve la elaboración de representaciones gráficas, el 53% la elaboración de cuestionarios y el 68% de reportes y resúmenes

En cuanto al fortalecimiento de actitudes y valores durante la formación de los estudiantes, sólo el 33% de los profesores considera que se fortalecen de escaso a moderado; argumentan que no es un aspecto relevante. El resto de los profesores respondieron que no cuentan con elementos para evaluar si un estudiante ha adquirido valores en su curso, sin embargo todos hacen énfasis de lo que es un comportamiento ético para los profesionales de la ingeniería química.

Pertinencia Administrativa. Espacios físicos: Aulas y Laboratorios. El 67% de los profesores opinó que el tamaño y las condiciones en aulas y laboratorios donde trabajan son adecuados, y el 33% opina que falta ventilación. Infraestructura: Aulas. El 100% de los profesores considera que el equipamiento en las aulas, es adecuado, y el 75% indica que es adecuado el equipamiento de los laboratorios, y el 25% opina que es necesario actualizar el equipo e instrumentos con los que se trabaja, ya que algunos de éstos son obsoletos, de igual forma opinan que las bases de datos no son pertinentes.

Personal Administrativo

En este apartado se presentan los resultados que se obtuvieron del personal administrativo que labora en Laboratorios, Biblioteca, Salas TIC, Departamento de Control Escolar, y Departamento de Difusión y Vinculación.

Pertinencia Administrativa. En esta pertinencia se consideran las necesidades del personal administrativo, en cuanto a la cantidad y calidad de los recursos que requiere para desempeñar su función.

Espacios físicos. El 63% del personal administrativo está de acuerdo con el tamaño y condiciones de las instalaciones que utilizan para atender las necesidades de los alumnos; sin embargo, el 37% considera que los espacios son

reducidos, poco limpios, les falta iluminación y son fríos. Infraestructura. El 50% opina que es adecuado el equipamiento (mobiliario, herramientas de trabajo, equipo de seguridad, computadoras, etcétera), y el 50% opina que no es suficiente para atender las necesidades de los alumnos y profesores (mobiliario viejo, no funciona adecuadamente e insuficiente).

Los técnicos de laboratorio consideran que es adecuado el equipamiento de los laboratorios (muflas, balanzas, equipo mayor, etcétera), no así el estado de los equipos de operaciones unitarias que consideran viejo e insuficiente. Otro punto importante son los servicios (agua, luz, gas, etc.) de las instalaciones que utiliza el personal para realizar su trabajo, y en este sentido el 75% considera que son adecuados, el 12% indica que no hay condiciones de seguridad, el 13% no contestó esta pregunta.

Insumos. Es lo referente a la cantidad y calidad de bibliografía, reactivos, software, entre otros. Los bibliotecarios consideran que la cantidad y calidad de bibliografía es suficiente, pero con respecto a las bases de datos sólo el 12% opina que son adecuadas. Y el 25% del personal que labora en las salas TIC consideran que es suficiente el software para atender las necesidades de los alumnos.

Factibilidad Administrativa. Procedimientos. El personal administrativo proporcionó su opinión acerca de si son adecuados los procesos y lineamientos establecidos (elaboración de constancias, solicitud de servicios, entrega de reactivos, registros de acceso, tiempo de entrega de documentos, etcétera) para realizar sus actividades y atender las necesidades de alumnos y profesores. Los bibliotecarios, técnicos de laboratorio y personal de Salas TIC consideran que son adecuados. Mientras que el personal secretarial considera que no lo son porque adolecen de un procedimiento para la elaboración de algunos documentos.

Conclusiones

El grado de pertinencia interna de los programas educativos de Químico, Químico Farmacéutico Biólogo e Ingeniero Químico de la Facultad de Química de la UAEM se pudieron obtener mediante la información obtenida con base en las encuestas y entrevistas aplicadas al personal docente, administrativo y estudiantes que participan en cada uno de los programas educativos. El grado de pertinencia interna, en lo general si cumple con las expectativas para que los estudiantes del Plan de estudios salgan preparados y se desempeñen pertinentemente, pero falta de manera significativa la actualización del equipo y de las instalaciones para un mejor desempeño y preparación académica para un optimizar su desempeño profesional y se puedan cumplir las necesidades que la sociedad demanda.

Una sugerencia para tener un mayor grado de pertinencia es tener la misión y la visión claras y explícitas. Constituyen un marco orientador efectivo para el desarrollo institucional y son ampliamente compartidas por su comunidad, lo que

permitiría alcanzar los consensos necesarios de manera oportuna para propiciar su fortalecimiento permanente y niveles altos de gobernabilidad institucional.

Referencias

- Alonso, C. (2007). *Estudio de Pertinencia Social del Programa Educativo de la Licenciatura de Ingeniero Químico*, Facultad de Química, Universidad Autónoma del Estado de México.
- ANUIES. (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México, temas cruciales de la agenda*. México: ANUIES.
- Banco Mundial. (2011). *Objetivos en el área de la educación*. Recuperado el 23 febrero de 2012, de <http://web.worldbank.org/wbsite/external/bancomundial/quienessomos/0,menu pk:64058517~pagepk:64057857~pipk:64057865~thesitepk:263702,00.html>
- CIIES. (2011). *Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior* Recuperado el 15 de marzo de 2012, de <http://www.ciees.edu.mx/ciees/quesonciees.php>
- CACEI. (2011). *Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C.* Recuperado el 17 febrero de 2012 de http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/dependencias/rectoria/dependencias/direccion_general_academica/dependencias/subdireccion_de_servicios_escolares/acreditaciones/cacei
- Díaz, L. (2001). Evaluación de carreras universitarias. En: *Ciencias sociales* 4(94) 61-80 Universidad de Costa Rica.
- Facultad de Química. (2003). *Currículum. Ingeniero Químico*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Facultad de Química. (2009). *Plan de desarrollo de la Facultad de Química (PDFQ) 2008 – 2012*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- García, F. (1999). *Una aproximación al concepto de universidad pertinente*. Venezuela. Recuperado el 7 de marzo de 2012 de <http://www.ucla.edu.ve/dac/investigaci%3n/compendium5/pertinente.htm>
- García, F. (2002). Currículo y pertinencia. En: *Revista Compendium*. 3(2), 107-123.
- López, S. (2007). Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. En *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos*. (Vol. 20, pp. 237-241). Madrid: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- López, A. (2010). *Pertinencia: aportes para la acreditación de una carrera profesionalista*. Recuperado el 2 de noviembre de 2010 de <http://es.scribd.com/doc/37826542/pertinencia-social-y-academica>.
- Malagón, L. (2003). *Pertinencia y educación superior: una mirada crítica*. Recuperado el 2 de noviembre de 2010 de

- http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%203/Mesa%203/Mesa3_21.pdf
- Marín Ibáñez, R. (1985). "El muestreo". En: *Pedagogía social y sociología de la educación*. (1ª. Ed.) Madrid: UNED.
- Martínez, S., Osorio, E., Contreras, M. y Solís, L. (2009). Pertinencia social de los egresados del Programa Educativo de Ingeniero Químico de la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México, En: *Tecnología, Ciencia, Educación*, 24(1) 32- 47.
- Osorio, E. (2010). Estudio de pertinencia social del Programa Educativo de Químico de la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México, En: *Educación Química*, 21(1) 22-27.
- Gobierno de México (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado el 15 de Agosto de 2010 de <http://pnd.presidencia.gob.mx/>.
- Ramiro, M. (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior (CRES)*, 2008.
- Rubio, J. (2009). *Propuesta de un modelo de análisis sobre pertinencia de los Programas Educativos del área química*. Facultad de Química, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Sánchez, M. (2005). *Tensiones en la educación superior acerca de la acreditación*, Instituto de Investigaciones Administrativas. Madrid.
- UAEM. (2007) *Programas educativos de licenciatura acreditados a 2007*. Recuperado el 15 de mayo de 2011 en: <http://www.uaemex.mx/Transparencia/pdf/Prog->
- UAEM. (2009) *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2009-2013*, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Tunermann, B. (2002). Tendencias Contemporáneas en la Transformación de la Educación Superior. Caracas. Extraído de Corzo de Rodríguez, L. *Evaluación institucional, calidad y pertinencia de las instituciones de educación superior Omnia* [en línea] 2007, consultado el 12 de noviembre de 2011 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=73713202>
- ISSN 1315-8856
- UAEM. (2006). *Estudios de Pertinencia Social de la UAEM*, Primera Etapa. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. París.
- UNESCO. (2008). *Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, París.
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. *La Nueva Dinámica de la Educación Superior y la búsqueda del cambio social y el desarrollo*. París,. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2003). *Reestructuración del Plan de Estudio de la Licenciatura en Enfermería*, División Académica de Ciencias de la Salud, Coordinación de Estudios en

- Enfermería, 2003. Recuperado el 20 de Marzo de 2010 de:
http://www.archivos.ujat.mx/DACS/enfermeria/Plan_Estudios.pdf
- Valera, J. (1997). Creación y Crítica XX, España.
- Vargas, E. (2010). Evaluación de la pertinencia de programas de pregrado en la universidad tecnológica de Pereira, *UTP Observatorio de seguimiento y vinculación del egresado Oficina de planeación*, Venezuela 2010.

CAPÍTULO XIII

El portafolio y el diario colectivo como herramientas de reflexión: experiencias de aprendizaje cooperativo

Carmen Alicia Jiménez Martínez

Resumen

Considerando que las estrategias de aprendizaje cooperativo representan una alternativa para estimular y animar la construcción del conocimiento además de desarrollar habilidades que puede tener consecuencias positivas sobre la productividad del alumno(a) -tanto para su desarrollo personal como social- pues le permite ejercitarse en el respeto y consideración hacia los demás mientras aprende, desde hace algunos años he usado de manera sistemática esta metodología para el desarrollo de mis clases. Y dado que en este enfoque se da gran importancia a los procesos reflexivos, consideré el uso de la evaluación por portafolios y el diario colectivo para recoger las impresiones sobre las experiencias de aprendizaje cooperativo. De esta forma, a partir del análisis de mi práctica como profesora universitaria y de posgrado, en este artículo pretendo plasmar un panorama de los momentos comprensivos y reflexivos que me permitieron el uso de dichas herramientas. Mostraré el proceso que me llevó a la "reflexión en la acción" (reflexionar sobre lo que se hace mientras se hace) a la vez de "conocer en la acción" (reflexionar sobre lo que se conoce), en diversas situaciones en las que buscaba despertar en los alumnos de licenciatura y posgrado la curiosidad intelectual y sentido crítico.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, evaluación por portafolios, diario colectivo, investigación-acción.

Abstract

Whereas cooperative learning strategies represent an alternative to stimulate and encourage the construction of knowledge as well as develop skills that can have a positive impact on the productivity of the student (a) - both for personal and social development, as it allows you to exercise in the respect and consideration for others while learning, for several years I have used this methodology systematically to develop my classes. And since in this approach is given great importance to thought processes, consider the use of portfolio assessment and the collective daily to collect views on cooperative learning experiences. Thus, from the analysis of my practice as a university professor and graduate, in this article I try to capture an overview of the comprehensive and reflective moments that allowed me to use these tools. Show the process that led me to the "reflection in action" (think about what you do while doing) at a time of "knowing in action"

(reflect on what is known), in various situations where awaken in students seeking undergraduate and graduate intellectual curiosity and critical thinking.

Keywords: Cooperative learning, portfolio assessment, daily collective action research.

Introducción

Desde hace algunos años es frecuente encontrar documentos que dan cuenta de una inminente crisis en la educación superior por la poca conexión entre el tipo de formación que prevalece en las universidades y las exigencias de la práctica profesional (Schön, 1992; García, 1997; Latorre, 2003; López, 2003; IESALC, 2006).

Del mismo modo, se ha señalado la necesidad que en los posgrados para docentes de educación básica se considere la calidad, eficiencia terminal y la pertinencia en los programas de formación, cuidando que no sólo se enfoquen en la revisión de aspectos teóricos, sino que se generen oportunidades para que desarrollen programas de investigación e intervención (Moreno, 2003).

Para atender esta situación, Schön (1992) ha señalado la importancia de la “reflexión en la acción” (reflexionar sobre lo que se hace mientras se hace) a la vez que “conocer en la acción” (reflexionar sobre lo que se conoce), bajo acciones que permitan aprender haciendo con ayuda de otros y de una adecuada acción tutorial.

En este contexto, se ha señalado que las funciones del docente de licenciatura y posgrado deben transformarse, pues se requiere que se convierta en un guía y apoyo para desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para aprender haciendo. Que se convierta en un docente que reflexione sobre sus propias creencias para la toma de decisiones sobre los métodos y estrategias que le permitan despertar la curiosidad intelectual, y estimular su sentido crítico de los estudiantes, bajo una autonomía valorativa que les lleve a asumir su responsabilidad (Huberman, Thompson y Welland, 2000, en Biddle, Good y Goodson, 2000); López, 2003; IESALC, 2006).

Una alternativa viable para lograr lo anterior es el aprendizaje cooperativo, el cual es considerado como una metodología útil para estimular y animar la construcción del conocimiento, pues además de tener consecuencias positivas sobre el rendimiento y productividad del alumno, procura el desarrollo personal y social al permitirle ejercitarse en el respeto y consideración hacia los demás mientras aprende (Johnson, Johnson y Holubec, 1990, Contreras y cols. (2003) En Latorre, 2003).

El aprendizaje cooperativo se produce en situaciones de interacción, en las que las propias metas y el logro de objetivos están estrechamente ligados con las de los demás. De de esta forma, en las situaciones de aprendizaje cooperativo, se espera que

cada miembro analice la importancia de las aportaciones de otros, además de que se reconozca como alguien que contribuye con los demás.

Existen diversas técnicas que permiten el desarrollo de actitudes cooperativas, tal es el caso de la investigación en grupo, los círculos de aprendizaje, tutoría entre iguales, torneos de aprendizaje en equipo, entre otros; todas las cuales tienen como ingrediente principal la definición de objetivos comunes a partir de los individuales (interdependencia positiva), la interacción cara a cara, el intercambio de roles (responsabilidad individual), así como la autoevaluación.

Las actividades para el aprendizaje cooperativo, según León del Barco (2002) deben considerar múltiples actividades cognitivo-motoras, afectivas, metacognitivas y sociales (CAMPS).

- a) Entre las cognitivo-motoras destacan la comprensión, razonamiento y ejecución, aunque no se deja de lado la memorización.
- b) Para las afectivas se reconoce la motivación, aunque se reconoce que puede estar presente la ansiedad y los sentimientos de incapacidad que hay que ayudar a controlar.
- c) Como parte de las metacognitivas están la detección de errores, corrección, control de la ejecución y conciencia del proceso.
- d) Y las sociales están integradas por la comunicación con los demás y el conocimiento de otros

Y aunque son evidentes las ventajas del aprendizaje cooperativo sobre las metodologías de competencia e individualismo, se han identificado factores que pueden influir en el proceso:

- ☞ **Los factores previos**, tienen que ver con las metas que se plantean los alumnos (relacionadas con la tarea, ejecución, valoración y recompensas), el número de miembros en el grupo, la familiaridad con la tarea, la heterogeneidad de los miembros, el nivel de habilidades cooperativas y de comunicación.
- ☞ Como **factores que intervienen durante el desarrollo**: destacan los procesos cognitivos, habilidades sociales y comunicativas.
- ☞ Y los **factores finales** están relacionados con los refuerzos, la calidad del aprendizaje, la satisfacción de los miembros y nivel de cohesión alcanzado.

Y aunque se han puesto en marcha diversos programas para eficientar el aprendizaje de los alumnos a través de acciones cooperativas, como señalan Biddle, Good y Goodson (2000) y Wells (2001), los estudios se han tratado más como experimentos de diseño, con base en observaciones a gran escala o por investigadores externos, aportándose poca evidencia acerca del proceso, por lo que no se tienen muchos datos sobre lo que sucede en el transcurso de los programas, ni los retos que se enfrentan al conducir experiencias de esta índole.

Una alternativa, como indican Contreras y colaboradores (en Latorre, 2003), consiste en la promoción de espacios y/o medios para que los implicados en actividades de aprendizaje cooperativo tengan la oportunidad de **analizar y reflexionar** desde sus propias perspectivas y roles que juegan - a través de ciclos de reflexión-acción - lo que llevaría a determinar el tipo de herramientas que lo posibiliten e incluso lo provoquen.

En este sentido, desde hace muchos años, se ha señalado las ventajas de la evaluación auténtica sobre la tradicional (Paris y Ayres, 1994; Seda, 2002; Díaz-Barriga y Hernández, 2006) pues permite identificar, obtener y proveer información útil y descriptiva acerca del valor de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado; sirve de guía para la toma de decisiones, solucionar problema de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Y como parte de la evaluación auténtica encontramos el portafolio y el diario, los cuales son formas de evaluación multidimensional, que permiten a los implicados (alumnos, docentes, padres de familia, etc.) contar con información y guía. Son consideradas como el medio ideal para que los alumnos reflexionen sobre lo que son capaces de realizar; además que permiten el análisis de las motivaciones y actitudes consistentes, (Seda, 2002; Díaz-Barriga y Hernández, 2006).

Para el uso de ambos métodos, se deben consensuar los objetivos y acordar la forma en que se organizará las evidencias que se incluyan; que en el caso del portafolios pueden ser desde exámenes, cuestionarios, comentarios, opiniones y observaciones, hasta notas sobre los sentimientos, frustraciones explicaciones valoraciones o preocupaciones (Seda, 2002, Klenoswki, 2005; Díaz Barriga y Hernández, 2006).

Del mismo modo, el diario busca la descripción, análisis y valoración de un hecho; que puede ser trabajado de manera individual, en pequeños equipos o para todo el grupo: Generalmente se realizan anotaciones sobre las vivencias, sensaciones y sentimientos. Aunque no mantiene una estructura determinada, conviene que su uso sea organizado y revisado periódicamente (Díaz- Barriga y Hernández, 2006)

Es así que, bajo la metodología del aprendizaje cooperativo, se pueden incluir diversas herramientas para recoger las evidencias y reflexiones durante un proceso. El aula puede convertirse en un espacio de investigación y desarrollo profesional, donde el docente juega un doble papel: el de investigador y de participante pues indaga y analiza su práctica (con ayuda de otros) para mejorarla (Elliot, 1994; Stenhouse, 1996; Latorre, 2003; Boggino y Rosekrans, 2004).

Con base en lo anterior y algunos años de experiencia docente, me propuse indagar sobre los aspectos actitudinales, valorales y cognitivos resultantes de ambientes de aprendizaje cooperativo con algunos de mis grupos de nivel superior y posgrado. Lo que buscaba era mejorar la forma de conducir a los alumnos en el proceso reflexivo que diversos autores han destacado desde hace algunos años.

Método

La experiencia que aquí presento transcurrió en diversos momentos y se sustentó en los principios del paradigma cualitativo comprensivo, pues pretendía identificar las valoraciones que los participantes hacían sobre las situaciones de aprendizaje, sus progresos y dificultades. Se llevó a cabo a lo largo de varios semestres escolares (fases) con estudiantes de nivel de licenciatura en psicología en dos universidades (una privada y otra pública) y con mis grupos del posgrado para docentes en ejercicio (Escuela Normal Superior del Estado de México).

La investigación-acción, representa la posibilidad de analizar una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma, a partir de la construcción desde y para la práctica. Implica un esfuerzo conjunto entre los profesionales y los agentes locales (alumnos, compañeros, etc.) a lo largo de un proceso, desde la definición del problema hasta el análisis de los resultados. Se emplearon básicamente dos medios para recabar la información:

- A) El portafolios de evidencias (por alumno) que incluía: reportes de lectura, notas y reflexiones para cada clase y cuestionarios de auto-reporte en distintos momentos del curso.
- B) Un diario colectivo en el que - por turnos-, los alumnos relataban brevemente lo que se había trabajado en clase y cómo valoraban las actuaciones de la docente tanto como las de sus compañeros.

De esta forma, se buscó convertir al aula en un espacio de investigación y desarrollo profesional en el que, como diversos autores han indicado, es posible analizar la propia práctica a partir de la mirada de otros (Elliot, 1994; Stenhouse, 1996; Muñoz, Quintero y Munévar, 2002; Latorre, 2003; Boggino y Rosekrans, 2004).

La primera fase, inició hace varios años a partir de que participé en un taller de investigación-acción. Ahí pude profundizar sobre el tema y prepararme para analizar mi práctica. Presenté a los compañeros del taller mi proyecto, lo mismo que a los alumnos de tres grupos con los que trabajaría durante ese semestre; les expliqué la naturaleza del trabajo y la importancia de su participación. Mi programa de clase, aunque diverso por el contenido, consistía básicamente en lo siguiente:

- a) Lectura de diversos materiales y la realización de reportes relativos a las temáticas que se abordarían (para guardar en el portafolios personal, donde además se integrarían las reflexiones por sesión)
- b) Dependiendo del tema y/o tarea en las diversas sesiones de trabajo, se solicitaba que los alumnos contrastaran sus expectativas del curso con lo alcanzado en un

determinado momento del mismo. En esta etapa se anotaban en el pizarrón o en hojas de rotafolio, los aspectos más relevantes del análisis conjunto.

- c) Para cerrar cada sesión se propuso la participación de todos para presentar las conclusiones y aclarar dudas, además de que se pedía que, de manera individual, anotaran sus reflexiones sobre la forma en que observaban la participación de los compañeros y docente, así como dudas, aclaraciones y/o inquietudes. Además, por turno, se llevaban el diario colectivo a cada uno para anotar algunas notas sobre lo trabajado.
- d) Por mi parte, cada determinado tiempo (a veces semanal o quincenal) me llevaba el diario colectivo y/o los portafolios individuales para revisar sus notas, colocarles alguna observación y realizar ajustes en lo programado.

Resultados

Los resultados en esta fase me permitieron percatarme que las expectativas de los alumnos al inicio del curso tendían hacia la incertidumbre. También noté diferentes formas de interpretar las actividades de trabajo cooperativo propuestas, pues en algunos de mis grupos (de licenciatura básicamente) observé cierta resistencia a organizarse en grupo para trabajar o presentar conclusiones, mientras que en otros grupos (de posgrado y de la universidad pública) las actividades fueron mejor aceptadas, indicando además la necesidad de que el curso implicara un análisis profundo y productivo, en un ambiente de compañerismo.

“Estoy segura que la responsabilidad y compromiso de todos ayudará a cumplir las expectativas”

“Creo que dentro del grupo debe haber confianza”

“Espero que la maestra de lo mejor de sí y yo corresponda con entusiasmo y atención”

“Espero clases dinámicas y enriquecedoras”

Lo anterior me permitió tener una idea sobre lo que en cada grupo requería trabajar. En general, las notas en los portafolios individuales y el diario grupal indicaban una mayor valoración del trabajo realizado así como por la posibilidad de intercambio para el logro.

“Escuché a mis compañeros ¿por qué no aprender de ellos?”

“Me gustó que juntáramos nuestras ideas para formar una que fuera más completa”

“Es interesante cómo se han trabajado en grupo las lecturas... así llego mejor al aprendizaje”

Aunque en algún grupo se manifestaban con poca disposición al trabajo conjunto, ellos incluso solicitaban que yo les señalara los aspectos más relevantes (para anotarlos) y/o diera conclusiones

“Vamos a seguir con la misma dinámica de clase pero individualmente, siento que con tantas cosas que se dicen no aprendo”

“A veces se me hace tediosa la clase porque algunos compañeros hacen comentarios sin fundamento”

“Me han gustado las clases, creo que ahora debemos cambiar para no autosabotear la clase”

Algunas actitudes de resistencia hacia el trabajo cooperativo, me causaron duda sobre la forma en que me estaba conduciendo, sin embargo, la lectura de otras experiencias de investigación y la conversación con algunos chicos, me permitieron continuar con lo propuesto. Con la información que había obtenido en el diario y los portafolios, además de algunos cuestionarios en donde indagaba sobre la forma en que consideran que aprenden más fácil y/o de situaciones de aprendizaje relevante a lo largo de su vida académica, pude identificar la presencia de algunos factores que influían en la forma en que estaban tomando la experiencia: destacando algunos como el nivel de habilidades cooperativas y de comunicación, problemas personales, clima del aula, satisfacción y grado de cohesión.

De este modo, las reflexiones sobre la utilidad del aprendizaje cooperativo de algunos estudiantes se relacionaban no sólo con la adquisición de conocimientos sino como la posibilidad para desarrollar habilidades que valoraban en los compañeros.

“Las actividades realizadas por los compañeros funcionaron como ideas para aplicarlas pues no había pensado en ello”,

“Es importante tomar de los compañeros lo que les ha funcionado y no tener miedo para ponerlo en práctica”,

“Es importante escuchar la crítica de los compañeros porque nos permite resignificar nuestra labor”

La segunda fase, fue muy similar a la primera en cuanto a la organización de las actividades, pero esta vez en algunos grupos no fue aceptado el empleo del diario colectivo pues a los grupos les parecía que era mucho trabajo y sólo aceptaron llevar el portafolio. Cuando les presenté el programa a los grupos con los que nunca había trabajado, y les expliqué a lo que se refería la cooperación entre compañeros, manifestaron cierta incertidumbre, pues algunos reconocían el grado de compromiso que implicaba, pero no identifiqué rechazo hacia la idea de trabajar pequeños grupos:

“Me siento algo nerviosa, será un curso lleno de cambios”

“Espero que me sirva tanto a nivel académico como personal”

“Creo que la materia ofrece la oportunidad de hablar sin prejuicios... espero que al término encuentre armonía y logre tener más confianza en mí misma”

Por el contrario, las notas de los alumnos de los grupos que ya habían vivido la experiencia, no mostraban inquietud o incertidumbre:

“Me pareció muy interesante la forma en que se va a trabajar...”

”Me agradó el plan”

“Tendré la posibilidad de dejar algo de lo poco que sé, espero que, sea una experiencia enriquecedora”

“Es parecido al semestre anterior, no creo que me cause ningún problema”

Sólo en uno de los grupos de licenciatura pude percibir cierto rechazo hacia el trabajo cooperativo, sobre todo ante la idea de mover el mobiliario (para formar equipos) y terminando de la clase, inmediatamente regresaban las mesas a la formación tradicional, una tras otra: “Mejor vamos a trabajar así, para qué movemos las mesas”.

Para el resto de los grupos la propuesta durante el curso continuó siendo bien recibida, y sus notas en los portafolios reflejaban ya un reconocimiento de las ventajas del aprendizaje cooperativo: “Creo que la responsabilidad y compromiso de todos [...] Me está ayudando a cumplir las expectativas [...] Me parecen las clases dinámicas y enriquecedoras”.

Cabe señalar que, con base en las ideas manifiestas al inicio y el análisis de la experiencia durante la primera fase, pude realizar desde el inicio ajustes y cambios en la dinámica de trabajo, cuidando especialmente la manera como formaba los equipos de trabajo (procuré identificar ciertas afinidades y respetarlas), mover el mobiliario antes de que llegaran, darles más guías para la realización de trabajos colectivos y para que analizaran su papel dentro de cada equipo de trabajo, además de retroalimentar con mayor frecuencia en cada equipo, ayudándoles a reconocer sus logros. Lo anterior también me permitió estar más segura y tranquila a lo largo del trabajo compartido.

Hacia el final del curso la mayoría de los alumnos de los cuatro grupos con los que se trabajó en esta fase tenían anotaciones en las que reconocían la utilidad del aprendizaje cooperativo, relacionándolo no sólo con la adquisición de conocimientos, sino considerándolo como un medio para desarrollar habilidades: “Aprendo más fácil cuando trabajo con mis compañeros... lo comento con mis compañeros y maestro(a)... analizo y comprendo los textos y éstos son retroalimentados”.

Aunque también pude identificar algunas notas de los alumnos de licenciatura que me indicaban que aunque no había rechazo por la forma de trabajo, aún se resaltaba la idea del aprendizaje en relación con el interés personal, la posibilidad de relacionarlo con otras cosas (no personas) y/o llevarlo a la práctica: “Aprendo fácil cuando me interesa el tema... me enseña una persona agradable... lo llevo a la práctica... lo puedo relacionar con la vida cotidiana..., existe disposición física y mental... hay motivación...”

A diferencia de la mayoría de los alumnos de posgrado, con quienes trabajé durante las dos fases, las notas y comentarios indicaban una mayor valoración del trabajo conjunto: “Escuché a mis compañeros ¿por qué no aprender de ellos?”, “Me gustó que juntáramos nuestras ideas para formar una que fuera más completa”, “Es interesante cómo se han trabajado en grupo las lecturas... así llego mejor al aprendizaje”.

La tercera fase, implicó sólo el análisis de uno de los grupos de posgrado, pues en esta ocasión mi idea era analizar cómo es que ellos aplican algunas de las experiencias de aprendizaje cooperativo en sus grupos, ya que son docentes de educación primaria. La propuesta de trabajo fue similar a las anteriormente relatadas, y aunque no les mencioné la intención en específico, les propuse trabajar la reflexión colectiva mediante el uso del

portafolio y del diario colectivo. En esta ocasión se acordó llevar tres diarios al mismo tiempo (tratando de rescatar tres miradas distintas de cada sesión).

Puse especial atención en aquellas notas de los portafolios y de los diarios, así como en los comentarios en clase que daban cuenta de la aplicación, en su práctica docente, de diversas estrategias de aprendizaje cooperativo; lo que me llevó a destacar que es posible promover que los docentes en los programas de formación en el posgrado, no solo compartan conocimientos sino experiencias de aplicación de lo aprendido, contribuyendo en gran medida en el desarrollo de estrategias que fomenten el aprendizaje cooperativo, a partir de la vivencia, y que la posibilidad de compartir experiencias de aplicación de las mismas, constituye una forma para desarrollar la reflexión crítica.

Conclusiones

Tomado como base las tres fases de reflexión analizadas en este trabajo puedo reconocer a los portafolios de evidencias y diario colectivo como herramientas útiles para que los alumnos reflexionen sobre su proceso de aprendizaje, pues en ellos se incluye información útil y descriptiva de todo el proceso, permitiéndome también a mi entrar en un proceso de análisis crítico de mi actuación que me llevara a determinar acciones que contribuyeran a mejorar la forma en que se desempeñan, además de establecer posibilidades para la autorregulación e interdependencia positiva en beneficio de todos, lo que coincide con diversos autores (Johnson, Johnson, y Holubec, 1990; Paris y Ayres, 1994; León del Barco, 2002; Seda, 2002; Contreras y cols. en Latorre, 2003; Díaz-Barriga y Hernández, 2006).

Y aunque se observaron algunas resistencias en alguno de mis grupos, la mayoría de los estudiantes pudieron reconocer utilidad del aprendizaje cooperativo para su formación, pues como han indicado Johnson, Johnson y Holubec (1990) Contreras y cols. (2003, en Latorre, 2003) este tipo de experiencias no sólo genera conocimientos específicos e incrementa el desempeño, sino que, al manifestar respeto por las diferencias y valorar las aportaciones de otros, contribuye al desarrollo personal y social.

Además, aun cuando en la primera parte de la investigación las manifestaciones de uno de los grupos me pudieron llevar a concluir que dependiendo del grupo es que es factible la metodología de aprendizaje cooperativo, en las siguientes fases de reflexión, pude realizar ajustes en mi actuación al proporcionar mayor retroalimentación y guía además de considerar los factores que pueden influir (habilidades, clima en el aula y demás), lo que me deja claro que mi propia actuación durante la experiencia debe irse ajustando a las necesidades y avances del grupo.

La experiencia que aquí presento, me permitió la posibilidad de una mirada de mi labor desde diversos ángulos, pues las valoraciones de los participantes durante el proceso mismo me llevaron a modificar mi actuación en diversos momentos, lo que puede entenderse como reflexión en la acción con ayuda de otros, constituyendo un aporte acerca del proceso.

Referencias

- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (eds.) (2000). *La enseñanza y los profesores I: La enseñanza y sus contextos*. Barcelona, Paidós
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-: acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. (1ª. Edición) Argentina: Homo Sapiens.
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo ente la escuela y la vida*. (1ª. Edición) México: Mc Graw Hill

- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (2ª. Edición) México: Mc Graw Hill
- De Fina, A. (1992). *Portfolio Assessment: Getting Started*. New York: Scholastic Inc.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, (Reimpresión) Madrid: Morata
- García, J. (1997). *Evaluación de la formación: Marcos de referencia*. Recursos e Instrumentos Psico- pedagógicos. Bilbao: Mensajero.
- Johnson, D., and Holubec, E. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. (3a. edición) Minnesota: Interaction Book Company.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de Portfolios para el Aprendizaje y la Evaluación*. (2ª. Edición) Madrid: Narcea Ediciones.
- La Torre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª. Edición). España: Editorial Graó.
- León Del Barco, B. (2006). "Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo" *Anales de Psicología*. Vol. 22 No. 1, pp. 105-112 <revistas.um.es/analesps/article/viewArticle/26641> [Consulta: julio 2007].
- López, M. (2003). "Mi rival es mi propio corazón..." El docente universitario y sus exigencias de transformación". *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*. México. Vol. XXXIII, núm. 2, pp. 43-81.
- Moreno, B. (2003). El posgrado para profesores de educación básica. Un análisis en el marco de los posgrados en educación. Cuadernos de Discusión. México: SEP.
- Muñoz, J., Quintero, J y Munévar, R. (2002). "Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación en Colombia" *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol. 4, No. 1. <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-munevar.html>> [Consulta: agosto. 2006].
- Paris, S, and Ayres, L. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. (1a. Ed) American Washington: Psychological Association
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (2ª. Edición) México: Paidós.
- Seda, I. (2002). "Evaluación por portafolios: un enfoque para la enseñanza". *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*. México. Col. XXXII, núm. 1 pp.- 105 – 128
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por Rudduck y Hopkins*. (5ª. Edición) España: Morata.
- Traver, J., Rodríguez, M. y Caño, J. (2008). "La carpeta del equipo; una herramienta para trabajar en grupos cooperativos. Quaderns Digitals

<<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca>. [Consulta: sept. 2008].

UNESCO/IESALC (2006). *"Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000- 2006" La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: IESALC. <www.iesalc.unesco.org.ve/>. [Consulta: agosto. 2006].

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. España: Paidós

CAPÍTULO XIV

La vinculación con empleadores: el mercado de trabajo de egresados de CID y Letras Latinoamericanas de la UAEMéx, 2ª parte

Rosa María Hernández Ramírez

Graciela Isabel Badía Muñoz

Martín José Chong Campuzano

Resumen

Se presentan los resultados de la investigación cualitativa al mercado laboral de los egresados en Ciencias de la Información Documental y Letras Latinoamericanas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México. Los empleadores expresaron, desde su particular experiencia, los logros y deficiencias en la formación de humanistas.

Palabras clave: mercado, laboral, humanistas

Abstract

We present the results of qualitative research into the labor market of Graduate in Documentary Information Science and Latin American Letters from the Facultad de Humanidades of the Universidad Autónoma del Estado de México. Employees said from their particular experience, achievements and shortcomings in the training of humanists.

Key words: Market Labor, Humanists

Introducción

Las pautas que el siglo XXI exige a las Instituciones de Educación Superior (IES) han sido formalizadas en documentos oficiales que fijan la postura de los organismos reguladores. El objetivo principal es la formación integral de ciudadanos capaces de atender las demandas de su sociedad y que promuevan el desarrollo de la cultura, la ciencia y la tecnología. Aparece también, como una constante al menos en los discursos oficiales, la referencia al humanismo, a la tolerancia y al fortalecimiento de los valores de democracia, libertad e igualdad.

En México, la política educativa que propone la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) recupera los principios de la Cumbre Mundial de Educación Superior y postula que la misión de las instituciones que la imparten, específicamente las públicas, es contribuir a la solución de los problemas esenciales del país desde su ámbito específico de acción, y que en los planes de

desarrollo que las IES han formulado recientemente esté presente un espíritu de servicio a la sociedad (ANUIES,2000). Para este organismo, la función asignada a la educación superior, en el contexto global, se debe orientar a satisfacer las necesidades sociales para impulsar el desarrollo social, económico, científico, tecnológico y humano del país.

El sentido de la pertinencia social, según la ANUIES, se condensa en cuatro dimensiones y que de alguna manera están en correspondencia con sus funciones sustantivas:

1. *Atención a las necesidades sociales.* Las transformaciones de la educación superior deberán guiarse por un criterio amplio de pertinencia social para potenciar su contribución integral al desarrollo del país y a la solución de sus problemas más graves, con atención especial a las comunidades más desfavorecidas.

2. *La formación profesional.* Los programas de formación deberán considerar las nuevas necesidades del mercado del trabajo y los perfiles profesionales requeridos en el contexto de una transformación cualitativa en el ámbito laboral resultante de formas de producción basadas en el conocimiento y sus aplicaciones.

3. *La vinculación.* La renovación y ampliación de los vínculos con los sectores productivos deberá considerar no sólo el moderno sino también los sectores tradicionales y emergentes particularmente de la micro, pequeña y mediana industria así como el servicio a las comunidades locales, para lo cual se requerirá del fortalecimiento y readecuación de las tareas de extensión educativa.

4. *La investigación científica, social, humanística y tecnológica.* En sus diversos campos y modalidades, habrá de orientarse a la promoción, generación y difusión de conocimientos para el desarrollo sostenido de la sociedad.

Este planteamiento se liga directamente con la perspectiva de la UNESCO cuando este organismo asume que la pertinencia social implica que las instituciones públicas se articulen adecuadamente con los sectores productivo, público y social a partir de las funciones que le son propias, y atendiendo a las características específicas de su región y del país.

En este mismo sentido, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 señalaba que la educación mexicana para el año 2025 será pertinente, porque responderá a las necesidades de las personas y a los requerimientos del desarrollo nacional, atendiendo la pluralidad de circunstancias de los educandos y una oferta diversificada de programas e instituciones. Pero también proporcionará una formación de carácter integral que incluya no sólo conocimientos y competencias sino también una sólida formación en valores (Herrera et.al., 2005).

Una de las transformaciones actuales de la educación superior radica en el imperativo de hacer coincidir los planes de estudio con los requerimientos de la

sociedad. En términos educativos, la **pertinencia**. Se entiende como pertinencia, según Lavanderos:

...la coherencia entre el proyecto institucional y sus programas, por un lado y por el otro, las necesidades y las características del área de influencia de la institución, sin excluir a ninguno de los sectores que la conforman. La pertinencia no depende solamente de la capacidad de adaptación administrativa y académica de las universidades, pues también y de manera muy importante se potencia cuando hay un mayor grado de certidumbre en el contexto socioeconómico y político (citado en Herrera, Alma *et.al.*:2005:34).

Para Ruiz Iglesias (2001:40) los avances del mundo laboral exigen cada vez más individuos polifuncionales, polivalentes y flexibles, por ende es prioritario el acercamiento entre el sector productivo y el sistema educativo. Es común, anota dicha autora, que se escuchen seguidamente quejas de los empleadores en cuanto al desempeño de los egresados de las instituciones de educación superior porque no logran el nivel que ellos requieren. Por otra parte, tampoco es cuestión de transferir mecánicamente las exigencias de éstos a los planes de estudio, sino que a la par se le dote de las herramientas necesarias para hacer frente a las múltiples facetas del ser humano.

Para el caso de esta universidad, las rutas hacia nuevos cánones se han formalizado en los Planes Rectores de Desarrollo del 2001 al 2013. En el rubro de Investigación y Estudios Avanzados se hace la caracterización de la *Investigación* como motor de las actividades universitarias y como parámetro de la calidad en los ámbitos nacionales e internacionales. Siguiendo las líneas de la ANUIES y la UNESCO, se formula la inquietud por la formación de cuerpos académicos y la definición de líneas de investigación y la gestión de financiamiento para proyectos.

El rubro de *Docencia* impulsó a su vez, los cambios de planes de estudio y la evaluación de los mismos. En el primer plano, los programas educativos de la Facultad de Humanidades (Artes Teatrales, Ciencias de la Información Documental, Filosofía e Historia) se reformaron a la modalidad flexible y en su estructura se observa la adhesión a las nuevas políticas educativas al hablar de formar en el alumno nuevas habilidades y competencias laborales y nuevas actitudes hacia el aprendizaje. Además, a los egresados se les plantean una serie de escenarios emergentes en los cuales podrían desarrollarse como profesionistas.

La Facultad de Humanidades de la UAEMéx es de las pocas instituciones públicas del Estado de México dedicada a la formación de humanistas. Es ese carácter particular lo que le da relevancia al ofrecer a su sociedad este tipo de profesionales. De ahí que resulte imperativo procurar la calidad de su plan de estudios a la par que mantenerse actualizado en cuanto a las necesidades del mercado.

Esta situación ha sido señalada en las últimas evaluaciones externas efectuadas a los programas educativos de referencia, tanto por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) como por la Asociación para la Certificación y Acreditación de los Programas Educativos en Ciencias Sociales (ACCESISO) y por el Consejo para la Acreditación de los Programas educativos en Humanidades (COAPEHUM) es por ello que al interior de la Facultad resulta necesario contar con investigaciones de tipo educativo, para así obtener información precisa ante los cambios curriculares y para la toma de decisiones en cuanto a su planeación estratégica a mediano y largo plazo.

Resaltan asimismo, como vertientes de principal interés: una, detectar aquellos conocimientos y habilidades que está mostrando en el sector laboral los licenciados en Ciencias de la Información Documental (CID) y Letras Latinoamericanas (LL). Dos, identificar las tareas reales a las que se enfrentan en el mercado de trabajo los ya egresados; tres, verificar con los empleadores los saberes y las habilidades que les fueron desarrollados en la Facultad y de cuáles han carecido y la cuarta, referida a detectar el ámbito laboral en el que se insertan (sectores público, privado o social) y abordando el nuevo plan flexible, hacer el primer acercamiento a los escenarios emergentes que se le plantean a los humanistas del siglo XXI.

Desarrollo metodológico

Realizar un acercamiento hacia los empleadores de los egresados de las licenciaturas en Ciencias de la Información Documental y Letras Latinoamericanas tiene justificaciones entonces más que relevantes: la posibilidad de retroalimentación de los programas educativos ante la identificación del quehacer externo de los egresados y de cómo los empleadores solicitan tipos específicos de saberes, competencias y habilidades. Si se atiende esta situación, es posible entonces, ofrecer una gama de posibilidades para atender las necesidades del entorno social.

Las preguntas que guiaron a la investigación fueron las siguientes: ¿Cuál es el mercado laboral características solicitan los empleadores los egresados en CID⁵⁵ y LL?

El estudio se pretende como un contacto con el mercado laboral real y el potencial al que se enfrentan los humanistas, para detectar las habilidades y capacidades que requieren los empleadores, pero en la misma balanza, no dejar de lado el carácter humanista de dichos profesionales.

El objetivo principal consistió en realizar un estudio exploratorio del mercado laboral de los egresados en CID y LL. De manera más específica se trató

⁵⁵ Existe un debate en torno a la denominación genérica de los Licenciados en CID, por lo que se les nombrará únicamente así o como egresados de CID (No puede abarcarse con los términos bibliotecario, documentalista o archivista por ejemplo). A los licenciados en LL les denominaremos también literatos.

de identificar el mercado laboral de los egresados en COD y LL de la UAEMÉX; señalar las habilidades y competencias requeridas en el mercado profesional y finalmente, reseñar las opiniones de los empleadores respecto al desempeño de dichos humanistas.

La propuesta metodológica contempla la utilización de un marco cualitativo concretado en la uti características identificadas por Taylor para la investigación cualitativa (citado en Pérez Serrano 1998: 47-48):

1. La investigación cualitativa es inductiva. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturalistas, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para la perspectiva fenomenológica y, por lo tanto, en la investigación cualitativa, es esencial experimentar la realidad tal y como otros la experimentan.
5. El investigador cualitativo suspende o parta sus propias creencias, perspectivas o predisposiciones, ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez.
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son válidas; busca una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
7. Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos utilizados para estudiar a las personas, necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.
8. Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación. Los métodos cualitativos nos mantienen próximos al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente hace y dice.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio. Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial para ser estudiado.
10. La investigación cualitativa es un arte. Los métodos cualitativos no han sido tan refinados o estandarizados como otros enfoques investigados. El investigador es un artífice. El investigador social cualitativo es alentado a crear su propio método. Se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca el investigador es esclavo de un procedimiento

La metodología cualitativa consistió en una serie de fases que permitieron llegar a conclusiones válidas del tema en cuestión:

1. Fase preactiva: En ella se tienen en cuenta los fundamentos epistemológicos que completan el problema o caso, los objetivos pretendidos, la información de que se dispone, los criterios de selección de casos, las influencias del contexto donde se han desarrollado los estudios, los recursos y las técnicas que se han de desarrollar. En esta fase también se considera muy importante la temporalización prevista y su relación con el seguimiento que ha de hacerse de la investigación proyectada (*Íbidem*, 1998: 97).

En esta primera fase revisó la literatura del tema a fin de obtener el marco teórico y contextual del trabajo de investigación. Se agrega en estos marcos el análisis de los perfiles y mercados de trabajo señalados en los planes de estudio de CID y LL vigentes (2004 de administración flexible).

2. Fase interactiva: Corresponde al trabajo de campo y a los procedimientos y desarrollo del estudio, utilizando diferentes técnicas cualitativas: tomas de contacto y negociación que sirven para delimitar las perspectivas iniciales del investigador, las entrevistas, la observación y las evidencias documentales. De cualquier modo, en esta fase es fundamental el procedimiento de la triangulación para que pueda ser contrastada la información desde diferentes fuentes. (*Ídem*, 1998)

En esta segunda fase se diseñó el instrumento de recolección de información para empleadores, se aplicó y se llevó a cabo su procesamiento para obtener información tanto del desempeño del egresado como de las necesidades del mercado laboral. Aunado a ello se realizaron entrevistas con especialistas de las disciplinas. 3. “Fase posactiva: Se refiere la elaboración del informe...final en el que se detallan las reflexiones críticas sobre el problema o caso estudiado.” (*Ibidem*, 1998:97).

Para la última fase se analizan las principales habilidades y competencias (incluidos los valores) que el mercado profesional demanda al egresado para posteriormente, difundirlos entre la comunidad académica de la institución. Otro punto importante fue reseñar la prospectiva que los empleadores formularon en torno al trabajo de los licenciados de la información y las letras latinoamericanas en el siglo XXI. En este estudio, a diferencia del realizado hace dos años para la Lic. en Historia, se añadió la opinión de especialistas de las áreas en cuestión quienes virtieron sus puntos de vista en torno al deseable desempeño de los futuros profesionales.

Para llevar a cabo la investigación se procedió, según lo planteado por la metodología cualitativa, a seleccionar una muestra de *informantes clave* que estén viviendo el proceso, en este caso, de empleadores. De acuerdo con dicha metodología lo importante es conformar un grupo de personas que estén inmersas en la problemática planteada y no tanto la búsqueda de cifras representativas cuantitativamente. Por ello se eligió una muestra de empleadores de la zona del Valle de Toluca y zonas conurbadas. De manera específica se orientó el estudio a las instituciones de educación del nivel medio, medio superior y superior (secundarias, preparatorias, universidades y colegios) y escenarios como los archivos, las bibliotecas, los centros culturales, medios de comunicación, entre otros.

Análisis de resultados

A continuación se expone, como ejemplo y segunda parte del trabajo, el caso de la Licenciatura en Letras Latinamericanas. Las tres categorías propuestas para desentrañar la relación de egresados de LL con sus empleadores fueron:

- 1 Mercado de trabajo
- 2 Pertinencia
- 3 Formación profesional

1 Mercado de trabajo

El mercado laboral en el que ejercerán los egresados de LL no está suponiendo del intercambio de mercancías, sino la adquisición de una fuerza laboral profesional de servicios. El Mercado de trabajo se define, en términos generales, por la oferta y demanda de recursos humanos que se presenta en el conjunto de unidades económicas, sean públicas, sociales o privadas, en un contexto determinado.

Conviene igualmente, retornar a otro foco de atención de esta investigación: los empleadores. Por empleador se entiende la entidad que proporciona trabajo bajo ciertas condiciones a cambio de una remuneración (OIT, 2006). Así, una vez establecidos nuestros conceptos centrales se pasará al análisis de la información revelada en el instrumento elaborado *ad hoc*.

El mercado y los empleadores seleccionados para la investigación se ubicaron esencialmente en los municipios con mayor área de influencia de la Facultad de Humanidades y de acelerado desarrollo urbano: Toluca, Metepec y Zinacantepec, lugares en donde se suponía habría profesionales de LL trabajando o potenciales empleadores.

El cuestionario se estructuró con un total de 47 preguntas: 17 abiertas y 30 cerradas, cada una de ellas orientada a dar respuesta a las categorías propuestas. Una desventaja importante fue que los encuestados no devolvieron el cuestionario en la fecha acordada y su tiempo de recuperación se prolongó. Hubo quienes lo perdieron y otros

definitivamente no quisieron contestar. El total de instrumentos recuperados fue de 12 y la gran mayoría correspondieron al área de docencia. La información se complementó con las opiniones vertidas por especialistas del área de Letras.

Las instituciones encuestadas fueron:

- Instituto para la Educación del Bachiller, Escuela Cúspide del Saber, Centro Universitario Siglo XXI, Universidad Isidro Fabela, Instituto Cultural PAIDEIA, S.A., Universidad Autónoma del Estado de México, Bachillerato Universitario Modalidad a Distancia, Plantel Lic. Adolfo López Mateos, Plantel Ignacio Ramírez, Facultad de Antropología, Instituto CENCA, S.A., Revista Electrónica Fractal

Como puede observarse, estos espacios laborales corresponden a las propuestas en el plan de estudio 2004 de la licenciatura en LL: Docencia (sobre todo porque al mayor porcentaje de egresados de LL se dedica a la docencia) y Difusión en los ámbitos de desempeño señalados. Se buscó que los informantes fueran en su mayoría los directamente responsables de contratar o de dar seguimiento a la labor de los licenciados en LL.

Es notorio que la muestra, aún con sus marcadas diferencias de orientación, estuvo integrada esencialmente por organismos del sector público y privado. Datos que revelan que el Estado es el mayor empleador de nuestros profesionistas, coincidentemente con lo obtenido en un estudio de la UAM para el área de docencia y el anterior estudio de la Lic. en Historia. De las tres actividades económicas: primarias, secundarias y terciarias, nuestros egresados son ubicados en éstas últimas ya que:

Ciertas necesidades son atendidas por actividades cuyo producto no tiene expresión material. La importancia de este complejo campo de actividades (que comprende, por ejemplo, transportes, educación, diversión, justicia, etc.) del cual emana al sistema una variadísima gama de “servicios”, justifica la existencia de otro sector, el terciario (Barros y Lessa, 1988:18).

Se indagó acerca del número de empleados de las instancias encuestadas y se encontró que son pequeñas, medianas y grandes (su oscilación es muy abierta ya que van de 23 a 230 personas ocupadas). Recordemos que los empleadores se escogieron pensando en que, dadas sus condiciones, requerirían del aporte de egresados o que podrían ser potenciales reclutadores.

Las vías utilizadas para solicitar los servicios expresan nuevamente la necesidad de fortalecer el vínculo entre la licenciatura y los empleadores, puesto que la mayoría recurre a contactos personales y recomendaciones; los anuncios en periódicos son muy pocos y aún menores son quienes acuden a la propia Facultad buscando un candidato

formal (aunque sí para obtener servicios sociales o prácticas profesionales). En cuanto a los requisitos y criterios de contratación se encontró que las diferencias de género no parecen relevantes, ya que todos los informantes asumieron la posibilidad de contratar tanto hombres como mujeres.

En otras licenciaturas estudiadas se verifica la sustitución de profesionales por otros de áreas disciplinarias semejantes. Sin embargo, para este caso los encuestados claramente señalaron que sólo contratan a personas del área de letras (o en algunos casos respondieron que disciplinas afines pero no especificaron cuáles).

Los requisitos que debe cubrir el aspirante a un empleo del área de las LL se enunciaron así: Titulados y de preferencia con cédula profesional, Con experiencia, de preferencia con Maestría (en pocas ocasiones se citó el requisito de maestría para su contratación, aunque se considera un agregado de calidad y tiene posibilidades de obtener más salario o puesto directivo), Disponibilidad de horario, manejo de idiomas como inglés, sobre todo en el caso de programas académicos biculturales; Para el área de docencia se les pide una “Clase muestra”, Cartas de recomendación.

Los empleadores en ocasiones los someten a un proceso de selección en el que fijan criterios como el que: Sepan escribir, tengan nociones básicas de corrección de estilo y gusto en el interés por la cultura (I:12); en el caso de la Preparatoria de la UAEM que esté acorde al perfil de equivalencias(I:13); maneje las TICs y no es necesario estar certificado (I:5).

Ahora bien, el mercado está en constante evolución y en éstos últimos años se exigen a los universitarios no sólo conocimientos sino también actitudes y valores lo que coincide con lo expuesto en el artículo “Las nuevas habilidades. Profesionales del siglo XXI”:

Requisitos como el título universitario y el inglés son indispensables para poder trabajar en una empresa, sin embargo los empleadores de hoy cada vez valoran más otras características profesionales y personales que difícilmente pueden comprobarse con un documento. Innovación, adaptabilidad al cambio, liderazgo y saber trabajar en equipo son algunas de esas nuevas habilidades que hoy están buscando los reclutadores y que marcan las diferencias entre los candidatos (Romero y Rangel, 2008:13).

Si bien el plan 2004 se basa en el desarrollo de habilidades, actitudes y valores (aspectos que se verán más adelante) la información obtenida sugiere: darle apoyo y seguimiento a los procesos de titulación; reforzar los dominios del inglés, redacción y corrección de estilo y manejo de grupos.

Los mecanismos de selección le permiten al empleador tener una visión más amplia del candidato así como plantearle situaciones de trabajo a las que se enfrentará y por ejemplo, en una escuela privada declararon que lo más importante es la presencia física que tenga el aspirante (I:4) lo que coincide con la cita siguiente:

En ocasiones, la posibilidad de tener acceso a un empleo, queda definida por elementos globales que se desprenden de la primera entrevista...en ellas juega más la proyección de determinadas actitudes que el manejo de información de sus habilidades profesionales...su contratación empieza desde el momento en que llega y la forma en que se presenta, es decir, la seguridad que muestra (Díaz Barriga, 1995: 91).

Las plazas para las que son contratados los literatos corresponden en su mayoría al área de la docencia ya sea como profesores de asignatura, tutores y asesores disciplinarios; en las encuestas dicen que con el tiempo llegan a ocupar cargos de coordinadores y jefes de departamento. Se les pide que auxilien también en la organización de eventos especiales. Para el área editorial señalan las funciones como redactores, correctores de estilo, dictaminación de textos, edición y coordinación con diseño gráfico. Las respuestas anteriores podrían llevarnos a deducir que pertenecen a los campos laborales propuestos en el plan 2004 y que concuerda con lo expresado por una entrevistada:

Al egresado de letras se le pide que sepa hacer programas, que sepa dar una clase, controlar a los grupos. Ahora se les pide, para que puedan ser contratados por primera vez, contar con el diplomado en competencias o tomar cursos de actualización en competencias. Relacionado a divulgación se les pide buena dicción, que sepa hablar de todos los temas (cultura general) (E: 4)

También se les cuestionó el nivel de satisfacción, al que la mayoría de los encuestados respondió positivamente: Bueno (I: 13,11), aceptable (I: 3,6); Muy satisfecha (I.4). Esta última percepción favorable se corrobora con la estabilidad puesto que se nos dijo que la antigüedad de nuestros egresados en su labor oscila de entre un mínimo de 1 año y un máximo de 12.

2 Formación profesional

Las exigencias a las IES se incrementaron con los procesos de globalización de México y fueron evidenciadas con la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLC) con Canadá y los Estados Unidos que provocó la exigencia de altos niveles de competitividad (Mungaray citado por Valle, 2004b).

Este contexto global en lo económico y social exige de los actores económicos un alto grado de competitividad, por lo que la formación profesional proporcionada por las IES debe reformularse radicalmente. Este proceso muchas universidades ya lo emprendieron con reformas curriculares, buscando con ello que los planes de estudio proporcionen la adquisición de conocimientos técnicos y científicos *ad hoc* a los que se ejecutan en sectores económicos de vanguardia. Formación profesional cuyo propósito sea el que los egresados cuenten con las capacidades necesarias y suficientes para que se desempeñen en contextos cada vez más competidos, no importando si son locales, nacionales o mundiales. Contextos caracterizados por el uso creciente de tecnologías de la comunicación e información e incluso de producción, aunado al dominio de lenguas extranjeras, el trabajo en equipo inter y multidisciplinario, actitudes proactivas y emprendedoras.

Por ello es precisamente necesario estudiar a los sujetos sociales que demandan los servicios de estos egresados en función de sus aptitudes, de las competencias adquiridas; pero para identificar las competencias que demandan se requiere que ellos aporten la información necesaria y suficiente para incorporarlas, previo análisis y evaluación, a los planes de estudio o *curriculum*. Estos sujetos son los pilares en el denominado mercado de trabajo o laboral.

Valle (2004a) menciona que la investigación sobre la formación profesional en México es escasa, es poco lo que se sabe acerca de la forma como se están transformando las calificaciones o competencias y en correlato las nuevas exigencias formativas de los futuros profesionistas.

La formación profesional proporcionada por las IES es entendida como *el conjunto de competencias que deben adquirir los estudiantes al concluir su preparación y está consignada en los perfiles de egreso de los planes de estudio*. Como actividad sustantiva tiene como punto de referencia la satisfacción de necesidades sociales en el amplio sentido del término, pero con énfasis en la esfera de inserción laboral para satisfacer la demanda de recursos humanos competentes de los sectores empresarial, social o público.

También se puede ver a la formación profesional como la formación de capital cultural institucionalizado* de los sujetos que transitan por las instituciones educativas y que les da la posibilidad de obtener y demostrar capacidades en la sociedad.

*Bourdieu (1997) en su obra *Capital cultural, escuela y espacio social*, refiere que el capital cultural puede existir en estado *incorporado objetivado*, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, máquinas, etc. **adquirido** mediante la pedagogía familiar y en *estado institucionalizado*, forma de objetivación que es necesario poner por separado porque, como se observa con el título escolar, confiere ciertas propiedades totalmente originales al capital cultural que supuestamente debe garantizar.

El capital cultural institucionalizado confiere a su portador un valor convencional, constante y garantizado jurídicamente; tiene una autonomía relativa con relación a su portador y aún con relación al capital cultural que efectivamente posee en un momento determinado. El título escolar homologa y hace intercambiables a sus poseedores; esto posibilita establecer tasas de

El fortalecimiento de esa formación requiere del establecimiento de vínculos cada vez más estrechos entre la escuela y la empresa; la empresa que representa el mundo laboral, que aporta y que exige al mismo tiempo, necesidades definidas en perfiles profesionales y que en el ámbito académico se denominan competencias profesionales y laborales (cognoscitivas, procedimentales y actitudinales), ante esto los egresados deben contar con ellas para estar acordes a las exigencias del mercado laboral (López, 2005).

Este proceso de vinculación puede verse en dos momentos: el previo, cuando los estudiantes llevan a cabo su práctica profesional –en forma de servicio social o residencia laboral- y el efectivo, en el momento que su formación cumple el papel de ejecutar las competencias adquiridas en el lugar de trabajo.

En ambos casos, dependiendo del grado de vinculación escuela-empresa, ésta última proveerá los resultados del ejercicio profesional de los egresados para retroalimentar la formación profesional, pretendiendo con ello, una mayor correspondencia entre ellas.

La formación profesional propuesta en el plan de LL 2004 está expuesta en los perfiles de egreso y fue abordada anteriormente. Toca pues, su contraste también con la opinión de los empleadores. Dado que la investigación se realizó en un contexto pedagógico sustentado en el desarrollo de las competencias (integradas por conocimientos, habilidades y actitudes) se siguió el mismo esquema para averiguar el desempeño de los egresados en LL.

Para ser más específicos se cita el significado de competencias: “El conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea” (UNESCO, 1999 citado en Argudín, 2005:12). Por ende, se buscó tener información de los conocimientos, habilidades y actitudes y/o valores que muestra el egresado de LL en el campo laboral.

La valoración fue positiva en lo que se refiere a formación general como universitario, es decir, en el entendimiento de la problemática de la sociedad; del de sus requerimientos y que poseen basta cultura en general. Según las opiniones de los empleadores los egresados de LL muestran que en el plano teórico y de dominio de su disciplina son competentes, es decir, tienen: conocimientos de la materia o disciplinarios (I: 6, 2); dominio de la materia (I: 5); la didáctica de la literatura (I: 8);

Lo anterior nos lleva a pensar que la formación teórica que reciben los alumnos es pertinente con los requerimientos solicitados por los empleadores, si bien, también deben ir en correspondencia con sus habilidades y actitudes.

convertibilidad entre el capital cultural y el capital económico, garantizando el valor, en dinero, de un capital escolar determinado.

Para obtener datos lo más completo posibles se plantearon preguntas generales y específicas respecto a las habilidades del profesional de LL. De manera general se les reconoce:

- La parte pedagógica (I: 2)
- Manejo de tecnología (I: 1)
- La corrección de estilo (I; 12)

Las habilidades que el siglo XXI plantea al egresado universitario, en nuestro caso, fueron vistas por los empleadores de la siguiente forma: las que merecieron una valoración positiva:

- Trabajo en equipo
- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica
- Comunicación oral y escrita
- Habilidad para seleccionar información en diversas fuentes
- Habilidad para solucionar problemas

Las que no cumplen en su totalidad:

- Toma de decisiones
- Capacidad para generar nuevas ideas
- Habilidad para trabajar en contextos internacionales

Los empleadores desde su ámbito, también se han dado a la tarea de solucionar las deficiencias por medio de: Diplomados (I: 13); con una adecuada comunicación (I: 1); a través de la supervisión constante (I:3); actualizando al personal y hablando con ellos explicándoles cuales son las políticas de la institución (I: 8) o con cursos permanentes (I: 2).

Y el último eje son las actitudes y/o valores que conforman un tercer espacio de formación integral. Por supuesto no hay que dejar de lado las opiniones que pueden marcar tendencias de cambio al interior de la licenciatura; en este caso cuando califican a los egresados con una mala o regular colaboración e identidad organizacional/institucional: son poco dispuestos (sic) (I: 2); introvertidos y son renuentes (I: 8); tienen problemas de horario y falta de relación con el campo editorial (I:12); formalidad, faltan límites (sic) (I:9); falta compromiso (I:2).

Lo anterior demuestra la necesidad de fortalecer los valores y las actitudes del todavía estudiante de LL para que su labor profesional se desarrolle de mejor manera. Así mismo, es latente el fomento del trabajo en equipo, toma de decisiones, resolución de problemas por citar algunos, tal y como lo sugiere la formación profesional permanente.

En síntesis, uno de los especialistas entrevistados al cuestionársele de los conocimientos, actitudes y habilidades que debe desarrollar el Licenciado en Letras Latinoamericanas en su desempeño laboral comentó:

El conocimiento es, evidentemente, sobre teoría literaria, es decir, cómo confrontar un texto literario y tratar de objetivar los resultados de sus interpretaciones, es decir, ustedes dirían que cualquier individuo que lee un texto literario tiene una interpretación, es cierto, pero no tiene los fundamentos teóricos para que su interpretación se valide científicamente. Entonces, a nivel de conocimientos la carrera ofrece este aspecto teórico que le auxilia a hacer interpretaciones literarias más válidas. A nivel de habilidades, primero que nada, debe tener la habilidad de la docencia, es decir, cuestiones de tipo didáctico, cuestiones de tipo pedagógico que le ayuden, que le faciliten la comunicación y verter sus conocimientos con los alumnos con los que se enfrente y hablo de esto porque más del 80% de egresados, en la actualidad, se dedica a la docencia, esta es una habilidad que es fundamental para el egresado. Otra habilidad que es evidente, es la habilidad de la lectoescritura, es decir, leer y escribir es fundamental, y leer bien y escribir bien, no sólo como lo hace todo mundo y los valores son los valores de la humanidad, es decir, ya lo decía hace un momento, tolerancia, respeto, integración a la comunidad donde se desenvuelve el profesor, pero fundamentalmente valores de reconocimiento de lo que es la humanidad con todo sus sentimientos, pasiones, etcétera, y a nivel de actitudes, fundamentalmente actitud de respeto.(E: 3)

La adaptación al cambio, ser innovador, tomar decisiones o el trabajo en equipo son características que buscan los empleadores, de éste último se puede citar:

La colaboración y el trabajo en equipo son habilidades necesarias en cualquier organización porque cada vez se integran más profesionales de distintas áreas para conseguir un trabajo en común...En el mundo laboral actual, el trabajo en equipos multidisciplinarios es indispensable, y si una persona no es capaz de tomar diferentes roles frente a un grupo, puede bloquear el buen desempeño de los demás integrantes (Romero y Rangel, 2008:14).

Para nuestro caso, una especialista nos indicó algo semejante:

Se puede desarrollar el liderazgo pero es mejor que sean buenos gestores. Deben tener apertura al cambio. Se encuentra en un constante aprender a aprender. Los requerimientos éticos que se les solicitan son la reserva, deben ser respetuosos, deben tener iniciativa personal... En los medios escritos se requiere que un egresado de letras sepa trabajar en equipo, aunque el oficio de la redacción, de la ortografía es una actividad personal,

aunque debe haber una noción y actitud proactiva de trabajo en equipo (E: 5)

Tal vez esas percepciones se deban en parte a la naturaleza de la disciplina pero también puede ser el resultado del capital cultural (del que se habló anteriormente) que los individuos poseen. Díaz Barriga alude a la característica de la Universidad pública (búsqueda de solución a conflictos sociales) en contraste con la universidad privada (prestigio personal): “La historia de la universidad pública permitió orientar sus planes de estudio para atender una formación profesional científica y sólida de cara a los problemas que emergen del desarrollo de la Nación; por lo tanto, no centrados en el triunfo personal, en particular el económico del egresado” (Díaz Barriga, 1995:96).

No hay que dejar de lado que una vez que egresan (y aún antes) los profesionistas deben realizar su acceso al mercado laboral y en relación a ello Lorena Escobar, Directora de Reclutamiento Estratégico de Manpower, comenta que un aspirante a una plaza debe denostar:

- 1 Desarrollo de habilidades interpersonales, capacidad de aprender y adaptación.
- 2 Disposición para trabajar en equipo, poder establecer una relación con los demás.
- 3 Contar con habilidades administrativas y tecnológicas, que sean organizados, sepan hacer buenas presentaciones y buscar información.
- 4 Conocer sus fortalezas y ser creativo, los trabajos rutinarios bajarán y se necesitarán personas innovadoras.
- 5 Destacar en el currículum las actividades extracurriculares que realizaron durante la carrera.
- 6 Especializarse, sobre todo para quienes son egresados de carreras saturadas como Derecho, Contaduría, Administración o Comunicación (Romero, 2012: 12).

3 *Pertinencia*

Desde la década de los noventa, las políticas educativas mundiales y nacionales proponen la transformación de las universidades públicas en instituciones de alta calidad, lo que ha impulsado planes para desarrollar y modernizar la educación, pero, tomando como eje la calidad educativa. Asunto nada sencillo, sobre todo al pretender formular conceptos sobre calidad educativa, tanto en el aspecto teórico como operativo. Ahora bien, las aproximaciones más aceptadas giran en torno a un concepto pluridimensional, conformado por cinco ejes: *equidad, eficiencia, eficacia, relevancia y pertinencia* (Jiménez, 1994):

Muñoz (1998: 22) señala que el concepto de calidad es multifactorial, y se conforma por cinco dimensiones o naturalezas: naturaleza pedagógica, filosófica, cultural, social y económica: En cuanto a la pedagógica: calidad significa alcanzar las finalidades propuestas en los planes de estudios. La evaluación de dicha dimensión se realiza con el criterio de eficacia.

En el rubro cultural, la calidad quiere decir que los contenidos y métodos se adecúen a las posibilidades de aprendizaje de los sujetos sociales a los que se dirige la educación. La evaluación se haría mediante el parámetro de trascendencia o relevancia. Desde el punto de vista social, la calidad significa que todos los sujetos tengan las posibilidades de acceso a la educación. Este criterio correspondería con el de equidad. Desde el punto de vista económico, la educación es de calidad, en la medida que los recursos utilizados se aprovechan óptimamente. Al evaluar los logros se haría con el indicador de eficiencia. Y en lo filosófico, calidad implica que los objetivos de la educación, entiéndase de los planes de estudios, respondan a los intereses de la sociedad. La evaluación del mismo se hace a través de la pertinencia. Así, se puede establecer que un sistema educativo de calidad será aquél que:

- Establezca un currículo adecuado (pertinente) a las necesidades de la sociedad en que se ubica, tanto las que tienen que ver con la productividad del aparato económico como las de búsqueda de un desarrollo integral y humanista, como el respeto a los derechos humanos, el desarrollo sustentable, y la preservación de la diversidad cultural.
- Logra que la mayor cantidad de alumnos acceda a la escuela –entiéndase cobertura de la matrícula-, permanezca en ella y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje estipulados en los planes de estudio. A esto se la ha denominado eficacia interna y externa.
- Consigue que los conocimientos y habilidades sean asimiladas en forma duradera y se manifiesten en conductas éticas benéficas para la sociedad y para el propio sujeto.
- Considera la desigual situación de alumnos y familias, tanto de su origen cultural como económico, y ofrece apoyos especiales a quienes lo necesitan, para los objetivos educativos se cumplan (SEP, 2002: 43,44).

El último aspecto, el que se refiere a la pertinencia, si bien es un concepto que aún está en discusión en la esferas políticas y académicas, tiene que ver en primera instancia con la congruencia que debe tener el servicio educativo con las necesidades sociales, convirtiéndose entonces en la actividad por medio de la cual confluyen las múltiples relaciones, e interacciones entre la universidad y el entorno.

Esta actividad que operativamente vendría siendo la vinculación universitaria se puede ver desde dos perspectivas: desde el análisis del papel desempeñado por la enseñanza superior como sistema y por cada una de sus instituciones con respecto a la sociedad, y también desde el punto de vista de lo que la sociedad espera de la educación ofrecida por las instituciones de educación superior.

Castellano de Sjöstrand (2001) menciona que la pertinencia no se puede desligar de la calidad de la educación superior, de ahí, que pertinencia o la noción de la misma, remite a reflexionar la capacidad de respuesta de las universidades a los desafíos que le imponen los cambios sociales, locales, globales y mundiales; retos vinculados con la adquisición de conocimientos y habilidades demandadas por el mundo del trabajo; bajo la premisa que la pertinencia se refiere a las respuestas que debe dar la educación superior a los distintos sectores sociales, por ello, se pregunta: ¿Educación para qué? ¿Para qué sociedad? ¿Para quiénes? ¿A quiénes está favoreciendo la educación superior? ¿A qué grupos de la sociedad sirven los profesionales que egresan? ¿Cuál es su capacidad para entenderse con otros profesionales a fin de resolver problemas integrales, multidisciplinarios, complejos y planetarios? ¿Cuál es su grado de responsabilidad y compromiso?

En este sentido, la Licenciatura en LL de la UAEMÉX se encuentra en proceso de consolidación de su calidad y buscando responder a las necesidades de su sociedad. ¿Significa que la licenciatura en LL está respondiendo a las necesidades que le demanda el mercado laboral? La respuesta parece afirmativa en un primer momento, sin embargo habría que señalar precisamente cuáles son esos requerimientos.

Este último rubro también dio pie a obtener datos relacionados con las competencias laborales específicas de la disciplina que poseen los egresados de LL. Las opiniones recabadas por los empleadores en lo que hace a las competencias laborales se formularon teniendo como base las propuestas en el Plan de estudios 2004. Su utilizó una escala para que los encuestados determinaran el nivel de desempeño observado.

La valoración de buen desempeño recayó en las competencias de: conocimiento de las características de la literatura latinoamericana; de la vinculación de la literatura latinoamericana con la universal; del dominio del lenguaje escrito con miras a la elaboración de textos de distinta naturaleza; el ejercicio de la docencia en la literatura y de la lengua española en los niveles medio superior y superior y el dominio de la lengua española oral y escrita.

Aquellas que no ameritaron una valoración pertinente fueron las del conocimiento de los distintos enfoques teóricos para el estudio de la producción literaria; el desarrollo de proyectos de investigación literaria y lingüística y la elaboración de textos profesionalmente. Hay que señalar que de igual forma se les están demandando en una perspectiva de mediano plazo los siguientes:

Conocimientos

- Manejo del inglés, bilingüe (I: 8)
- Estar certificado en el nivel Medio Superior (I: 11,3)
- Manejo de corrección de estilo (I.12)

- Metodología(I:12)
- Nivel de maestría

Habilidades

- Uso de tecnologías aplicadas a la educación (I: 4); Uso de redes sociales aplicadas a la educación y la WEB 2 (I: 2); Manejo de entornos virtuales, uso de TICs, dominio de la WEB 2.0;el manejo de lenguaje y protocolos de la red (I: 6) y uso de las redes y bases de información(I: 12)
- Control de grupos numerosos
- Capacitación en elaboración de programas de estudio y control de actividades pedagógicas(I.3)
- Vinculación en contextos internacionales.
- Que sepa hacer materiales (pedagógicos) y que diseñe guías (I. 6)
- Saber organizar eventos (I: 2)

Actitudes y/o valores

- De capacitación permanente
- Responsable, puntual, disponibilidad (I: 1)
- Puntualidad, presentación; responsabilidad, disciplina y compromiso con la institución (I: 5)
- Colaboración con otras áreas (materias)(I: 2)
- Estimular el interés por la lectura (I: 2)

Si regresamos a lo expuesto en páginas anteriores nos daremos cuenta que el perfil de egreso se está cumpliendo hasta cierto nivel y dependiendo del rubro: los que sí se cumplen, según lo empleadores, son el dominio de los fundamentos teóricos de la literatura (características de la literatura, el texto literario, expresión oral y escrita de la lengua española) y habilidades para la docencia. Parcialmente se cumplen las relacionadas con la investigación y la elaboración de textos profesionales. Y queda como nota para futuras modificaciones al plan que se incluyan específicamente las competencias del medio editorial.

Conclusiones

La educación es un proceso dinámico en el que confluye la participación de actores, intereses, objetivos, ideologías y valores entre otros. La Educación Superior está atravesando por un momento de coyuntura en el que le toca redefinir su papel ante las exigencias del siglo XXI. Más aún, la formación de humanistas reclama su lugar en el concierto de las profesiones con la batuta que siempre le ha tocado llevar: la defensa del ser humano.

Las Licenciaturas en CID y LL de la Facultad de Humanidades están viviendo dicho tránsito hacia la calidad educativa sin dejar su postura de crítica y de preocupación por la mejora de las condiciones de la sociedad, mejor dicho, de su sociedad. Son de los programas educativos que dotan de razón humanista a la Universidad Autónoma del Estado de México lo cual conlleva la responsabilidad de la renovación constante.

También es común escuchar que el área humanística se encuentra desvinculada del sector productivo. Este ejercicio trató de hacer una aproximación, como su nombre lo indica, a quienes desde el exterior dan acogida a nuestros egresados. Los resultados no van a satisfacer a todos, pero se trata de, precisamente, identificar nuestras fortalezas y debilidades ante el mundo del trabajo hacia el cual finalmente estamos preparando a nuestros jóvenes. ¿Cuáles son algunas de las conclusiones que resultaron de la información obtenida directamente de los empleadores?

En primer lugar, en cuanto al mercado laboral se puede ir acotando que los egresados de las licenciaturas en CID y LL tienen su principal mercado en la zona adyacente a la Ciudad de Toluca, capital del Estado de México. Por las características de su formación y disciplina hasta el momento su principal empleador es el Estado.

El campo más demandado en el caso de las CID es el de la gestión de documentos y bibliotecas, en menor desarrollo la archivística; el de LL continúa siendo el de docencia, en menor cuantía la gestión cultural, la investigación y la editorial. Luego entonces, si bien los empleadores corresponden a las áreas propuestas por los planes de estudio 2004, los campos emergentes planteados en este último hasta la fecha no han sido suficientemente explotados, por lo que es conveniente esperar a las nuevas generaciones para identificar su acción en los escenarios propuestos.

Las vías para la difusión de los vacantes todavía es informal y generalmente a través de recomendaciones o llamadas personales. Para aceptar a un candidato los empleadores solicitan requisitos formales al igual que en otras profesiones pero también buscan personal con título, el perfil requerido y con nuevas habilidades como el dominio del inglés, manejo de paquetería actual de cómputo y uso de las TICs.

También se pudo constatar que profesionales de disciplinas afines están desarrollando el trabajo destinado a nuestros humanistas. No obstante, se percibe una actitud positiva hacia los egresados lo que se corrobora con su estabilidad laboral.

En segundo lugar y en cuanto a la formación profesional destaca el hecho de que el mercado cada vez está exigiendo nuevos conocimientos, habilidades y actitudes por parte del humanista. Para los empleadores los egresados de CID y LL presentan en general, un buen dominio de los conocimientos disciplinarios; en habilidades le reconocen algunas de ellas como para la investigación y también algunas actitudes positivas como la responsabilidad y la honestidad.

Sin embargo, también fueron puntuales al señalar que requieren de un profesional orientado hacia los requerimientos de su entorno: que conozca una segunda lengua (inglés), domine programas de cómputo, que con sus actitudes demuestre apertura y sobre todo, el deseo y la intención de trabajar en equipos multidisciplinarios.

En tercer lugar, convenimos que los programas educativos de las Licenciaturas en CID y LL de la UAEMÉX están cumpliendo con las necesidades que su sociedad le está demandando, es decir, está buscando cumplir con la pertinencia social para la que fueron creados. Lavanderos (2002 citado en Herrera, 2005) destaca que la pertinencia debe ser entendida como la coherencia entre el proyecto institucional y sus programas, por un lado, y por otro la convergencia con las necesidades y exigencias del entorno inmediato de la institución, lo que conlleva la inclusión de todos los sectores que lo conforman. Es importante considerar los vaivenes del mercado laboral que responde a una dinámica distinta, por lo que la formación de profesionales universitarios se manifiesta como distante de la situación del empleo.

Para la ANUIES, la función que se le asigna a la educación superior, se orienta a que la formación profesional ofrecida satisfaga las necesidades sociales en el amplio sentido del término, desde las sociales propiamente dichas como las índole económico e incluso científico-tecnológico.

La noción de pertinencia social de la ANUIES se sintetiza en cuatro rubros o dimensiones:

1. Atención a las necesidades sociales.
2. La formación profesional. El currículo debe considerar las necesidades actuales y futuras que plantea el contexto del trabajo y los perfiles profesionales exigidos.
3. La vinculación. En términos de reorientar los mecanismos de vinculación, considerando no sólo el sector más desarrollado de la economía sino también a la micro, pequeña y mediana empresa, así como de proporcionar servicio a las comunidades locales y las que se encuentren en situación de vulnerabilidad.
4. Investigación básica, aplicada, social y humanística. Esta actividad habrá de orientarse a la generación, difusión y promoción de sus resultados para el desarrollo sostenido y sustentable de la sociedad que le rodea.

Precisamente este panorama invita a realizar una serie de planteamientos que podrían efectuarse al interior de la Academia para mejorar la formación de futuros humanistas:

- Sugerir que los programas de las unidades de aprendizaje manejen no sólo contenidos informativos, sino que se fundamenten en una información problematizadora que permita al educando ir desarrollando su capacidad de resolución de problemas.
- En el plan 2004 fortalecer las áreas de acentuación con contenidos vinculados a los requerimientos del mercado laboral real.
- Fortalecer la enseñanza de idiomas extranjeros, de dominio de paquetería en computación, de búsqueda de información en bases de datos; de uso de redes sociales con fines didácticos y en general, el uso de TICs
- Dar mayor énfasis a la formación en actitudes y en valores para los alumnos, dado que esos aspectos fueron evaluados no muy positivamente por los empleadores.
- Realizar las estancias profesionales en los centros de posible contratación del egresado para de esta manera, adentrar al estudiante en el ambiente en que se desenvolverá y darle la oportunidad temprana de aplicar sus conocimientos.
- Organizar cursos de inducción al mercado laboral que incluyan la preparación para entrevistas, la elaboración de *curriculum* entre otras.
- Abrir espacios de las Academias de CID y LL con eventos de divulgación dirigidos al público en general y a los empleadores.
- Continuar con las investigaciones en torno a las necesidades del mercado laboral y seguimiento de egresados como una forma de retroalimentación para los Planes de estudios.
- Crear asociaciones de egresados de las Licenciaturas que sirvan como mediadoras entre la Academia y el mercado laboral.
- Proyectar a los estudiantes al contexto nacional e internacional en torno a la movilidad estudiantil y a la posibilidad de trabajos con carácter multinacional.
- Fomentar la cultura del “emprendedurismo” que aún en las disciplinas humanísticas puede ser satisfactoria.

Con el fin de completar el planteamiento inicial habrá que señalar que, a pesar de lo polisémico del término pertinencia, puede afirmarse que la formación de los egresados de las aulas universitarias *debe* ser pertinente, es decir, de algún modo *debe ser* adecuada a las necesidades del desarrollo integral (económico, social, como ya se mencionó anteriormente) del entorno inmediato, sea local y regional e incluso ahora deseablemente nacional y mundial.

La universidad poco puede lograr si modifica sus *currícula* sin considerar la dinámica del mercado laboral, requiere que se emprendan un conjunto de acciones dirigidas a estrechar sus vínculos con la empresa, entendida esta como el mundo del trabajo (instituciones, organizaciones, el Estado). Las necesidades que demanda la sociedad productiva deben estar plasmadas en los perfiles profesionales y, concretadas en la adquisición de competencias (profesionales y laborales) por los educandos para su desempeño en los puestos de trabajo.

Precisamente la búsqueda de tal convergencia es lo que hará que la formación de los universitarios corresponda en mayor proporción a la que requiere el sector al que ingresará para laborar. Para dar cuenta de ello, la entidad empleadora se convierte en el lugar ideal para la práctica de esa formación y al mismo tiempo en la evaluadora de las competencias ejecutadas por los egresados; los resultados obtenidos en dicho proceso deben ser, después de su correspondiente análisis y aceptación o rechazo, transferidos a las instituciones universitarias para incorporarlas en los planes de estudio, y alcanzar un mayor grado de pertinencia social. Y sin embargo, al no poderse dejar de lado el aspecto crítico y humanista propio de la carrera, conviene también manifestar que no estamos proponiendo obedecer ciegamente las necesidades del mercado laboral, sino de tratar de hacer converger el perfil de egresado (que es el ideal de humanista) con las necesidades de su sociedad.

Habría que acotar también que la pertinencia de una carrera universitaria, en términos de formación profesional adecuada a las necesidades sociales, se puede vislumbrar considerando que el entorno del empleo cambia vertiginosamente. En el mundo actual, globalizado y altamente tecnologizado, las organizaciones para sobrevivir en este mundo económicamente hipercompetitivo demandan profesionistas ampliamente inteligentes y creativos para afrontar con éxito los requerimientos derivados de los cambios en la naturaleza del trabajo. Actualmente los trabajos requieren de personas con mayor preparación, que con el manejo de paquetería de computadoras y máquinas con tecnología de punta agregan valor a lo que producen.

Los mejores empleos existentes en las organizaciones se concentran en un puñado de trabajadores especializados, cuyas habilidades y competencias son considerablemente valoradas en el mercado de trabajo, entre los que se encuentran, por obvias razones, los profesionistas con formación universitaria. Son sujetos que tienen un papel estratégico que los hace elementos muy valiosos y de difícil reemplazo: son el grupo de trabajadores que recibe los mejores salarios, estímulos e importantes prestaciones a cambio de un trabajo de alta calidad, de tiempo completo y sin límites de horario, de total compromiso y flexibilidad; integrado por aquellos que pasaron estrictos criterios de selección de la empresa (Handy, 1993 y Navarro, 1999 citados por Valle, 2004b:2).

Handy (1993:75) menciona que alrededor del 70% de los trabajos que se generen a partir del año 2000 requerirán habilidades intelectuales y, al menos la mitad de estos, precisan calificaciones profesionales o educativas de nivel universitario. Lo que hace apreciar la urgente necesidad de que los egresados de las instituciones de educación superior cuenten al término de sus estudios profesionales con habilidades que les exigirán los nuevos empleos.

En este contexto conviene no omitir que, la nueva naturaleza del trabajo profesional precisa nuevas exigencias a la formación universitaria en términos de conocimientos, habilidades, destrezas y cualidades, conocidas en el ámbito

académico como competencias (académicas, profesionales y laborales), las cuales se pondrán en práctica de manera creativa en campo laboral específico. Si las universidades no atienden tales reclamos, equivale a eludir la discusión de su “pertinencia social” dado que una de sus funciones sustantivas es la formación profesional para la vida del trabajo (Valle, 2004a:3).

En esta situación, Gibbons (1998) menciona que el Banco Mundial propuso la transformación de los modelos académicos de las universidades; pasar de los que separan la docencia y la investigación, a la modalidad, donde: “el conocimiento tiene por finalidad ser útil a alguien, sea en la industria o en el gobierno, o en la sociedad en general. (...) el conocimiento está moldeado por un conjunto de demandas intelectuales y sociales más diversos...” Los rasgos de esta modalidad propuesta son:

- El aprendizaje es una experiencia práctica y no sólo una experiencia basada en la abstracción y discusión teórica.
- La formación universitaria articula orgánicamente el razonamiento científico y tecnológico, en el sentido ético, la responsabilidad personal y compromiso social.
- El conocimiento se produce en el contexto de aplicación.
- La formación provee competencias que permiten hacer frente a situaciones nuevas y promueven el trabajo en equipo.
- Su objetivo es la formación de ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana.

De este modo, la pertinencia es la dimensión de calidad educativa que más estrechamente se vincula con el mundo del trabajo y de la producción, es el campo en que se dirimen los aprendizajes asimilados por los universitarios y las competencias exigidas por los empleadores para el desempeño de las actividades laborales. Es en este contexto en el que las competencias profesionales y laborales adquiridas por los egresados en el tránsito en la universidad se ejecutan eficazmente, de tal forma que la correlación entre lo aprendido con lo practicado vislumbra elementos que manifiestan la pertinencia de la formación, y viceversa.

Y sin embargo, al no poderse dejar de lado el aspecto crítico y humanista propio de la carrera, conviene también manifestar que no estamos proponiendo obedecer ciegamente las necesidades del mercado laboral, sino de tratar de hacer converger el perfil de egresado (que es el ideal de humanista, en nuestro caso) con las necesidades del empleador.

Referencias

Bibliográficas

- ANUIES. (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. (1ª reimp.). México: Trillas.
- Barros de Castro, A., y Lessa, C. (1988). *Introducción a la economía. Un enfoque estructuralista*. (46ª ed.) México: Siglo XXI Editores.
- Bloom, B. (1981). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Argentina: El Ateneo.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.
- Carrión, C. (2001). *Valores y principios para evaluar la educación*. México: Paidós.
- CIEES. (2000). *Las Humanidades, la educación y las artes en las universidades de México*. México: CIEES.
- Chávez Hoyos, M. (1998, enero-febrero) Pertinencia social de las instituciones de educación superior. Comentarios al análisis y las recomendaciones de la OCDE. *Momento económico*, No. 95. México. 5-12.
- Delors, J. (2006). *La educación encierra un tesoro*. México: Trillas-UNESCO.
- Díaz Barriga, Á. (2000) *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: CEU-UNAM-Porrúa.
- Gibbons, M. (1998). *La nueva producción de conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. España: Ediciones Pomares-Corredor.
- Glazman, R., y De Ibarrola, M. (1987). *Planes de estudio. Propuestas institucionales y realidad curricular*. México: Nueva Imagen.
- González, J., y otros. (2004). *Los paradigmas de la calidad educativa. De la autoevaluación a la acreditación*. México: UDUAL. [ISBN 968-6802-23-1]
- Flores, M. (2002). *Plan de Desarrollo 2002-2006. Facultad de Humanidades*. México: UAEM.
- Handy, Ch. (1993). *La edad de la insensatez. Futurología de la administración*. México: Limusa.
- Hernández, R. (2006). *La evaluación externa en la Facultad de humanidades de la UAEMÉX. Un punto de vista del proceso y resultado por sus actores académicos*. (Tesis de Maestría). México: UAEMÉX- FaCiCo.

- Hernández, R., Badía, G., y Chong, M.. (2008) *Un acercamiento a empleadores: el mercado de trabajo del egresado de Historia de la UAEM*. (Inédito) México: Facultad de Humanidades.
- Herrera, A., et.al. (2005). *Estudios de Pertinencia Social en la UAEM. Primera Etapa, 2004-2005*. México: UAEM.
- De Ibarrola, M., et.al. (1983). "Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México" en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XIII. 3er. Trimestre. México: Centro de Estudios Educativos.
- Díaz Barriga, Á. (1995). *Empleadores universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa.
- Jiménez, R. (1994). *Los comités de aseguramiento de la calidad educativa: caso Conalep*. (Conferencia). México: Conalep
- Llamas, I. (Coord.) y otros. (2006). *El mercado en educación y situación de los docentes*. México: UAM Iztapalapa-Plaza y Valdés.
- López, R. (2002). *Plan Rector de Desarrollo Institucional de la UAEM 2002-2006*. México: UAEM.
- López, J. (2005, 23 y 24 de noviembre). "Políticas públicas de formación profesional" en *Encuentro internacional sobre educación técnico-productiva y superior tecnológica: Formación profesional para una sociedad competitiva, inclusiva y solidaria*. Lima.
- Malagón, L. (2003, julio- septiembre). "La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión" en *Revista de la Educación Superior, No. 127, Vol. XXXII*. 115- 138. [ISSN 0185-2760].
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, J. (2005). *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2005-2009*. México: UAEM
- Morín, E. (2001). *La cabeza bien puesta*. Argentina : Nueva Visión.
- Muñoz, C., et.al. (1998). *Calidad de la educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarla*. México-Fomento Cultural Banamex.
- Organización Internacional del Trabajo. (2006). "Informe V. La relación de trabajo" en *Conferencia Internacional del trabajo. 95ª reunión*. Ginebra: OIT.[ISBN 92-2-316611-X].
- Ornelas, J. (2002). *Educación y Neoliberalismo en México*. México: BUAP. (Col. Pensamiento económico)
- Pansza, M. (1992). *Operatividad de la didáctica*. México: Gernika
- Pedroza, R., y otros. (2007). *Inserción laboral y trayectorias vitales del egresado de Psicología: competencias adquiridas y las requeridas por el trabajo*. México: UAEM.[ISBN 970-757-042-3]
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I y II*. España: La Muralla.

- Plan de estudios de la Licenciatura en Historia. Curriculum 2004.* (2004). México: UAEM-Facultad de Humanidades.
- Planes de Estudio de la Facultad de Humanidades.* (1992). México: UAEM-Facultad de Humanidades.
- Savater, F. (2001). *El valor de educar.* España: Ariel.
- SEP. (2002). *La calidad de la educación en México. Perspectivas, análisis y evaluación.* México: SEP-PORRÚA.
- Taba, H. (1991). *Elaboración del Currículo. Teoría y práctica.* Argentina: Troquel.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción.* París, Francia: UNESCO.
- Valle, Á. (Coord.) y otros. (2004a). *Las profesiones en México frente al mercado de trabajo. Los retos de la formación.* México: CESU. [ISBN 970-32-0959-9]
-
- _____.(2004b). *Los cambios en la naturaleza del trabajo profesional y las exigencias de formación.* (Conferencia). México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Hemerográficas

Ealy, J. (Dir.Gral.). (2007, abril). *Mejores Universidades de México. Suplemento especial*. México: El Universal.

Romero, T. (2012, agosto). “Disputan hasta 50 candidatos una sola plaza” en *Universitarios*. México: Grupo Reforma. (Suplemento mensual). p. 12

Romero, T., y Rangel, B. (2008, julio). “Las nuevas habilidades” en: *Universitarios*. México: Grupo Reforma. (Suplemento mensual).

Electrónicas

- Avilés, K. (2011). "México, único país de la OCDE en que estudiar más no da ventajas" en *La Jornada* [En línea]. México. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2011/09/14/sociedad/040n1soc> [miércoles 14 de septiembre de 2011]
- Berzosa, C. (2008). "Debate educativo 119" en *El País*. [En línea]. España: El País. Disponible en www.h-debate.com [12 de junio de 2008].
- Castellano de Sjöstrand, M. (2001) *La trilogía equidad, pertinencia y calidad en la educación superior*. [En línea]. Disponible en <http://www.uc.edu.uv/reforma/viceministra/uno>. [23 de marzo de 2008].
- Gasca, E. (2009) *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2009-2013*. [En línea] Disponible en http://www.uaemex.mx/PRDI_PGD/home.html [10 de agosto 2012)
- Navarrete, D. (Sin año). *Estudio de mercado laboral. El caso de la Licenciatura en Mercadotecnia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*. [En línea]. México: UAEH. Disponible en http://www.uaeh.edu.mx/campus/icea/revista/articulos_num7/articulo1.htm [04 de marzo de 2008].

CAPÍTULO XV

Determinantes de la intención de uso de internet

Cruz García Lirios

Javier Carreón Guillén

Jorge Hernández Valdés

María Montero López Lena

José Marcos Bustos Aguayo

Resumen

Se entrevistaron a 188 usuarios en una biblioteca pública de la Ciudad de México para predecir la intención de uso de internet. A partir del estado del arte se especificaron las interacciones entre variables sociodemográficas como determinantes de la intención de uso de internet. Posteriormente, se demostró la distribución normal con el parámetro de curtosis, la validez de constructo con el análisis factorial exploratorio de componentes principales, rotación varimax y pesos factoriales, la confiabilidad con el parámetro alfa de Cronbach, las covarianzas entre las variables sociodemográficas y los indicadores intencionales con el parámetro "phi" y el ajuste del modelo hipotético en referencia al modelo estructural con índices de bondad de ajuste residuales. Los resultados demuestran que el poder predictivo de la interacción entre el sexo, el ingreso económico familiar y el nivel educativo sobre la intención de uso de internet es espurio. A la luz de este hallazgo se discute su trascendencia frente a los aportes del estado del arte.

Palabras claves: Internet, Sexo, Ingreso, Escolaridad e Intención de uso.

Abstract

They were interviewed to 188 users of a public library of the Mexico City to predict the intention of Internet use. From the background the interactions between determining sociodemographic variables as of the intention of Internet use were specified. Later, the normal distribution with the parameter of kurtosis, the validity of construct with the exploratory factorial analysis of principal components, factorial rotation varimax and weights was demonstrated, the intentional reliability with the parameter alpha of Cronbach, covariances between the sociodemographic variables and indicators with the parameter "phi" and the adjustment of the hypothetical model with reference to the structural model with indices of residual goodness of fit. The results demonstrate that the predictive power of the interaction between sex, the familiar economic entrance and the educative level on the intention of Internet use is spurious. In the light of this finding its importance against the contributions of the background is discussed.

Keywords: Internet, Sex, Entrance, Schooling and Intention of use.

Introducción

El objetivo del estudio fue establecer los determinantes sociodemográficos de las decisiones e intenciones de uso de Internet para discutir las consecuencias cognitivas. Debido a que los estudios psicológicos de las intenciones y decisiones de uso de Internet parecen circunscribirse a variables cognitivas, es menester elaborar un modelo para establecer las relaciones causales entre los factores tecnológicos, perceptuales, actitudinales e intencionales.

En principio, el uso de Internet ha sido considerado como un *conjunto de acciones de compra y venta de productos y servicios a través de protocolos electrónicos o digitales de transferencia de dinero por un bien* (Lee, Park, & Ahn, 2001). El uso de Internet incluye dos indicadores. Se trata de la compra y contratación de servicios o productos en los que la percepción de control y las experiencias de consumo explican la consecución de objetivos. Piénsese en la satisfacción del cliente como el resultado de positivas experiencias y altas percepciones de control. En este sentido, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) estaría determinado por ambas variables (Davis, 1993; D'ambra & Wilson, 2004; Chang, 2009; Ha & Stoel, 2004).

Awargal (2000) plantea que las variables socioeconómicas, sociodemográficas y socioeducativas son consideradas exógenas a la cognición humana que inciden indirectamente sobre el uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Es decir, la tendencia poblacional, la inversión en investigación y el coeficiente de inventiva son considerados variables que al interactuar con el sexo, la edad, el nivel educativo y el estatus económico podrían determinar el uso de internet. En este sentido, los estudios psicológicos de la interacción humanidad tecnología han especificado relaciones indirectas entre las variables externas y el uso de las TIC a través de cogniciones tales como percepciones, actitudes e intenciones (Agarwal y Venkatesh, 2002)

Carmel y Agarwal (2002) refieren cuatro niveles de interacción en los que las motivaciones, habilidades y conocimientos se relacionan con tecnologías de información. En el primer nivel, la interacción es doméstica. En el segundo nivel, los humanos experimentan con tecnologías de información. En el tercer nivel, los componentes de la TIC no son fundamentales para el trabajo, la meta es sólo reducir costos. En el cuarto nivel, se lleva a cabo una estrategia dinámica de enfoque en el que las habilidades y los conocimientos son fundamentales para implementar un nuevo sistema de producción, distribución y consumo. Este último nivel está relacionado con la aceptación, implementación, capacitación y producción de ventajas competitivas y estándares de certificación. Davis y Venkatesh (1996) consideran al hardware y al software de una TIC como variables exógenas a la aceptación de la tecnología. La relación entre la tecnología y su aceptación implica un proceso tecnológico, racional, deliberado, planificado y sistemático en el que las variables sociotecnológicas tales como capacitación y adiestramiento a partir de una tecnología interactúan con la cognición humana; percepciones, actitudes e intenciones.

A pesar de la diversidad de teorías, modelos y variables explicativas del uso de la tecnología, Davis (2006) realizó un metanálisis en el que demostró la relación causal entre la percepción de utilidad y la percepción de facilidad de uso de la tecnología como los determinantes de la aceptación de la tecnología. Principalmente, la utilidad percibida es considerada la predictora por excelencia de la aceptación y uso de la tecnología. Sin embargo, la percepción de utilidad sólo es transmisora, intermediaria o mediadora del efecto de las variables externas o exógenas sobre el comportamiento humano.

Las variables externas tales como el sexo, el nivel educativo y el ingreso económico familiar al interactuar propician un efecto moderador sobre la aceptación y uso de la tecnología. Dicha relación causal al ser indirecta, estaría mediada por la percepción de utilidad. Sin embargo, sólo tres estudios han llevado a cabo la especificación y demostración de un modelo híbrido en el que las variables sociodemográficas interactúan para predecir el uso de la tecnología a través de las variables perceptuales tales como la utilidad y la facilidad de uso. Tales son los casos de las investigaciones llevadas a cabo por D'ambra y Wilson (2004), Porter y Donthu (2006), en los que establecieron la incidencia de las variables sociodemográficas del sexo y la edad sobre el uso de internet.

En la medida en que se incrementaba la edad de los usuarios, aumentaba su percepción de utilidad y su aceptación por la tecnología. En el caso específico de las percepciones, los estudios psicológicos del uso de Internet sostienen que la diversidad de percepciones son las determinantes principales de las decisiones de consumo electrónico y las transferencias de dinero a cambio de un producto o servicio (Agarwal, 2000).

La intención de compra, la intención de uso y la intención de sistematización de una tecnología es la variable transmisora por excelencia de los efectos externos sobre el uso de una tecnología (Davis, 1989). No obstante, los estudios psicológicos del uso de la tecnología incluyen en sus modelos teóricos y modelos estructurales sólo la relación entre la intención y el uso de la tecnología soslayando el poder predictivo de las variables sociodemográficas tales como; el sexo, la edad, el nivel de estudio y el ingreso económico familiar. Sólo en los estudios de D'ambra y Wilson (2004), Porter y Donthu (2006) y Bigne, Ruíz y Sanz (2007) las variables sociodemográficas de la edad fueron establecidas como predictoras de la intención a través de las percepciones y las actitudes. Más aún, el estado del arte ha excluido la interacción entre las variables sociodemográficas en relación causal directa, positiva y significativa con la intención conductual. Es decir, el efecto moderador del sexo, el ingreso económico familiar y el nivel educativo sobre la intención de uso de la tecnología ha sido soslayado en la TAT.

Método

Se llevó a cabo un estudio transversal y correlacional. Se seleccionaron intencionalmente 188 usuarios de una biblioteca pública de la Ciudad de México; 141 mujeres (75%) y 47 hombres (25%). Se utilizó la Escala de Intención de Consumo Electrónico incluye 12 reactivos que miden las decisiones de usar internet ante la posibilidad de comprar o

vender productos y servicios así como transferir dinero electrónico. Incluye cuatro opciones de respuesta que van desde 1 = desde “muy improbable” hasta 4 = “muy probable”.

Se incluyen reactivos en los que las personas evalúan la rapidez de interacción con otros usuarios o la identificación con usuarios de personalidad semejante. También se incluyen reactivos para evaluar los criterios de consumo y las opciones que la red ofrece al momento de buscar un producto o servicio. Los reactivos se construyeron considerando la definición de la variable que pretenden medir y los ítems empleados en el estado del arte. Se adaptaron los reactivos de los estudios reportados en el estado de la cuestión considerando su especificidad en la medición de rasgos. Otro criterio de inclusión fue la confiabilidad, la validez y la correlación de los ítems. Posteriormente se adecuaron los reactivos al contexto de la investigación. Finalmente, se utilizaron jueces para la selección de aquellos reactivos que fueron incluidos.

A partir de las investigaciones sobre decisión de consumo electrónico se construyó una escala para evaluar los rasgos de las intenciones de uso de tecnología al momento de navegar en Internet. Trascurridos diez minutos se les pidió el cuestionario y se revisaron las respuestas. En los casos en los que había una sola respuesta o la ausencia total o parcial de ellas, se les pidió que escribieran al reverso la razón por la que contestaron repetitivamente o en su caso, la ausencia de respuestas. Posteriormente, se capturan las respuestas en los programas estadísticos SPSS versión 17 y AMOS versión 6.0

La tabla 1 muestra cuatro indicadores que convergen en un factor común. A partir de esta asunción de establecieron las covariaciones entre los indicadores y las variables sociodemográficas para demostrar el ajuste de la estructura hipotética especificada en relación a la estructura estimada.

Tabla 1. Distribución normal de la ciberintencional

Código		Media	Desviación	Curtosis	Ciberintención
Ci1	En Amazon compraría los productos en oferta.	2.48	1.199	-1.536	-.040
Ci2	En la sección amarilla contrataría los servicios en oferta.	2.93	1.003	-1.274	-.009
Ci3	En el aviso oportuno adquiriría la información en oferta.	2.48	1.031	-1.142	.061
Ci4	En google compraría productos piratas.	2.38	1.161	-1.454	.091
Ci5	En google contrataría servicios clandestinos.	1.90	1.110	-.777	.110
Ci6	En Amazon adquiriría información esotérica.	2.40	1.222	-1.553	.133
Ci7	En Amazon compraría productos de prestigio.	2.19	1.092	-1.151	.133
Ci8	En google contrataría servicios de calidad.	2.68	1.226	-1.533	.137
Ci9	En wikipedia adquiriría información relevante.	2.64	.996	-1.084	.206
Ci10	En Amazon compraría productos de moda.	2.52	1.234	-1.601	.232
Ci11	En el aviso oportuno contrataría servicios de actualizados.	2.51	1.154	-1.439	.384
Ci12	En google adquiriría información de frontera.	2.68	1.222	-1.572	.830
	Varianza explicada				9.413

Establecida la validez del constructo se estimó la confiabilidad o consistencia interna del instrumento que mide la intención de uso de internet. El parámetro alfa de Cronbach fue de .632 el cual indica una consistencia interna aceptable. Hasta aquí se han expuesto los parámetros que suponen la normalidad, validez y confiabilidad del instrumento que midió la intención de uso de internet. En adelante se exponen los parámetros que demuestran la estructura híbrida de las interacciones entre los determinantes de la intención de uso de internet.

Resultados

La tabla 2 muestra las asociaciones entre las variables sociodemográficas y las variables ciberintencionales. Es posible observar valores cercanos al cero los cuales son interpretados como evidencia de relación espuria. Es decir, otras variables afectan la asociación entre el ingreso, escolaridad y sexo con la intención de uso de Internet. Tales

caso pueden referirse a creencias, motivos, conocimientos, habilidades, percepciones, actitudes o conductas de uso de Internet que al interactuar entre sí inciden en las relaciones sociodemográficas y ciberintencionales.

Tabla 2. Covarianzas entre los reactivos sociodemográficos y ciberintencionales

Ítem	ING	GDO	SEX	Ciberintención 12	Ciberintención 11	Ciberintención 8	Ciberintención 2
Ingreso	.573						
Escolaridad	.076	.722					
Sexo	-	-.074	.188				
	.007						
En google adquiriría información de frontera.	.080	.240	-	1.485			
En el aviso oportuno contrataría servicios de actualizados.	.003	.052	-	.467	1.324		
			.004				
En google contrataría servicios de calidad.	.123	.032	.007	.772	.361	1.496	
En la sección amarilla contrataría los servicios en oferta.	-	-.133	-	-.038	-.311	.089	1.001
	.091		.020				

Una vez establecidas las asociaciones espurias entre las variables ciberintencionales y sociodemográficas, se procedió a establecer sus interacciones en un modelo estructural híbrido el cual incluyó covarianzas, regresiones y factoriales. La figura 1 muestra covarianzas cercanas al cero entre las variables sociodemográficas ($\phi = -.07$; $\phi = .08$; $\phi = -.01$) las cuales fueron interpretadas como evidencia de relación asociativa entre el sexo, ingreso y escolaridad en referencia al factor ciberintencional (conformado por cuatro indicadores; intención de buscar, contratar, actualizar y adquirir en Internet productos o servicios (pesos factoriales consecutivos de .90, .89, -.48, -.23).

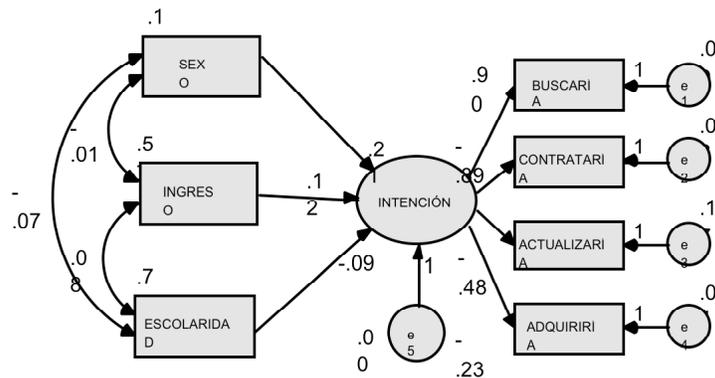
Es posible observar que el sexo destaca como predictor del factor intencional ($\beta = .21$). Tal hallazgo significa que los hombres tienen una mayor intención de usar Internet si sus propósitos son buscar información y en menor medida contratar servicios, actualizar sus conocimientos o adquirir algún producto a través de algún protocolo digital. En el caso de las mujeres, la relación es opuesta ya que la búsqueda de información no parece ser su principal propósito. En cambio, el comercio electrónico de contratar y adquirir productos y servicios parece ser su principal objetivo al momento de usar Internet.

En el caso del ingreso, aquellas personas que ganan más de tres salarios mínimos son proclives a la búsqueda de información más que al comercio electrónico ($\beta = .12$). Por el contrario, a medida que el ingreso económico mensual disminuye, la adquisición de productos y servicios parece satisfacer las decisiones de compra en Internet.

En el caso de quienes tienen estudios de posgrado y licenciatura, en referencia a quienes sólo terminaron la educación básica, son más propensos al comercio electrónico, pero su nivel escolar impide que se dediquen a buscar información en Internet ($\beta = -.09$). Al parecer su formación educativa determina sus estrategias y contenidos de búsqueda de información.

Los errores de medición de cada indicador ($\epsilon_1 = .09$, $\epsilon_2 = .08$, $\epsilon_3 = .17$, $\epsilon_4 = .04$) y el error de medición del factor ciberintencional ($\zeta = .00$) tuvieron valores cercanos al cero los cuales fueron considerados como evidencia de no incidencia de otros factores o indicadores no ponderados por el modelo.

Figura 1. Modelo de los determinantes sociodemográficos de la intención de uso de Internet



Una vez establecido el modelo estructural, se procedió a contrastar la hipótesis nula en torno al ajuste de los datos observados respecto a las relaciones hipotéticas. El estadístico chi cuadrada obtuvo un valor significativo que permite establecer la verosimilitud del modelo estructural ($X^2 = 36.430$; 11 grados de libertad; nivel de significancia = .000).

Sin embargo, el valor de chi cuadrada es sensible al tamaño de la muestra. Por ello se procedió a ponderar el ajuste a partir de índices de bondad (GFI = .952), ajustado (AGFI = .879), normal (NFI = .742), incremental (IFI = .805), comparativo (CFI = .788) y residual (RMSEA = .011 y RMR = .075). Los valores de los índices cercanos a la unidad fueron considerados como evidencia de ajuste. Es decir, las relaciones hipotéticas entre las variables sociodemográficas y las variables ciberintencionales son cercanas a los resultados encontrados.

En el caso de los parámetros residuales, sus valores cercanos al cero, fueron considerados como evidencia de la ausencia de otros factores que pudieran incidir en el modelo.

Tabla3. Ajuste de la estructura ciberintencional

X^2	gl	p	GFI	AGFI	NFI	IFI	CFI	RMSEA	RMR
36-430	11	.000	.952	.879	.742	.805	.788	.011	.075

En síntesis, las decisiones o intenciones de uso de Internet están determinadas espuriamente por las variables sociodemográficas de sexo, ingreso y escolaridad. A medida en que los valores sociodemográficos interactúan y se incrementan, establecen correlaciones con las variables ciberintencionales. Tales asociaciones, muestran diferencias significativas entre la muestra estudiada.

Conclusiones

El presente estudio ha establecido las relaciones espurias entre variables sociodemográficas y un factor de intención de uso de Internet. Tales hallazgos corroboran los estudios de D'ambra y Wilson (2004), Porter y Donthu (2006), Bigne, Ruíz y Sanz (2007). Sin embargo, al encontrarse asociaciones espurias es menester incluir en el modelo otras variables sociodemográficas tales como; edad, estado civil, experiencia laboral con Tecnologías de Información y Comunicación, así como cursos de capacitación, adiestramiento o actualización de software.

La interacción entre tales variables permitirá la predicción más exacta de la intención de uso de Internet al momento de contratar servicios o adquirir productos. En este sentido, la inclusión de otras variables cognitivas tales como; percepciones, actitudes, creencias, valores, normas, motivos y habilidades, permitirán establecer un modelo más integral.

No obstante, las decisiones de uso de Internet parecen diversificarse a medida que las características sociodemográficas son más heterogéneas. Por ello, será necesario establecer modelos que incluyan indicadores, reactivos o preguntas relativas a usos específicos.

En el caso de la búsqueda de información, la incidencia de los tiempos de búsqueda y los contenidos, parecen corroborar la hipótesis en torno a la cual Internet es un espacio de información cuya disponibilidad parece crecer a medida que los usuarios de sus protocolos de búsqueda adquieren habilidades que les permiten codificar, estructurar y sintetizar la información para optimizar su procesamiento. Es decir, los servidores de búsqueda incrementan su oferta de información a medida que los usuarios demandan información más específica y actualizada.

Los estudios psicológicos en torno al uso de Internet parecen tener frente así el reto de medir las habilidades, recursos y dimensiones implicadas en el uso de Internet.

Referencias

- Agarwal, R. & Venkatesh, V. (2002). Assessing a firm's web presence: A heuristic evaluation procedure for the measurement of usability. *Information System Research*. 13, 168-225
- Agarwal, R. (2000). Individual acceptance of information technologies. In R. W. Zmud (Ed.) Framing the domains of it management research: glimpsing the future to the past. Pinnaflex, 85–104.
- Amoako, K. & Salam, A. (2004). An extension of the Technology Acceptance Model in an ERP implementation environment. *Information & Management*. 41, 731-745
- Bigne, E., Ruíz, C. & Sanz, S. (2007). Key drivers of mobile commerce adoption. An exploratory study of Spanish mobile use. *Journal of Theoretical and Applied Electronic Commerce Research*. 2, 48-60
- Carmel, E. & Agarwal, R. (2002). The maturation of offshore sourcing of information technology work. *MIS Quarterly Executive*. 1, 65-77
- D'ambra, J. & Wilson, C. (2004). Explaining perceived performance of the world wide web; uncertainly and the Task Technology Fit Model. *Internet Research*. 14, 294-310
- Davis, F. & Venkatesh, V. (1996). A critical assessment of potential measurement biases in the technology acceptance model: three experiments. *Human Computer Studies*. 45, 19-45
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *Mis Quarterly*. 13, 319-340
- Davis, F. (1993). User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International Journal Man Machine Studies*. 38, 475-487
- Davis, F. (2006). *On the relationship between HCI and technology acceptance research*. In P. Zhang & Galleta, D. (cords.). Human –computer interaction and management information systems: foundations. (pp. 395-401). New York: AMIS
- Lee, D., Park, J. & Ahn, J. (2001). On the explanation of factors affecting e –commerce adoption. Twenty Second International Conference on Information System. Paper 14
- Porter, C. & Donthu, N. (2006). Using the technology acceptance model to explain how attitudes determine internet usage: the role of perceived access barriers and demographics. *Journal of Business Research*. 59, 999-1007
- Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G. & Davis, F. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. *Mis Quarterly*. 27, 425-476

Anexo al cuestionario

Actitud hacia el uso de Internet. Son asociaciones entre creencias (información disponible) y experiencias de uso de Internet (Aqarwal y Venkatesh, 2002). Por ejemplo, considérese: “En Internet será posible encontrar los productos que busco, pero sólo yo sé en dónde encontrarlos más baratos”. Tal aseveración se califica con siete opciones de respuesta que van desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”

Creencias en torno al uso de Internet. Se refiere a la información específica sobre los contenidos de Internet considerando protocolos de compra, venta o trueque de productos y servicios a través de transferencias bancarias o convencionales. Tal cantidad de información puede ser generada por cualquier fuente siempre y cuando el usuario la utilice para un propósito deliberado, planificado y sistemático de consumo (Agarwal, 2000). Por ejemplo, considérese: “En Internet están todos los servicios y productos que un consumidor como yo está buscando”. Tal aseveración se evalúa como “falsa” o “verdadera” por parte del encuestado.

Intención de uso de Internet. Son decisiones de compra, venta o intercambio de productos y servicios a través de protocolos electrónicos de transferencia de dinero o cualquier otro equivalente (Carmel & Agarwal, 2002). Por ejemplo, considérese: “En amazon.com compraría un artículo científico especializado.” Tal aseveración se evalúa con cuatro opciones de respuesta que van desde “siempre” hasta “nunca”

Percepción de control en torno al uso de Internet. Son expectativas relativas al uso conveniente de Internet para lograr algún objetivo determinado (Davis, 1989). Por ejemplo, considérese: “Internet es un universo de información en el que puedo seleccionar información actualizada”. Tal aseveración se evalúa con cuatro opciones de respuesta que van desde “siempre” hasta “nunca”

Percepción de eficacia en torno al uso de Internet. Son expectativas alusivas al logro de búsqueda, selección y procesamiento de información para fines personales (Davis, 1993). Por ejemplo, considérese: “En google académico podré encontrar información especializada que aumentará mis ventajas competitivas”. Tal aseveración se evalúa con cuatro opciones de respuesta que van desde “muy probablemente” hasta “muy improbablemente”

Percepción de eficiencia en torno al uso de Internet. Se refiere a la búsqueda, selección y síntesis de información a través de una plataforma o interfaz de Internet (Davis, 2006). Por ejemplo, considérese: “En Dialnet puedo realizar una búsqueda de información sin palabras claves”. Tal aseveración se evalúa con cuatro opciones de respuesta que van desde “siempre” hasta “nunca”

Percepción de facilidad de uso de Internet. Se refiere a las expectativas de manejo sistemático de Internet (Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003). Por ejemplo, considérese: “Puedo usar la interfaz de mi banca electrónica cada vez que quiero comprar un artículo”. Tal aseveración se evalúa con cuatro opciones de respuesta que van desde “siempre” hasta “nunca”

Percepción de riesgo en torno al uso de Internet. Son expectativas de costos superiores a los probables beneficios por la compra o venta de productos o servicios a través de protocolos digitales de comercio (Lee, Park & Ahn, 2001). Por ejemplo, considérese: “Transferiría dinero a través de la banca electrónica si ésta impidiera la intrusión de hackers”. Tal aseveración se evalúa con cuatro opciones de respuesta que van desde “muy probablemente” hasta “muy improbablemente”

Percepción de utilidad en torno al uso de Internet. Son expectativas de mayores beneficios en referencia a los costos de tiempo, dinero y esfuerzo al momento de llevar a cabo una búsqueda de información, producto o servicio específico (Davis, 2006). Por ejemplo, considérese: “En facebook podré charlar con comunidades científicas especializadas”. Tal aseveración se evalúa con cuatro opciones de respuesta que van desde “muy probablemente” hasta “muy improbablemente”

Uso de Internet. Son acciones de compra, venta o intercambio de productos, servicios o cualquier otro bien tangible e intangible a través de protocolos electrónicos (Venkatesh, Morris, Davis & Davis, 2003). Por ejemplo, considérese: “Intercambio música con mis contactos de facebook.com en:”. Tal aseveración se evalúa con cuatro opciones de respuesta que van desde “cinco minutos” hasta “un minuto”

CAPÍTULO XVI

Redes sociales virtuales y jóvenes mexicanos, Marco referencial

José Arce Valdez
Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán
Blanca Guadalupe Alvarado Bravo

Resumen

Se realizó una indagación documental para conocer el surgimiento, popularidad y efecto de las redes sociales en los usuarios jóvenes. De acuerdo con lo encontrado, en el primer apartado se realiza una síntesis con el objetivo de conceptualizar y comprender el funcionamiento de éstas. Asimismo, se encontró que Facebook y Twitter, las redes sociales virtuales más populares en México, aglutinan a un amplio sector de la población, teniendo el porcentaje mayor la población joven que geográficamente se ubica en zonas urbanas. Su uso deriva en múltiples posibilidades de aprovechamiento y bienestar personal y social, sin embargo, de acuerdo con diversos autores se observa que la incorporación de las redes a la vida cotidiana conlleva afectaciones y trastornos principalmente de orden conductual y sentimental. En consonancia con los documentos examinados, se observa que el uso de las redes sociales en internet tiene repercusiones positivas y negativas sin distinción por razón de sexo. Se concluye que la modernidad y el constante bombardeo de información activan en los jóvenes la necesidad de convertirse en usuarios, trastocando con ello aspectos de índole personal como las emociones, los pensamientos y las acciones.

Palabras clave: redes sociales virtuales, Internet, jóvenes, Facebook, Twitter.

Abstract

A documental research was made to know the emergence, popularity and effects that internet social networks has on young people. According to the findings, in the first part a synthesis was made in order to conceptualize and understand the particularities and nowadays situation of internet social networking. Also was found that Facebook and Twitter, the most popular internet social networks in Mexico, agglutinate a very wide population range, but the young people living in urban places have the highest percentage. The use of the internet social network derive in multiple possibilities of advantages and personal and social welfare, however, according to a variety of authors, it was observed that the incorporation of internet social networks to the daily life has personal and social affectations and disorders,

principally of behavioral and emotional order. According to the researched documents, it was observed that the use of internet social networks has very similar positive and negative effects for men and women. The conclusion made by this article says that modern times and the constant information bombardment activates in young people the necessity of becoming users, disrupting their personal aspects such as emotions, cognitions and behaviors.

Keywords: virtual social networks, internet, young people, Facebook, Twitter.

Introducción

Desde el surgimiento de Internet en 1960, la comunicación humana ha entrado en un proceso tecnológico evolutivo que avanza a pasos agigantados pues actualmente la información transmitida ya no depende del espacio geográfico ni de la temporalidad que los medios tradicionales (tales como la televisión, los diarios, los libros o la radio) establecían para su difusión. En sus inicios la Web 1.0 permitió que la comunicación persona a persona fuera más eficaz con el uso del correo electrónico, mientras que las noticias y eventos de relevancia social eran plasmados en el ciberespacio por agencias o empresas en particular y disponibles en todo el mundo para cualquiera que contara con el servicio y con las habilidades para acceder a él mediante un equipo de cómputo (Deepa, Neha y Ranjith, 2012).

Sin embargo, a partir de 2004 se observa la insurgencia de sitios en los cuales los usuarios son integrados por medio de perfiles personales al torrente de información, la cual, puede ser compartida, evaluada y construida a partir de las propias vivencias, conocimientos y experiencias. Ésta etapa es conocida como Web 2.0 y se caracteriza por habilitar herramientas que permiten a los individuos ser partícipes y a la vez actores de la realidad social a través de su propia mirada (Jaramillo, 2011).

La Web 2.0 posibilita la expresión individual de gustos, opiniones, acuerdos y desacuerdos con otros que se encuentran también inmersos (Meso, Pérez y Mendiguren, 2011), observándose una amplia emergencia y vasta popularidad de espacios donde se comparten conocimientos (wikis), opiniones (los blogs y fotoblogs), videos y principalmente, se ha ponderado entre la población el uso de las redes sociales virtuales, las cuales han manifestado en los usuarios implicaciones de orden cognitivo, conductual y emocional.

¿Qué son las redes sociales virtuales?

Aspectos generales

Las redes sociales virtuales son entendidas en diversos estudios como un servicio en línea que permite a los individuos construir un perfil público o semipúblico en un medio virtual articulado que permite visualizar la información que publican otros usuarios con quienes se comparte un vínculo personal o con aquellos que el sistema mismo sugiere (Boyd y Ellison, 2007; Das y Shankar, 2012), constituyendo con ello una plataforma para entablar relaciones sociales por medio de la vinculación entre los perfiles de los usuarios, así como de instrumentos para compartir intereses, comentarios o testimonios que se vuelven públicos, a la par de una variedad muy amplia de servicios adicionales (Deepa, *et.al.*, 2012) como los *chats* y las *videoconferencias*.

Teniendo como base lo anterior, el sujeto se crea a conformidad y se visibiliza dentro de la red a través de un *perfil* personal público que contiene información básica (como el nombre, la edad, el lugar de origen), una fotografía o *avatar*, intereses en general y una descripción acerca de sí (Sunden, 2003; Christakis y Fowler, 2010) en la que se manifiesten las características de identidad que deseen proyectar, promocionándose como un mensaje de orden publicitario (Aguilar y Said, 2010) dentro de la red en la que la interacción no es únicamente con las personas conocidas o con quienes se ha entablado un contacto directo en el espacio real, sino que los vínculos pueden expandirse con desconocidos (que usualmente son sugeridos por el mismo sistema) basándose en las redes sociales reales –las amistades de las amistades– (Christakis y Fowler, 2010), los grupos escolares, la procedencia, el lugar de trabajo, los intereses, las aficiones, las opiniones políticas o la compatibilidad sexual/amorosa (Ellison, Steinfield y Lampe, 2007; Young, Dutta y Dommety, 2009).

Redes sociales en México: la popularidad de Facebook y Twitter

Si bien las redes virtuales ofrecen amplias posibilidades de comunicación, no todas se permanecen en el horizonte virtual para siempre. Es así que las primeras redes, debido a la complejidad de sus sistemas, al poco manejo que los usuarios podían hacer de ellas o simplemente por el desuso y la moda (Loreto, Elgueta, Riffo, 2009), no han logrado mantenerse vigentes entre los usuarios, quienes actualmente, se encuentran concentrados en pocos núcleos virtuales sociales. Tal es el caso de Facebook y Twitter.

En México, Facebook durante un periodo aproximado de dos años ha adquirido una amplia popularidad pues durante Noviembre de 2010, los usuarios mexicanos con un perfil activo (que mantienen actualizadas sus cuentas, estados de ánimo y perfiles), se sumaban en un total de 2.56 millones (Inside Network,

2010) mientras que actualmente el 7.39% del total de usuarios de Facebook es mexicano, sumándose así 13,645,520 individuos. De ésta cifra, se calcula que aproximadamente existen 6,847,920 perfiles de hombres y 6,614,960 de mujeres, mientras que 182,880 no declaran su sexo. Por rango de edad, se encuentra que la mayor parte de perfiles se ubica en el intervalo que va de 13 a 20 años con un 35.67%, mientras que de 21 a 30 años representan el 25.47%, de 31 a 40 años suman el 19.14%, de 41 a 50 años 7.83%, de 51 a 60 años 3.36% y de 61 años en adelante 1.25%. Finalmente, las ciudades en México con elevados indicadores de uso de Facebook son el Distrito Federal con 3,423,580 individuos, Nuevo León con 2,234,642, Jalisco con 1,337,090, Puebla con 967,240 y el Estado de México con 631,868 (Contreras, 2011).

Respecto de Twitter, Isaías (s.p., 2010) comenta que "...El total de cuentas de Twitter en México asciende a 4,103,200 de las cuales 2,480,000 (60.44%) están activas...". En un año, éste microblog pasó de 4.1 millones de cuentas a 10.7 millones, lo que convierte a México en uno de los 10 países que más lo usan junto con Estados Unidos, Inglaterra, Japón y Brasil (Notimex, 2012). Por sexo, se ha encontrado que el 56% son hombres y el 44% mujeres (Pérez, 2011). Por entidad, se observa que el Distrito Federal posee el 61% de *twitteros*, seguido por Monterrey con un 24% y Guadalajara el 12%. En el mismo sentido, se ha observado que los mexicanos dan un uso informativo a dicha red, pues el 95% solo lo utilizan para leer, mientras que el 5% restante publica y aporta información. Por otra parte, la frecuencia de uso de Twitter en México indica que el 95% de los usuarios publican de 0 a 1 mensaje al día, el 3% publica de 2 a 5 *tweets*, mientras que el 2% restante publica 6 o más (Pérez, 2011).

Diferencias por sexo

Respecto de las diferencias por sexo, se ha documentado que de acuerdo con el número de perfiles, las mujeres tienen mayor presencia en las redes en internet con más popularidad en el mundo: Twitter 57%, Facebook 57%, MySpace 64%, Youtube 50% y LinkedIn 50% (Insideview, 2010). Por el tipo de uso que dan mujeres y hombres a las redes sociales –y especialmente Facebook– diversas investigaciones (Gourdeau, 2010; Junco, Merson y Salter, 2010; Tufekci, 2010) plantean que las primeras tienden a comunicarse con amigos, familiares, y a establecer vínculos sociales en redes como Twitter y MySpace en un lapso de tiempo superior al que ellos invierten, ya que se interesan en mejorar su apariencia y status a través de la autopromoción de sus logros o ideas, o mediante la competencia con los otros dentro de espacios como YouTube y LinkedIn. Particularmente en Twitter, la agencia Beevolve (2012) reporta que los temas de mayor interés para las mujeres son la familia y la moda, mientras que los hombres *twitean* con mayor frecuencia acerca de tecnología, deportes y negocios.

De manera conclusiva, múltiples investigaciones permiten observar que las diferencias entre hombres y mujeres respecto del uso que dan a las redes sociales virtuales no hace más que reflejar la realidad social genérica tradicional (Acquisti y Gross, 2006; Lenhart y Madden, 2007; Thelwall, 2008; Thelwall, Wilkinson y Uppal, 2009; Young y Quaan-Hasse, 2009; Benson, Filippaios y Morgan, 2010; Gender differences, 2010), es decir, a pesar de que ellas comienzan a adquirir mayor presencia dentro de un espacio que tradicionalmente era considerado de uso masculino exclusivo (la tecnología) se visualizan en un plano orientado hacia la sensibilidad y el contacto interpersonal (Riso, 2005) a diferencia de los hombres, quienes se muestran competitivos con sus congéneres (Castañeda, 2002).

Implicaciones del uso de las redes sociales

Es visible que las redes sociales en internet han generado en los usuarios sentimientos respecto de lo que se plasma y se observa en lo virtual, pensamientos referentes a todo aquello que es construido en línea y derivado en acciones que llevan al usuario a integrar las redes sociales a su vida diaria, transformando con ello gran parte del contenido cognitivo, emotivo y conductual ya existente, volviéndolas parte de la cotidianidad.

Partiendo de estos supuestos, las redes sociales virtuales constituyen un medio que no solamente ha alterado los patrones comunicativos, sino también las formas en las que la realidad individual es construida, pues al representarse a sí mismo dentro de un espacio virtual que no exige la constatación física de aquello que se muestra, el usuario puede jugar con los aspectos que le componen y destacar aquellos que le agraden de sí mismo y suprimir aquellos que no considera adecuados, trastocándose con ello la forma de pensar acerca de sí, su personalidad y de aquello que desea (y no) proyectar ante los demás.

Al ser la personalidad en gran parte un conjunto de creencias, fundamentos o actitudes basados en la razón y la experiencia (Ellis y Abrahams, 1980), se observa que existen elementos sociales que activan el interés en las redes sociales virtuales – tales como la influencia ejercida por los medios de comunicación y por la comunidad global o por las sociedades tecnológicamente más avanzadas – (Becerra, 2003), que de forma conjunta con el propio esquema de valores, tienen como consecuencia directa el involucramiento en ellas (Ellis y Abrahams, 1980).

Efectos negativos

Diversas investigaciones afirman que las redes sociales virtuales reducen el contacto cara a cara, lo cual tiene un impacto significativo en los usuarios y sus habilidades sociales (Bonilla y Hernández, 2012), ya que se facilita la confusión entre lo real y lo ficticio, lo íntimo, lo privado y lo público, fomentando conductas histriónicas y narcisistas que deforman la realidad (Echeburrúa y Corral, 2010) afectando las actividades diarias e incrementando los niveles de aislamiento,

ansiedad y depresión (Feinstein, Bhatia, Hershenberg y Davila, 2012; Das y Shankar, 2011; Sigman, 2009), lo que además, está estrechamente relacionado con la autoestima y la dependencia a las opiniones vertidas por amigos, familiares, conocidos y desconocidos (Herrera, Pacheco, Palomar y Zabala, 2010; Domingos y Richardson, 2001). Tales hallazgos desvelan el impacto cognoscitivo, afectivo y conductual que los usuarios experimentan -si bien en el plano real- derivados del uso de las redes virtuales.

En el mismo sentido, se ha documentado un fenómeno conocido como *Facebook depression* [Depresión de Facebook] (O’Keeffe, 2011 citado por Pappas, 2011) que afecta a niños y jóvenes que tienen una tendencia al asilamiento, la depresión o a la ansiedad. El estudio subraya que el uso constante de Facebook potencializa los sentimientos de estrés de los individuos al no encontrar respuestas aprobatorias referentes a las publicaciones o a las solicitudes de amistad virtuales, originando el aislamiento social de los menores y manifestándose una correlación negativa con el nivel de narcisismo (Buffardi y Campbell, 2008). Además, se plantea que variables como la vulnerabilidad psicológica, los factores estresantes y el apoyo familiar y social se encuentran relacionadas directamente con el abuso de los servicios de internet, los cuales pueden llevar a los usuarios a contenidos que deriven en comportamientos dañinos, tales como la pornografía, el racismo, la violencia, la anorexia el suicidio o la comisión de delitos e infidelidades en línea (Das y Shankar, 2011; Echeburrúa y Corral, 2010).

En referencia a la violencia en internet y en las redes sociales (que incluye asesinatos, violaciones, pedofilia, bullying, asaltos y robos a domicilios) se ha documentado su incremento en algunas zonas de Estados Unidos a partir de su uso debido al mal manejo de privacidad que los usuarios tienen dentro de sus perfiles, quienes además, se exponen a la difamación, violencia y el *hackeo* de sus cuentas (Das y Shankar, 2011).

En consonancia con lo anterior, fue desarrollada una investigación con 455 estudiantes de secundaria del Estado de México, encontrándose que, aunque éstas formas de violencia dentro de Internet y las redes sociales mostraron índices de frecuencia relativamente bajos, dejan profundas secuelas negativas emocionales y de comportamiento social a los usuarios (Velázquez, 2012).

Efectos positivos

En oposición a lo anterior, se observa que su uso ha activado un sinfín de movimientos sociales en los cuales la participación de los usuarios no se ve mermada por su localización física, sino que se ve fortalecida por aquellos que se suman desde diversas partes del mundo, siendo entonces también el motor para lograr movilizaciones sociales y políticas de diversas escalas y con impacto en el medio real. Además, las redes sociales virtuales también se relacionan con índices

positivos de satisfacción colectiva (Bargh, 2004) puesto que habilitan la interacción de los individuos en pro del bienestar común, dándole a los mismos un amplio sentido de pertenencia (Adler y Kwon, 2002). La facilidad de este tipo de comunicaciones resulta beneficiosa porque libera a las personas de las presiones sociales, sobre todo a los individuos con bajas o pocas habilidades sociales o ansiedad social, quienes pueden percibir a las interacciones en línea como una manera más segura de para comunicarse que hacerlo de manera directa (Ybarra, Alexander y Mitchell, 2005).

Tomando en cuenta lo mencionado, es importante entender que gracias a las ideas publicadas en Facebook y otras redes sociales, las personas pueden demostrar su personalidad, o incluso, hacerse de una personalidad, exponiendo e intercambiando sus ideas o interactuando con personas que comparten sus intereses (Pop, Pelau, Bena y Rosca, 2012). Incluso, las redes sociales permiten a sus usuarios la creación de un estatus. En muchos casos, Facebook puede ser una vía más sencilla para expresar la personalidad y la vida diaria y con esto, crear una reputación personal y profesional (Loreto, *et al.*, 2009).

En referencia a los beneficios que supone el uso de Twitter, se ha concluido que la brevedad de los mensajes (costo menor en términos de esfuerzo, pero mayor en lo tocante a consistencia, especificidad e inteligencia para redactar), la facilidad de acceso (que puede realizarse mediante una computadora o un dispositivo móvil), su naturaleza transmisora respecto de las cosas que importan al usuario y que lo sitúan como protagonista, así como su función liberadora de estrés son los principales identificados por los usuarios (Zhao y Rosson, 2009).

En materia de educación, se ha observado que las redes sociales virtuales constituyen una herramienta novedosa que fomenta el aprendizaje colaborativo a través de herramientas multimedia que permiten realizar actividades heterogéneas a los diversos grupos de trabajo (Llorens y Capdeferro, 2011). De acuerdo con el trabajo desarrollado por O'Keeffe (2011, citado por Pappas, 2011), se observó que los involucrados, principalmente adolescentes y niños, tienen acceso a información relevante y certera acerca de la salud y la sexualidad, pues las comunidades en línea funcionan como herramienta para el aprendizaje o una manera de colaborar en los proyectos escolares.

En una muestra chilena de jóvenes con un rango de edad de 18 y 29 años de edad fue observado que aquello que hace atractiva a la red social Facebook es la posibilidad de realizar diversas actividades en un mismo sitio, lo cual, les simplifica la vida. Además, les resulta económico puesto que les funge como agenda personal y escolar (Loreto, *et al.*, 2009).

Por otra parte, mediante una investigación que pretendía observar los beneficios de YouTube como foro de expresión a los grupos sociales, se concluyó que sirve como difusor de sus ideas, creencias y costumbres, donde se puede

construir un hibridismo cultural capaz, inclusive, de combatir las homogeneidades establecidas (Renó, 2007).

Lo anterior otorga un panorama peculiar respecto de los patrones de interacción humana y la realidad personal, puesto que las redes sociales virtuales se presentan como herramientas relativamente novedosas e indispensables para la comunicación en la vida diaria (Boyd y Ellison, 2007). Ya sea por moda, por sensación de obligatoriedad o por necesidad de establecer vínculos con personas anteriormente conocidas y con quienes se ha perdido el contacto (Loreto, *et al.*, 2009), la inserción de los sujetos a estos espacios en la Web, ha implementado nuevos patrones conductuales dentro de la rutina diaria y cimentado necesidades cognitivas y emocionales a sus usuarios a nivel mundial (Das y Shankar. 2011).

Conclusiones

A la luz de lo anteriormente mencionado, se puede concluir que como resultado de la aparición e incorporación de las redes sociales a la vida cotidiana y su amplia difusión y popularidad, éstas activan en los jóvenes necesidades de formar parte de ellas, integrándolas a su quehacer diario como medio comunicativo, logrando que se representen en su sistema cognitivo (o sistema de creencias) como esenciales para el ejercicio de la convivencia social, derivando en sensaciones respecto de lo publicado y/o contenido en la red, así como en acciones que modifican sus actividades diarias.

Lo anterior se combina con el refuerzo que ejercen los textos, iconos o herramientas simplificadoras de la comunicación dentro de los espacios virtuales (*likes, retweets, compartir la información*) que hacen manifiesto el interés y el agrado de los contenidos publicados en perfil personal, lo que sugiere un impacto directo en el plano afectivo del sujeto, dando paso también a la realización de acciones como la actualización y la revisión periódicas de la propia red.

Con ello, el sistema de creencias del usuario se ve alimentado, adquiriendo también nociones acerca de lo adecuado y necesario que resulta su uso para satisfacer las necesidades comunicativas personales o para obtener la aprobación, el reconocimiento y la popularidad dentro de los espacios sociales a los que se encuentra circunscrito (Sibila, 2009).

Es así que en el sistema de creencias establecido en función de las redes sociales en internet se fundamenta en pensamientos de naturaleza racional (que son constructivos y satisfactorios individual y socialmente) e irracional (condenan, demandan y generalizan). Por su parte, las creencias racionales elaboradas serán visibles a través de comportamientos y emociones que denoten un estado anímico positivo, de integración social, acorde con los objetivos de vida personales y sin trastocar aspectos íntimos como la autoestima y la estabilidad, realizando acciones que permitan construir ambientes de esparcimiento y creatividad, dejando satisfecho al usuario con lo realizado y proyectado dentro de los espacios

virtuales, mientras que las elaboraciones irracionales pueden derivar en acciones y sentimientos que resultan inapropiados o discordantes con los propios objetivos de vida, sumando en el usuario una serie de demandas respecto de su comportamiento *en línea*, que de no verse cumplidas, le impiden el disfrute, desembocando en una situación de inconformidad consigo mismo (Ellis y Abrahams, 1980) y con el núcleo social virtual al que se encuentra inscrito.

Referencias

- Acquisti, A. y Gross, R. (2006). Imagined communities: Awareness, information sharing, and privacy on the Facebook. *Privacy Enhancing Technologies*. 4258. 36-58.
- Adler, P. y Kwon, S. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *The Academic of Management Review*. (27)1, 19-40.
- Aguilar, D. y Said, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Zona Próxima*. 12, 190-207.
- Bargh, (2004). The internet and social life. *Annual Review of Psychology*. (55), 573-590. doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.141922
- Becerra, M. (2003). *Sociedad de la información. Proyecto Convergencia-divergencia*. Buenos Aires: Norma.
- Beevolve (2012). *An exhaustive study of Twitter users across the world*. Recuperado desde <http://www.beevolve.com/twitter-statistics/#f1>.
- Benson, V., Filippaios, F. y Morgan, S. (2010). Online social networks: Changing the face of business education and career planning. *International Journal of E-Business Management*, 4(1), 20-33.
- Bonilla, L. y Hernández, A. (2012). "Impacto de la dependencia a las redes sociales virtuales sobre las habilidades sociales en estudiantes de la facultad de psicología de la universidad de San Buenaventura extensión Ibagué". *Revista Psicología Científica.com*, 14(20). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/dependencia-redes-sociales-habilidades-sociales-estudiantes-universitarios>
- Boyd, D. y Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Buffardi, L. y Campbell, W. (2008). Narcissism and social networking web sites. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 34(10), 1303-1314.
- Castañeda, M. (2002). *El machismo invisible*. México: Grijalbo.
- Christakis, N. y Fowler, J. (2010). *Conectados*. México: Taurus.
- Contreras, J. (2011). Estadísticas de uso de Facebook en Latinoamérica, México y Guatemala. *El Webmarketer.com*. Recuperado de: www.elwebmarketer.com/estadisticas-de-uso-de-facebook-en-latnoamerica-mexico-y-guatemala/2011/02/

- Das, B. y Shankar, J. (2011). Social networking sites – A critical analysis of its impact on personal and social life. *International Journal of business and social sciences*, 2(14), 222-228.
- Deepa, S., Neha, C. y Ranjith, P. (2012). Social networking sites – A new era of 21st century. *SIES Journal of management*, 8 (1), 66-73.
- Domingos, P. y Richardson, M. (2001). Mining the network value of customers. *Seventh ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining*. p. 57-66. doi: 10.1145/502512.502525
- Echeburúa, E. y Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22(2), 91-96.<
- Ellis, A. y Abrahams, E. (1980). *Terapia racional emotiva*. México: Pax.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., y Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4). Recuperado desde <http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue4/ellison.html>
- Feinstein, B., Bhatia, V., Hershenberg, R. y Davila, J. (2012). Another venue for problematic interpersonal behavior. The effects of depressive and anxious symptoms on social networking experiences. *Journal of social clinical psychology*. 31 (4) 356-382. doi: 10.1521/jscp.2012.31.4.356
- Gender differences emerge on social networks. (2010, 9 de Abril). *USC News*. Recuperado desde http://usnews.uscd.edu/digital_media/gender_differences_emerge_on_social_networks.html
- Goudreau, J. (2010, 26 de Abril). What men and women are doing on Facebook. *Forbes.com*. Recuperado desde <http://www.forbes.com/2010/04/26/popular-social-networking-sitesforbes-woman-time-facebook-twitter.html>
- Herrera, M., Pacheco, M., Palomar, J. y Zavala, D. (2010). La adicción a Facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. *Psicología Iberoamericana*, 18 (1), 6-18.
- Inside Network (2011), Audience Growth on Facebook: Top 25 Country Markets. *InsideNetwork.com*. Recuperado de www.gold.insidenetwork.com/facebook/
- Insideview (2010). *Social Media. Facts & Figures for B2B Sales*. Recuperado desde <http://www.insideview.com/images/social-media-infographic.png>
- Isaías, O. (2010). Estadísticas de Twitter en México. *Razón y Palabra*. Recuperado de www.razonypalabra.org.mx/espejo/ESPEJO_2011/twitter.html
- Jaramillo, A. (2011). *Redes sociales para todos*. Ediciones B: Colombia.
- Junco, R., Merson, D., y Salter, D. W. (2010). The effect of gender, ethnicity, and income on college students' use of communication technologies. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13, 619-627.
- Lenhart, A. y Madden, M. (2007). *Teens, privacy & online social networks*. Recuperado de <http://www.pewinternet.org/Reports/2007/Teens-Privacy-and-Online-Social-Networks/1-Summary-of-Findings.aspx>

- Llorens, F. y Capdeferro, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Unidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 8 (2). P. 31-45. Recuperado desde <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro>
- Loreto, K., Elgueta, A. y Riffo, A. (2009). Motivación, consumo y apreciación de Facebook por parte de jóvenes universitarios: el caso de la red UCSC Chile. *Última década*. 31. 129-145.
- Meso, A., Pérez, J., Mendiguren, G. (2011). *Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo. Presentación de un caso de la UPV/EHU*. Universidad del País Vasco. Recuperado de http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/Las%20redes%20sociales%20como%20herramientas%20para%20el%20aprendizaje%20colaborativo.%20presentaci%C3%B3n%20de%20un%20caso%20desde%20la%20UPV_EHU.pdf
- Notimex (2012, 21 de marzo). Twitter alcanza en México 10.7 millones de usuarios. *El Economista*. Recuperado desde <http://eleconomista.com.mx/tecnociencia/2012/03/21/twitter-alcanza-mexico-107-millones-usuarios>
- Pappas, S. (2011). Today's kids face 'Facebook depression'. *Live Science*. Recuperado de www.livescience.com/13431-socialmedia-kids.html
- Pérez, G. (2011). Estadísticas de uso de Twitter en México. *Mente Digital*. Recuperado desde <http://mentedigital.com/site/?p=14>
- Pop, N., Pelau, C., Bena, I. y Rosca, V. (2012). Reputation creation through Facebook. Proceedings of the European Conference on Intellectual Capital. Reino Unido: Academic Publishing International.
- Renó, D. (2007). Youtube, o mediador da cultura popular no ciberespaço. *Revista latina de comunicación social*. 10 (62). doi: 10.1145/502512.502525
- Riso, W (2005). *Deshojando Margaritas*. Bogotá: Norma.
- Sibila, P. (2009). En busca del aura perdida: espectacularizar la intimidad para ser alguien. *Psicoperspectivas*, 8 (2), 309-329.
- Sigman, A. (2009). Well connected? The biological implications of "social networking". *Biologist*, (56)1. Recuperado desde http://www.aricsigman.com/IMAGES/Sigman_lo.pdf
- Sunden, J. (2003). *Material Virtualities*. Nueva York: Peter Lang.
- Thelwall, M. (2008). Social networks, gender, and friending: An analysis of MySpace member profiles. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 59(8) 1321-1330.
- Thelwall, M., Wilkinson, D. y Uppal, S. (2009). Data mining emotion in social network communication: Gender differences in MySpace. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. 61 (1). 190-199.

- Tufekci, Z. (2008, 13 de Julio). Gender, social capital and social network(ing) sites: Women bonding, men searching. *Paper presented at the annual meeting of the American Sociological Association Annual Meeting, Sheraton Boston and the Boston Marriott Copley Place. Boston.* Recuperado desde: http://research.allacademic.com/meta/p_mla_apa_research_citation/2/4/2/6/9/p242696_index.html
- Velázquez, L. (2012). Violencia a través de las TIC en estudiantes de secundaria. *Rayuela*, 3 (6), 81-91.
- Ybarra, M., Alexander, C., y Mitchell, K. (2005). Depressive symptomatology, youth internet use, and online interactions: A national survey. *Journal of Adolescent Health*, 36, 9-18.
- Young, A. y Quan-Haase, A. (2009). Information revelation and internet privacy concerns on social network sites: a case study of facebook. *Proceedings of the fourth international conference on Communities and technologies*. 265-274.
- Young, S., Dutta, D. y Dommety, G. (2009). Extrapolating psychological insights from Facebook profiles: a study of religion and relationship status. *Cyberpsychology & Behavior*, 13(3), 347-355.
- Zhao, D. y Rosson, M. (2009). How and why people Twitter: The role that micro-blogging plays in informal communication at work. *GROUP 2009*. 243-252. doi: 10.1145/1531674.1531710

CAPÍTULO XVII

El fenómeno del cyberbullying en los adolescentes. Caso: Universidad Autónoma del Estado de México

Tania Morales Reynoso
David Miranda García
Javier Margarito Serrano García

Resumen

Procesos que antes eran vivenciales dentro del ambiente de la escuela, ahora se han convertido en manifestaciones virtuales de comunicación, incluyendo aquellos episodios de agresión e intimidación escolar, se han trasladado al ciberespacio como una nueva forma de acoso e intimidación: el Cyber Bullying.

El presente trabajo pretende analizar lo que sucede entre los jóvenes universitarios del nivel medio superior de la UAEMéx con respecto a este nuevo fenómeno de violencia escolar a través de un estudio diagnóstico descriptivo con el apoyo de un instrumento diseñado exprofeso para la investigación por Miranda y Caporal (2011) contemplando una muestra de 11470 alumnos pertenecientes a los diferentes Planteles de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. El estudio permitirá detectar datos sobre este fenómeno, poco estudiado y conocido dentro del nivel medio superior, que permita contar con una mejor perspectiva de este tipo de violencia escolar.

Palabras clave: *Cyber Bullying*, ciberacoso, ciberética.

Introducción

La democratización del recurso de internet ha traído como consecuencia el desarrollo de procesos de socialización hasta ahora desconocidos, y que poco a poco van conformando un nuevo mundo *virtual*. Si bien, la Red ha apoyado de cierta forma los procesos de comunicación y difusión de información mediante sus posibilidades masificadoras como ningún otro medio, también ha generado importantes desigualdades, pues “los cambios proporcionados por estas tecnologías, han acentuado la separación entre los sectores de bajos recursos respecto de aquellos que tienen un nivel de vida superior, y por ende acceso a las mismas” (Segurajáuregui, 2008: 73).

Estas desigualdades no sólo las podemos observar en lo que respecta al acceso, sino con mayor grado, en los mecanismos para el manejo, uso y asimilación de los procesos tecnológicos. Algo parecido sucedió hace varios siglos con la invención de la imprenta, la cual revolucionó no sólo en cuanto a las posibilidades de acceso a la información, sino en la manera de entender, procesar y asimilar esos contenidos a través de códigos que permitían descifrarlos, es decir: la lectura y escritura. Ahora nos enfrentamos a un proceso similar en donde la *era digital* no sólo implica contar con los mecanismos tecnológicos, sino abarca también una adecuación a lo que implica entender el mundo desde la virtualidad.

Efectivamente, la red ha sido un importante medio que ha transformado las relaciones interpersonales, y con ello, la forma de pensar, interpretar y por supuesto, en cómo se maneja la comunicación, y esto conlleva a una transformación también de las formas tradicionales de socialización, y con ello obviamente de la violencia. Si ya éste fenómeno presenta múltiples aristas, en la actualidad nuevas formas de representación de la agresividad se están produciendo a través de una mediación tecnológica, por lo que ya no podemos definirla como aquella que sólo ocurre en la *realidad*, aunque sus principales consecuencias se manifiestan precisamente en el contexto físico, sino que estamos ante conductas antisociales *virtuales*, las cuales son mucho más difíciles de identificar y erradicar.

Es decir, se reproducen conductas negativas que se presentaban en la realidad, hacia un mundo que se caracteriza por su virtualidad, pero que no por ello se pudiera decir que es inexistente. De hecho, uno de los principales problemas por los que estas nuevas formas de comportamiento no se consideran como conflictivas es precisamente por la creencia de que al desarrollarse en un ambiente de simulación de una realidad, no tienen importancia o repercusiones en la vida de las personas. Por ello, los mecanismos legales que se utilizan para castigar la violencia directa no son así válidos para el caso de estas formas novedosas de agresión.

Y el contexto escolar no escapa a estas nuevas representaciones de la violencia. Obviamente éste se relaciona directamente con el bullying; el cual definimos como una agresión que se caracteriza por el repetido acoso físico, verbal y psicológico, sin mediar provocación, que un/os sujeto/s(matones) ejercen sobre otro/s (chivosexpiatorios, o víctimas) con el propósito de establecer una relación de dominancia que les reporte una gratificación social y/o individual (García,1997). Además no se trata de un episodio esporádico, sino persistente que puede durar semanas, meses e incluso años.

Para que un conflicto escolar se catalogue como bullying, éste debe contener los siguientes elementos:

- a) Debe ser un comportamiento frecuente y persistente, que dure semanas, meses o incluso varios periodos escolares
- b) Tiene una intención deliberada de perjudicar al otro. No es accidental y se planifica cada movimiento o acto de forma maquiavélica.
- c) Existencia de una asimetría entre el agresor y la víctima
- d) Se funda en la idea del dominio y la sumisión.

Por lo tanto, “un estudiante padece acoso cuando está expuesto de forma repetida a agresiones, de las que no puede defenderse fácilmente, por parte de uno o más compañeros de colegio (Rojas Marcos, 2005: 1); por lo que es un error tratar de encajar todos los demás tipos de actos violentos al concepto de *bullying*.

Ahora bien, el cyberbullying, además de las características anteriores, implica conductas mucho más específicas que lo convierten en un fenómeno de mayor complejidad: en primer lugar, debido a su propia naturaleza virtual y en segundo lugar, las ventajas que las TIC proveen a los agresores, brindándoles un escudo protector a través del anonimato y la posibilidad de transformación de la personalidad y de la incapacidad para generar una moralidad que rija la manera de utilizar el recurso de la Red.

Willard (2006), ha identificado que las conductas primordiales relacionadas con el acoso escolar virtual son las siguientes:

Tabla 2: Principales formas de violencia virtual

TIPO	DEFINICIÓN
PROVOCACIÓN INCENDIARIA	Peleas y discusiones encendidas online por medio de mensajes electrónicos
HOSTIGAMIENTO	Envío repetido de mensajes que la víctima no desea recibir.
DENIGRACIÓN	Insultar a alguien, mentir o difundir rumores sobre la víctima para dañar su imagen o su estatus social
SUPLANTACIÓN DE LA PERSONALIDAD	El agresor, usando las cuentas de acceso o el móvil de la víctima, se hace pasar por ella para cometer actos inapropiados, hacerle quedar mal ante los demás, dañar su reputación o generar conflictos con sus conocidos.
VIOLACIÓN DE LA INTIMIDAD O JUEGO SUCIO	Difundir información o imágenes de la víctima son su consentimiento, en ocasiones los agresores engañan a las víctimas para que sean ellas mismas quienes difundan esta información privada.
EXCLUSIÓN	Aislar a alguien de modo intencional de un grupo online (chats, listas de amigos, foros temáticos, etc.)
CIBERACOSO	Envío repetitivo de mensajes amenazantes o intimidatorios en cualquier momento y en cualquier actividad con las TIC.

Fuente: Willard (2006)

Es decir, estamos hablando de conductas idénticas a las que se pueden manifestar en el bullying convencional, pero con una diferencia considerable: es necesario contar con la tecnología para poder llevarla a cabo. Esto plantea ventajas y desventajas para el agresor: en el primer caso, es fácil cambiar de identidad, con lo que la detección se vuelve mucho más compleja; al ocultarse tras un monitor o teléfono celular, el victimario se vuelve mucho más seguro, poderoso y se atreve a más, a diferencia de aquellos que se puedan sentir identificados.

Y en segundo lugar, no existen normas morales en cuanto al uso de la Red, por lo que es muy fácil justificarse ante este tipo de acciones: bajo la idea de que es sólo un juego, de que no es real por que no se manifiesta físicamente (no así psicológicamente) los acosadores cibernéticos no tienen conciencia de lo que hacen y el daño que pueden perpetuar.

En el caso de quien es víctima de estos ataques, no podemos decir que sea una ventaja que no participe en el uso del internet, ya que de todas formas puede

ser víctima de abusos por quienes sí hacen uso de este tipo de recursos, encontrándose totalmente desprotegido y desnudo ante los ataques de sus compañeros de clase, y lo que es peor, de otros abusadores que ni siquiera conoce o tiene contacto alguno pero que son capaces de reproducir el acto llevándolo a niveles incontrolables.

Con apretar un clic, un niño, adolescente o joven puede arruinar la vida escolar de otro de sus compañeros para siempre, y lo que es peor, este tipo de acoso puede repetirse aun cuando ni siquiera se sea alumno de la institución, saliendo a relucir en cualquier momento de la vida de una persona. Y esta característica es la más peligrosa de este tipo de violencia. Aun así, las instituciones han prestado poca atención, en el caso de nuestro país, a la problemática de la violencia virtual. Hasta hace unas décadas, ésta no se había considerado, debido en gran parte a la connotación que tiene el término con aspectos puramente físicos o psicológicos que se manifiestan en un contexto social concreto, y que pueden ser fácilmente observables y denunciables. Es decir que, así como dentro del contexto social real se manifiestan diferentes problemáticas consecuencia de la interacción social entre individuos, éstas se reproducen dentro del contexto social virtual, siendo un espacio de riesgo para la generación de problemáticas sociales importantes, agravadas por el gran tiempo que se pasa navegando en internet.

Fue hasta mediados del año 2000 que comenzaron las investigaciones sobre el Cyber Bullying en Estados Unidos, Australia, Canadá y Nueva Zelanda (VISIONARIES-NET, 2005), sobre todo en lo que respecta a las TIC como forma de distribución de procesos de violencia para intimidar. Los estudiantes, sobre todo adolescentes, grababan agresiones físicas perpetuadas a estudiantes, que posteriormente distribuían utilizando la red, y otros protocolos de inalámbricos de datos, como el celular. También centraron su atención en el uso del correo electrónico para continuar con la intimidación una vez que estas concluían dentro del centro escolar. Pero el verdadero interés por el estudio del fenómeno del Cyber Bullying apareció con el surgimiento de las Redes Sociales y sus posibilidades de interacción.

En México, este tipo de temática ha comenzado a estudiarse recientemente, llevando no más de 2 años en que empezaron a desarrollarse investigaciones relacionadas con la violencia en la red. Sin embargo, la mayoría se centra en el contenido de los mensajes violentos que se presentan en los medios, incluido el internet, más que en las acciones y manifestaciones que se generan por parte de los usuarios, en gran parte, por la dificultad de la identificación de las conductas y sus efectos, ya que éstos son mucho más sutiles.

Por lo tanto, “estamos tan acostumbrados a los mensajes violentos en todos los medios, que nos parece ingenuo que los medios también deben guiarse por unas normas éticas y unos principios acordes con la verdad y la justicia” (Gómez,

2005: 47) y por lo tanto, es posible llegar a pensar que no importa lo que se pueda ver, hacer o llevar a cabo dentro de un medio de comunicación, como es el caso de la internet, siendo entonces un caldo de cultivo para la generación de actos delictivos y violentos sin que exista ninguna clase de control.

En síntesis, podemos ver, la problemática del *Cyber Bullying* es compleja debido a que se presenta en un espacio que no es fácil controlar. Hasta ahora, muy pocos países son los que cuentan con mecanismos legales para sancionar la violencia de tipo virtual entre los que destacamos: Estados Unidos, Canadá, España, Noruega y Reino Unido. En el caso de México, no existe todavía una forma legal que controle este tipo de actos, aunque se cuenta con un departamento especializado para atender los delitos informáticos, pero solamente se atienden cuestiones como el robo de datos de tarjetas de crédito o terrorismo online.

Adolescentes, internet y cyber bullying

En el caso de nuestro país, el World Internet Project (2008) indica que los principales usuarios del recurso del internet son los jóvenes entre los 15 y 28 años, quienes prácticamente se han apropiado de la WEB generando estilos de vida y quedando inmersos en una interpretación natural, dependiendo casi de manera absoluta de su acceso, empleo y aplicación en todos los aspectos, desde los laborales o académicos, hasta la vida cotidiana.

Y es en este escenario del día a día en donde se encuentra la visibilidad de su ejercicio y poder de la tecnología ya que es a través de este tipo de medios que se transmiten formas de pensar, de ser, de emocionarse y de comportarse, por lo que son presa fácil de absorción o contemplación de todo tipo de ideologías y tendencias que se quieran incubar, sobre todo entre los más viejos por desconocer los alcances y en caso de los más chicos que en su búsqueda de referencias “deben disponer de ejemplos o modelos humanos, fisiológicos y prácticos, que les sirvan de punto de referencia para desarrollar valores personales” (Hernández, 1977: 244) Por lo tanto, en esta búsqueda de una razón de ser y un ideal del yo, los jóvenes son más vulnerables a la influencia de este tipo de medios.

Es decir, los jóvenes adolescentes son los que más se han involucrado en el manejo de las TIC. No solo las usan para transmitir sus opiniones, gustos y sentimientos a otros, sino que algunos viven virtualmente en la red, lo cual implica nuevas formas de relacionarse con el mundo y los que lo rodean.

En lo que respecta a los adolescentes universitarios, en el año 2011, como resultado de una investigación sobre Brecha digital entre alumnos pertenecientes a escuelas preparatorias públicas realizada por Morales, Santos y Barquín (2011) se encontró que el 100% de los estudiantes contaban con algún tipo de acceso al internet, y un 65% lo hacía desde su propia casa. Obviamente el proveedor

principal es la propia institución. Actualmente las universidades públicas del país cuentan con protocolos inalámbricos que permiten que los estudiantes se conecten a internet de forma móvil, incluso muchos ya lo hacen desde sus teléfonos celulares.

En este proyecto también se demostró que los adolescentes son asiduos cibernatuas y que pasan varias horas conectados a internet diariamente, ya que el 65% indicó que dedicaba más de tres horas diarias a navegar en la red y un 25% indicó que se encuentra todo el día conectado, es decir, que nunca finaliza su conexión a internet, con lo cual, los estudiantes se encuentran expuestos a todo tipo de procesos de comunicación virtuales con todas sus consecuencias de este tipo de socialización. Es decir, la comunicación, cómo la conocíamos hace sólo una década atrás, es inexistente. Ya no se trata de una comunicación *cara a cara* sino de una comunicación totalmente despersonalizada que utiliza a una máquina como mediadora de una socialización que debería manifestarse en un espacio físico real.

Por ello, no es extraño que, un uso principal que los adolescentes le dan al internet, según los resultados obtenidos de la misma investigación, sean las Redes Sociales, en especial la Red Social Facebook. Y es precisamente en donde también se observan los mayores episodios de violencia virtual, y desde donde se pueden perpetuar todas las formas de Cyber Bullying antes descritas.

De acuerdo a este nuevo panorama de socialización virtual, consideramos indispensable que se realicen estudios relacionados con estas nuevas formas de violencia, sobre todo en adolescentes, en primer lugar, identificando la presencia de esta nueva forma de agresión y en segundo lugar, la manera en que los adolescentes perciben estas nuevas formas de violencia y cómo se da su apropiación.

En el caso de nuestro país, no existen estudios diagnósticos sobre el bullying y mucho menos del *Cyber Bullying* que nos indiquen su presencia o no entre los adolescentes. Por ello nos dimos a la tarea de realizar un primer intento a través de un estudio descriptivo exploratorio que parte de la aplicación de un instrumento general para la identificación del acoso escolar, y en lo particular del acoso a través de la red o el celular, teniendo como universo de estudio a los estudiantes del nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México, con la finalidad de identificar la presencia o no de este serio problema y generar posibles programas de intervención y soluciones encaminadas a la prevención y en su caso disminución de este tipo de actos.

Este trabajo presenta los resultados parciales de un estudio cuantitativo descriptivo a través de la aplicación de un instrumento en línea desarrollado por Miranda y Caporal (2011) con la intención de obtener un diagnóstico sobre el Acoso escolar que se presenta entre los adolescentes estudiantes del nivel medio superior de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Método

De un total de 12937 alumnos matriculados en el Nivel de Preparatoria pertenecientes a la UAEMéx, se encuestaron 11470, lo que significa una representatividad del 88,66% del total del universo de estudio. La siguiente gráfica describe la muestra por cada uno de los Planteles de Nivel Medio Superior de esta Institución:

Tabla 2: Distribución de la muestra.

NOMBRE DEL PLANTEL	Total
Plantel Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana	1263
Plantel Texcoco	1332
Plantel Lic. Adolfo López Mateos	2166
Plantel Ignacio Ramírez Calzada	1286
Plantel Sor Juana Inés de la Cruz	864
Plantel Dr. Pablo González Casanova	738
Plantel Atlacomulco	150
Plantel Nezahualcóyotl	1905
Plantel Cuahutémoc	1766
Total	11470

En cuanto al instrumento, como ya se mencionó abarca cuestiones sobre Bullying en lo general, y específicos acerca del fenómeno del *Cyber Bullying*. Entre los factores y reactivos que tienen que ver con este caso tenemos los siguientes:

Tabla 3: Descripción de instrumento aplicado (caso: *Cyber Bullyng*)

Factor	Reactivos	Opciones de respuesta	Semáforo
Víctima.cibernética	11. Me han intimidado enviando mensajes a mi celular para amenazarme. 21. Han escrito cosas de mí en las redes sociales que dañan mi imagen. 22. Me han enviado mensajes por internet para molestarte.	No ha sucedido en los últimos dos meses	No <i>Cyber Bullying</i>
		Dos a tres veces al mes	Agresión escalada
		Una vez a la semana	Agresión escalada
		Dos a tres veces a la semana	<i>Cyber Bullying</i>
		Todos los días	<i>Cyber Bullying</i>
Agresor.cibernética	36. He escrito notas ofensivas de un compañero en las redes sociales para hacerle daño. 50. He intentado atemorizar a algún compañero enviándole mensajes por celular. 67. He atemorizado a algún compañero enviando mensajes por internet.		
Testigo.cibernética	27. He visto que pasen por celular fotos o videos vergonzosos de compañeros sin su permiso. 63. He visto que por internet pasan fotos o videos vergonzosos de compañeros sin su permiso. 74. He visto que pasan por celular o internet fotos o videos vergonzosos de un compañero.		

Como se puede observar, se retoma la idea de la conducta reiterativa, característica de este tipo de conducta violenta, a través de las opciones de respuesta, lo cual nos indicará a través del semáforo, la presencia de *Cyber Bullying* o en su defecto de otro tipo de violencia, como la agresión escalada, y de acuerdo a ello, determinar cuál es el estado actual de esta forma de agresión escolar y con qué frecuencia se presenta.

Lo que resulta interesante sobre este instrumento es que, en el caso de nuestra Universidad, no existen estudios sobre la agresión escolar virtual, no conocemos el comportamiento socializador de los jóvenes universitarios, en este caso adolescentes, en el contexto del ciberespacio. En parte, no hemos puesto

atención a este tipo de violencia debido a que no se considera como importante, dado que sus efectos son difíciles de medir, de detectar, e incluso de asimilar.

Resultados

Como ya se indicó, unas de las características del Bullying es la frecuencia con que ocurre el hecho violento, siendo reiterativo, pues si no, se trata de un conflicto ocasional o de otro tipo de violencia, pero no de Bullying. Es el mismo caso para el *Cyber Bullying*, pues éste fenómeno traslada el acoso escolar a un espacio virtual, por lo que se deben de cumplir las mismas características para que se considere como tal. Por ello, se tomaron en cuenta los datos del semáforo que indican la presencia del fenómeno, o de una agresión escalada. O en todo caso, la ausencia de violencia en la red. A continuación se presentan los resultados obtenidos de manera general para con respecto a estas opciones de acuerdo a cada factor.

Factor: Víctima cibernética

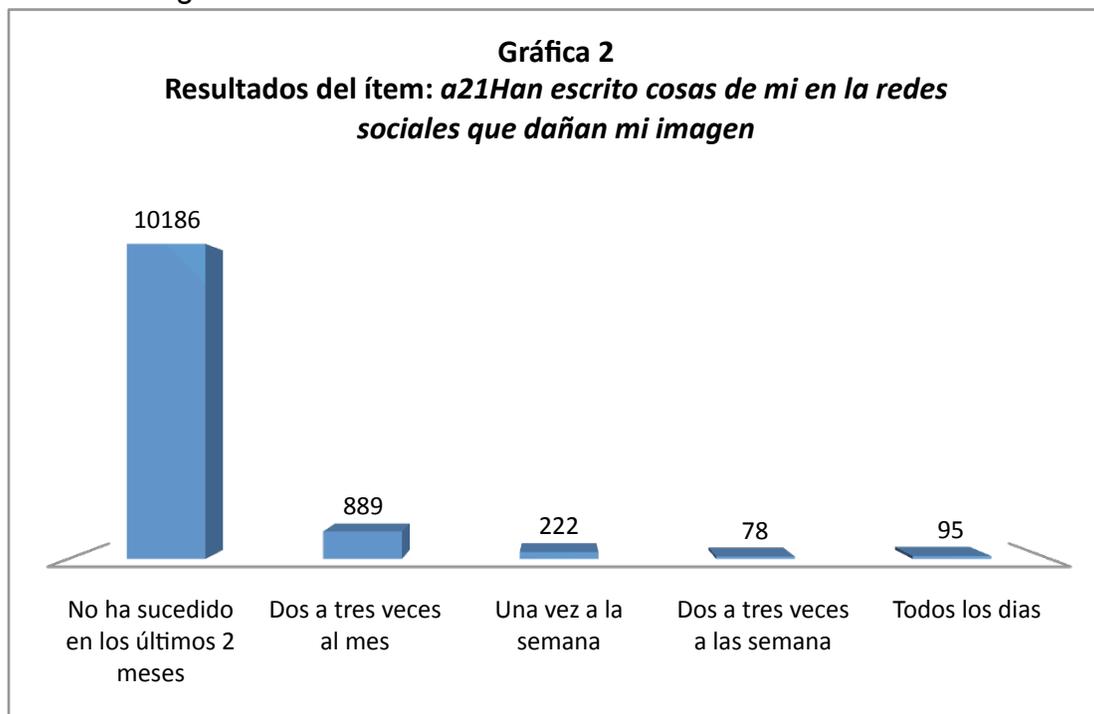
En primer lugar, tenemos el ítem que se refiere a las amenazas e intimidación con el uso del celular, tenemos los siguientes resultados:

Tabla 4
Resultados sobre el ítem: a11 Me han intimidado enviado mensajes a mi celular para amenazarme

SEMÁFORO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No ha sucedido en los últimos 2 meses	5654	49.3%
Dos a tres veces al mes	2901	25.3%
Una vez a la semana	1471	12.8%
Dos a tres veces a la semana	674	5.9%
Todos los días	770	6.7%
TOTAL	11470	100.0%

Se observa como en este caso los estudiantes no sufren en su mayoría de ciberbullying, pues el porcentaje más alto (49,3%) es para aquellos alumnos que indican que han no han sufrido de este tipo de acoso en los últimos dos meses. Un porcentaje mayor indica que se trata de una agresión escalonada (38.1% acumulado), mientras que sólo un 12,6% sufre Cyber Bullying.

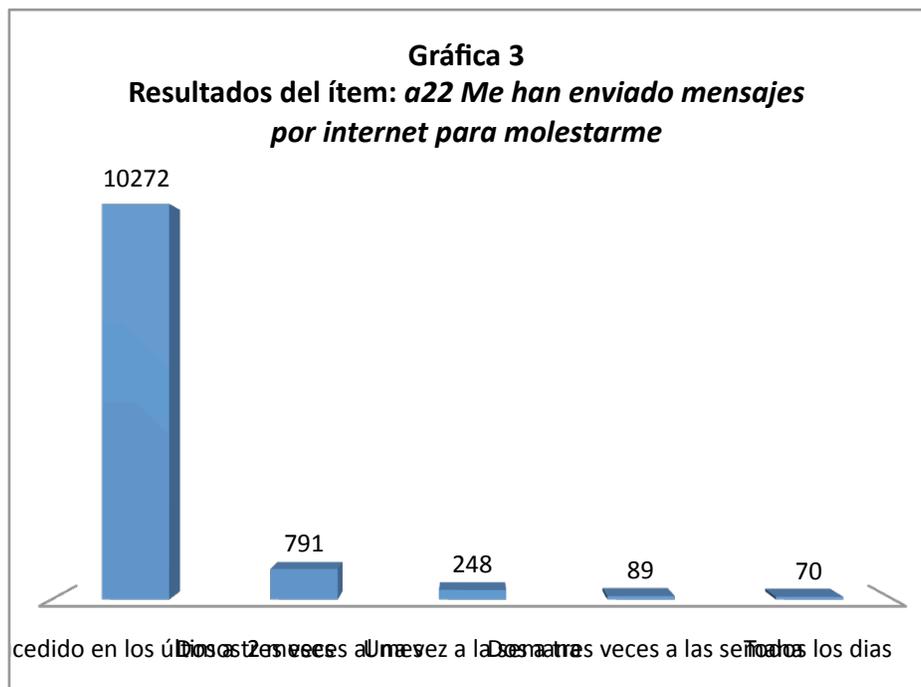
En segundo lugar, para el ítem de la violencia en las redes sociales, tenemos los siguientes datos:



Se observa que, al igual que en el ítem anterior, el porcentaje de alumnos que han sido víctimas de ciberacoso a través de una red social es bastante bajo (1,5% acumulado) en comparación con el 89% que afirma que no ha ocurrido en los últimos dos meses. En un porcentaje mucho menor tenemos a los que afirman ser víctimas de dos a tres veces al mes, (7,8%) o una vez a la semana (1,9%) que significa que sufren de una agresión escalada.

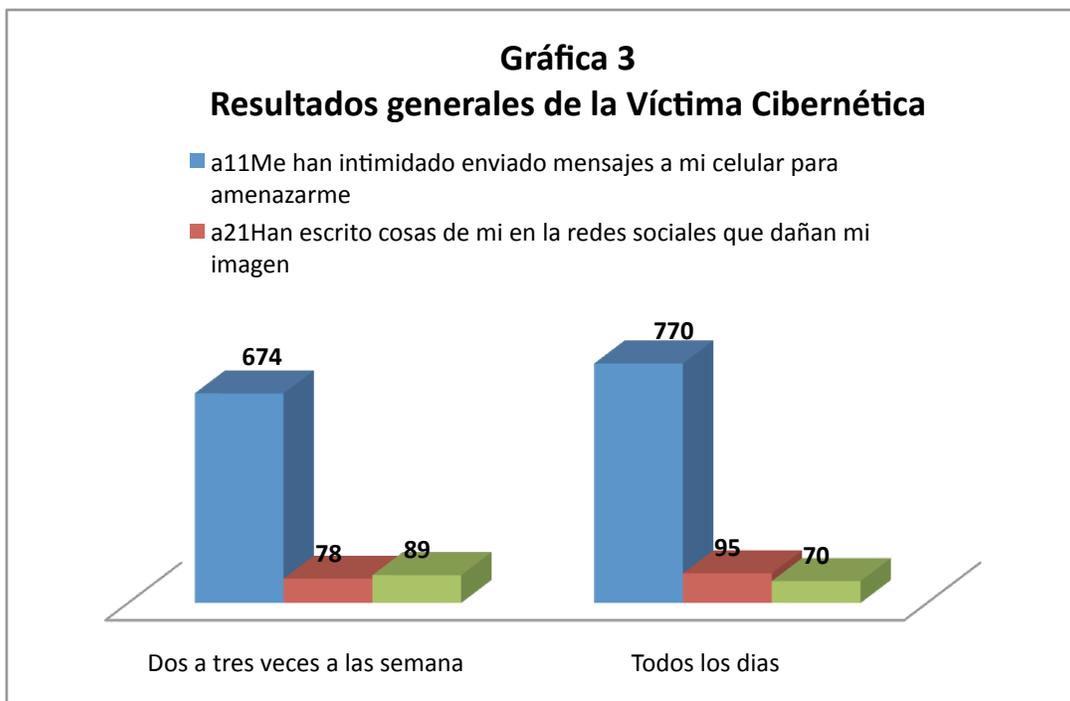
Por lo tanto, no encontramos datos significativos de que se presente una conducta de acoso reiterado en las redes sociales, sin embargo, no podemos decir que la violencia virtual en este caso no se presente, debido a que los estudiantes afirmaron que sí se ha presentado, pero no en los últimos dos meses.

Finalmente, en tercer lugar, el ítem: *a22 Me han enviado mensajes por internet para molestarme*, encontramos resultados similares a los anteriores, como se aprecian en la siguiente gráfica:



Se aprecia como igualmente, los adolescentes no son víctimas recurrentes de este tipo de violencia, pues un 90,3% afirma no haberlo sufrido en los últimos dos meses, y sólo un 8,1% ha sufrido de agresión escalada. En este caso sólo un 1,4% ha sufrido Cyberbullying.

En cuanto a la comparación de los datos generales sobre el acoso en la red en el caso de la víctima cibernética, tenemos los siguientes:

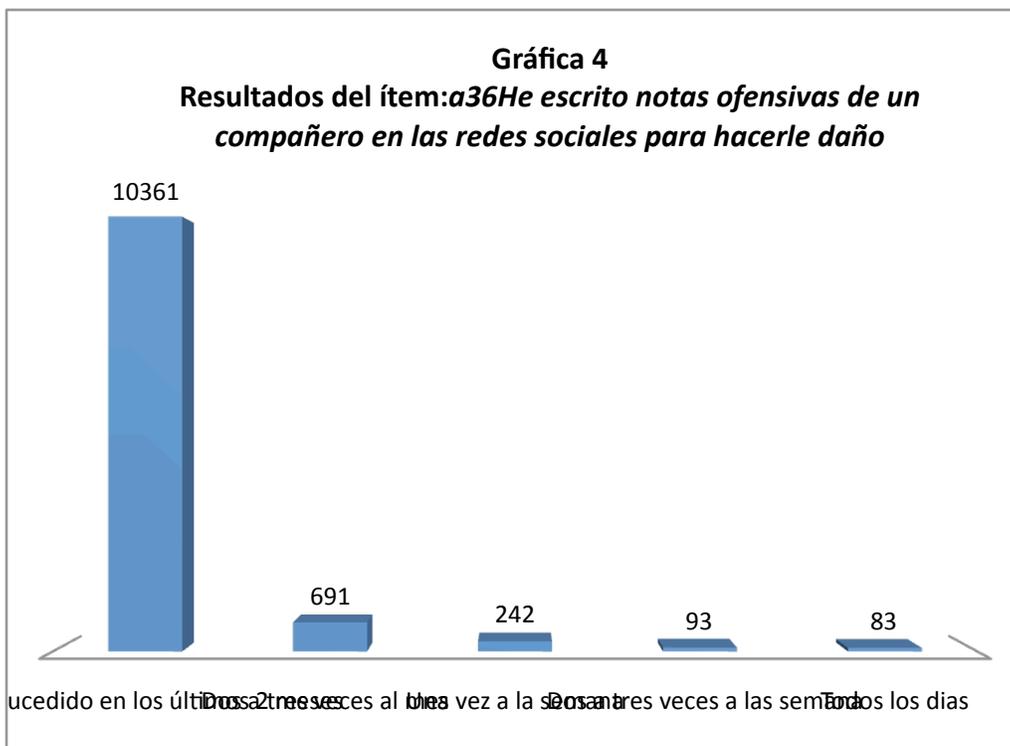


Vemos que los estudiantes han sido víctimas de abusos cibernéticos en un porcentaje poco representativo, siendo de mayor incidencia el envío de mensajes a celular para amenazar (con un 12,6% acumulado de ambas opciones). Del resto, sólo un 1,5% ha sido presa de insultos que dañan su imagen en una red social, y tan sólo a 1,4% le han enviado mensajes por internet para molestarlo.

Por lo tanto, en este caso, no podemos afirmar que exista cyberbullying de manera generalizada, sin embargo, sí son más significativos los casos de agresión escalada. Por lo que se deduce que este tipo de fenómeno está en sus comienzos, y que no se encuentra aún extendido como en otros casos de violencia.

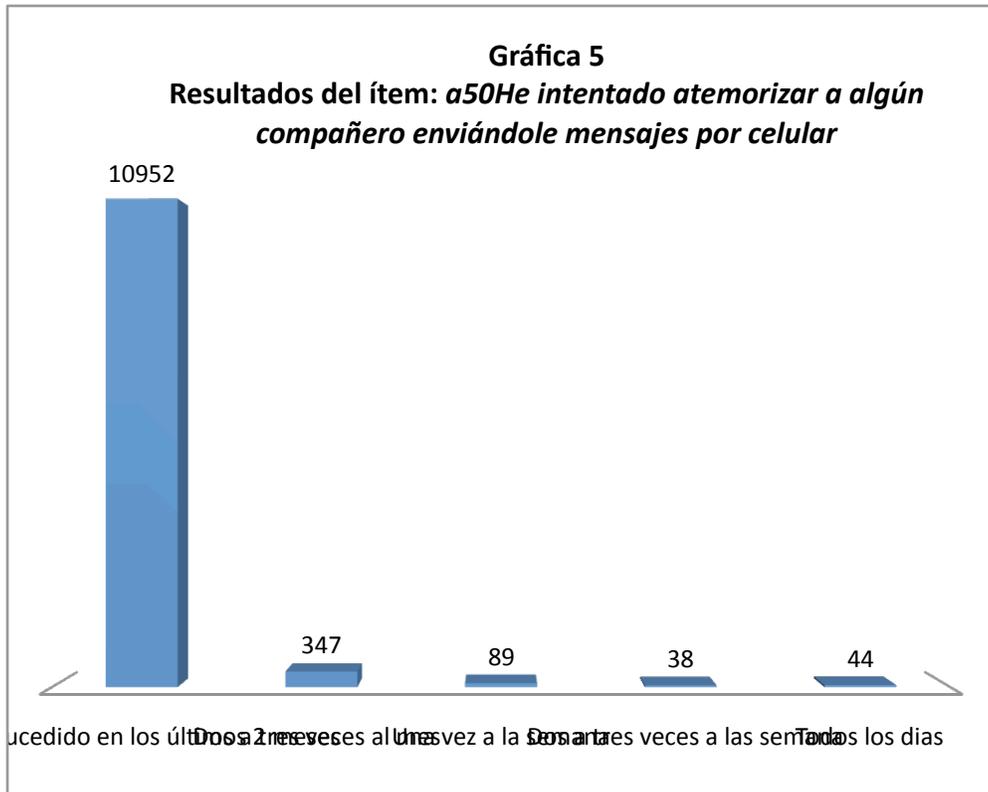
Factor: Agresor Cibernético

En este caso, se analizaron ítems para identificar la presencia de agresores cibernéticos transformados en acosadores. En el primer caso, tenemos aquellos que afirman haber escrito notas ofensivas sobre un compañero en las redes sociales con la intención de dañarlo donde los resultados fueron los siguientes:



Como era de esperarse, el porcentaje más alto es para aquellos que afirman que no lo han hecho en los últimos dos meses, pues si no existen víctimas, tampoco deberían existir acosadores. En este caso, sólo un 1,5% ha participado en el *Cyber Bullying*, y un 8,1% es agresor escalado.

En segundo lugar, tenemos a los acosadores que utilizan el celular, donde los datos nos indican una menor frecuencia de agresión escalada y presencia de *Cyberbullying*, como lo muestra la siguiente gráfica:



Vemos como existe un pequeño porcentaje de estudiantes (3,8%) que afirman haber enviado mensajes aterrizantes a sus compañeros de dos a tres veces al mes o una vez a la semana. Casi la totalidad de la muestra indica que no lo ha hecho en los últimos dos meses (95,5%). Por lo que no podemos decir que los ciberacosadores sean representativos en este caso, ya que sólo un 0.7% se presenta como tal.

Finalmente, en el tercer ítem analizado, los resultados siguen mostrándose en el mismo tenor:

Tabla 5
Resultados sobre el Ítem: *a67 He atemorizado a algún compañero enviándole mensajes por internet*

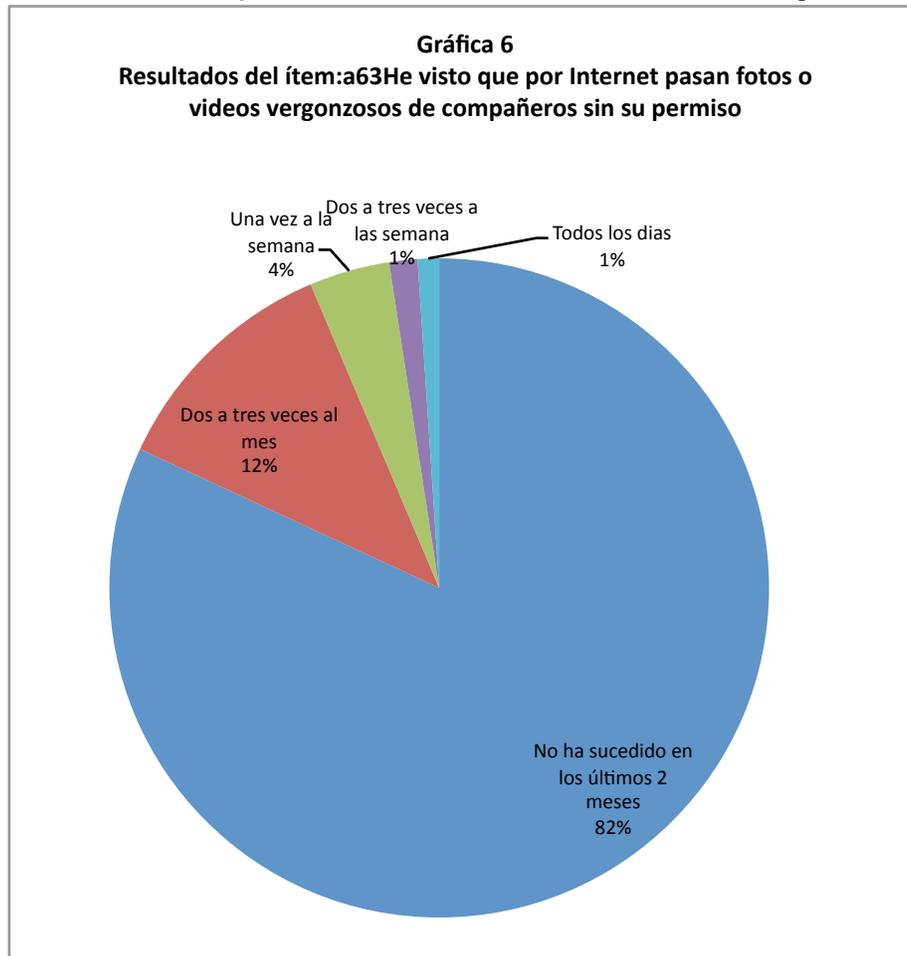
SEMÁFORO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
No ha sucedido en los últimos 2 meses	10988	95.8%
Dos a tres veces al mes	279	2.4%
Una vez a la semana	132	1.2%
Dos a tres veces a las semana	32	0.3%
Todos los días	39	0.3%
TOTAL	11470	100.0%

Se observa la poca relevancia de los acosadores en este caso, pues solamente un 2,4% afirma que ha realizado esta acción de dos a tres veces al mes, y un 1,2% una vez a la semana.

Por lo tanto, concluimos que en el caso de los agresores cibernéticos, no son representativos los datos hacia el fenómeno del cyberbullying.

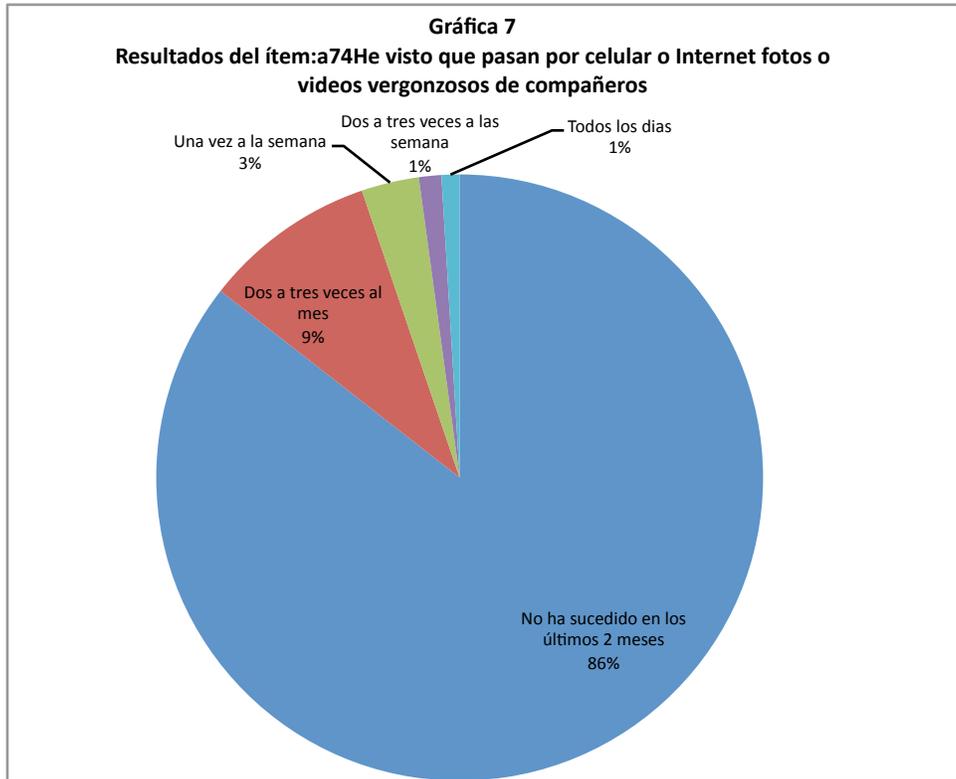
Factor: Testigo cibernético

En este caso se analizaron datos referentes a la existencia de testigos de acoso cibernético. En cuanto al primer ítem, los resultados fueron los siguientes:



Se observa un ligero aumento en los porcentajes de alumnos que afirman haber sido testigos de casos de acoso, por lo menos en lo que se refiere a agresión escalada donde se presenta un 14,9% general. Siguen presentándose datos poco significativos con relación al *Cyber Bullying*, pues sólo un 2,4% ha presenciado este tipo de actos de dos a tres veces a la semana o todos los días.

Finalmente, en el caso de los testigos de acoso a través del celular, los datos son los siguientes:



Igualmente, los adolescentes afirman no ser testigos de que estos actos se realicen con regularidad, pues 9813 alumnos afirman no haber presenciado en los últimos dos meses amenazas por celular. En el caso de aquellos que han sido testigos en dos o tres veces al mes, encontramos sólo a 1058 alumnos, y solamente 352 ha visto que esto sucede una vez a la semana, por lo que la presencia del Cyberbullying en este caso no es significativa.

A manera de conclusión, no podemos decir que no existe la violencia virtual entre estudiantes de preparatoria, concretamente en el caso de la UAEMéx, sin embargo, no se refiere propiamente al *Cyber Bullying* en la mayoría de los casos, sino a conflictos ocasionales o agresión escalonada, aunque en menor porcentaje. Por lo tanto, el fenómeno del ciberacoso no representa, por ahora, una problemática frecuente.

Conclusiones

Los adolescentes son cibernautas innatos, han nacido con el recurso del internet y generado una nueva manera de socializar que implica también diferentes formas de violencia. En este contexto, es importante analizar cómo se comportan los jóvenes en la red, y en general si existe o no un acoso cibernético entre ellos.

Como ya se observó, en el caso de los estudiantes del nivel medio superior de la UAEMéx, el problema del Cyberbullying no es, afortunadamente, un conflicto generalizado, al presentarse pocos casos de acoso cibernético. Sin embargo, no podemos decir que no se presente, ya que la mayoría de los alumnos afirman haber sido víctimas de agresiones virtuales, aunque no de *Cyber Bullying*.

Llama la atención que la agresión a través del celular sea mucho mayor que en el caso de las redes sociales, lo cual se puede deber a la expansión generalizada del uso de estos aparatos en nuestro país, lo que amplía las posibilidades de manipulación entre los estudiantes y así las posibilidades de una mala utilización. Además, es mucho más sencillo y rápido este tipo de acoso que el que se pueda presentar a través de un medio como el internet.

En cuanto al caso de los acosadores cibernéticos, estos se muestran en menor escala, aunque no podemos negar su existencia, más bien aparecen como agresores ocasionales y no como ciberacosadores propiamente dichos, ya que no suelen repetir las amenazas, o por lo menos, no a través de la red. Pero ello no significa que no existan victimarios que utilicen la red para generar actos de violencia virtual, aunque no es muy frecuente que ésta se repita.

Y en lo que se refiere a los testigos, igualmente, el uso del celular para realizar actos de acoso es mucho mayor que en el caso de los que se realizan a través de la red, al menos así lo afirman los testigos que han presenciado esta forma de acoso.

De los resultados anteriores podemos concluir lo siguiente:

1. El que el instrumento no muestre la existencia del *Cyber Bullying* como un fenómeno relevante entre los adolescentes no significan que no exista y en parte, ésta condición de inexistencia por considerarse como virtual, es decir, *no real* es uno de los factores que pudiera influir para que no se pueda reconocer.
2. Puede ser que los adolescentes no reconozcan este tipo de violencia por considerar dichos actos como normales, ya que no deja secuelas físicas como puede ser el Bullying que implica un tipo de violencia directa.
3. La invisibilidad del agresor es otro factor a considerar en el fenómeno del *Cyber Bullying*, ya que puede atacar con diferentes identidades siendo difícil que los testigos puedan identificar los ataques.
4. La necesidad de contar con un equipo de cómputo y conexión a internet hace que los ataques se vuelvan mucho menos frecuentes que en el caso

de los celulares, donde vemos que se presentan las principales formas de acoso cibernético.

5. Los resultados también indican que la violencia que se presenta en la red no es recurrente pero sí importante, dado que es posible que se vuelva a generar después de mucho tiempo, debido a las condiciones de la red que así lo permite.

Finalmente, el que esta problemática aún no sea generalizada da la oportunidad de generar programas encaminados a la prevención, más que a la erradicación. En este caso, recomendamos que se trabajen con contenidos sobre ciber ética que permita a los estudiantes entender las ventajas del internet y cómo procesar la información que en ella se presenta, pero sobre todo, generar procesos que fomenten un proceso de comunicación virtual adecuado.

Referencias

- Beran, T., & Li, Q. (2005). *Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior*. *Journal of Educational Computing Research*, 32, 265-277.
- García, J. (1997). *Un modelo cognitivo de las interacciones matón-victima*. *Anales de Psicología*, 13 (1), 51-56
- Gómez del Castillo, M. (2005). *Violencia Social y Video Juegos*. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, núm. 25, enero, pp. 45-51.
- Hernández, S. (1977). *Adolescencia sus problemas y su educación*. México. Hispanoamérica.
- Kowalski, R., Limber, S., Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying. El acoso escolar en la era digital*. Desclée De Brouwer S.A. España.
- Mora-Merchán, J., Ortega, R., Calmaestra, J., y Smith, P. (2010). "El uso Violento de la Tecnología: el Cyber Bullying". En: *Agresividad injustificada, Bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial. Madrid. España. p. 189-209.
- Ortega, R. (coord.) (2010). *Agresividad injustificada, Bullying y violencia escolar*. Alianza Editorial. Madrid. España.
- Rojas, M. (2005). *Bullying: acoso violento escolar*. Espasa, Madrid.
- Segurajáuregui, L y Rojas, F. (2008). "La brecha digital y su influencia en la educación para la sustentabilidad", *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 8 (29), pp. 69-79.
- VISIONARIES-NET. (2005). *Afrontar el bullying y la violencia escolar utilizando el internet. Resumen de la conferencia*. <http://www.bullying-in-school.info/es/content/conferencias/online-conferences-1-short-report.html>. [Fecha de consulta: 6 de agosto de 2012].

Reseñas de los cuerpos académicos (CA)

Y

Síntesis Curriculares de los autores

Reseña del Cuerpo Académico

El poder en América Latina, Ayer y hoy

Cuerpo en Consolidación creado desde el 2003, cuya Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento es *Democracia, pasado y presente*. Adscrito al Centro de Investigación de Ciencias Sociales y Humanidades (CICSyH) de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Francisco Lizcano Fernández

Licenciado en Filosofía y Letras (Sección de Historia de América), por la Universidad Complutense de Madrid; Maestro en Estudios Latinoamericanos (Filosofía), por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y Doctor en Estudios Latinoamericanos (Historia), también por la UNAM. Fue profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Ha impartido cursos breves en universidades mexicanas y europeas: Complutense de Madrid, Sevilla, Salamanca y Viena. Desde hace más de dos décadas, es Profesor de Tiempo Completo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Actualmente, es Coordinador del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades (CICSyH) de la propia UAEM. Ha impartido más 140 conferencias en Iberoamérica y Europa, en tanto que ha organizado unos 30 encuentros académicos nacionales e internacionales. Entre otras, ha recibido las siguientes distinciones: Medalla Gabino Barreda de la UNAM, Presea “Ignacio Ramírez Calzada” de la UAEM, Presea Estado de México 2003 y Premio estatal de ciencia y tecnología 2007. Además, ha sido nombrado “Profesor con perfil deseable” por la Secretaría de Educación Pública de México. Líder del cuerpo académico “El poder en América Latina. Ayer y hoy”. La línea de generación y aplicación del conocimiento de este cuerpo es “Democracia. Pasado y presente”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, nivel II, y Miembro Regular de la Academia Mexicana de Ciencias. Sus publicaciones (siete libros como autor único, coordinación de 15 libros y memorias, 41 capítulos de libro y ponencias en extenso, así como 26 artículos publicados en revistas especializadas) versan, sobre todo, acerca de las dimensiones étnica, socioeconómica y política de la Iberoamérica de las últimas décadas.

fralife@prodigy.net.mx

Hilda Naessens

Doctora en Humanidades con especialidad en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, graduada con mención honorífica. Presea “Ignacio Manuel Altamirano Basilio” edición 2003, distinción académica otorgada por haber obtenido el más alto promedio como alumna de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la misma Universidad. Su línea de investigación es filosofía latinoamericana y democracia. Miembro del cuerpo académico “El poder en América Latina. Ayer y hoy”. La línea de generación y aplicación del conocimiento de este cuerpo es “Democracia. Pasado y presente”. Ha asistido a numerosos congresos nacionales e internacionales, ha impartido conferencias en diferentes ámbitos nacionales e internacionales. Tiene tres libros publicados y más de quince artículos.

ilsena58@yahoo.com.mx

Felipe Carlos Betancourt Higareda

Licenciado en Derecho con Mención Honorífica, egresado de la Facultad de Derecho de la UNAM (2000), Maestro en Teoría Política, egresado de la Universidad de Manchester, en el Reino Unido (2002), y “*Doctor of Philosophy*” (DPhil), por la Universidad Metropolitana de Manchester, en el Reino Unido (2010). Es Profesor-Investigador de Tiempo Completo (2010), adscrito al CICSyH de la Universidad Autónoma del Estado de México y goza de reconocimiento de profesor con perfil deseable PROMEP desde 2011. Miembro del cuerpo académico “El poder en América Latina. Ayer y hoy”. La línea de generación y aplicación del conocimiento de este cuerpo es “Democracia. Pasado y presente”. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran los siguientes capítulos de libros científicos: “Reforzamiento de la rendición de cuentas vertical en México: el camino para un sistema presidencial más efectivo”(2010), “El camino en México hacia una esfera pública deliberativa a través de los medios de comunicación masiva” (2011), “Estudios de caso de cultura deliberativa en el Estado de México” (2012); y las siguientes publicaciones en revistas indizadas: “Calidad de diálogo y deliberación en el sistema de gobierno federal mexicano: una perspectiva habermasiana sobre la relación entre el Presidente y el Congreso Mexicanos después de la «Era» Post-revolucionaria” (2010), “The Media in Mexico, do they favor a deliberative public sphere?” (2012), “The deliberative quality of the Mexican presidential election of 2006: An overall neo pluralist assessment” (2012).

fcbetancourth@uaemex.mx

felipecarlosb@gmail.com

Acela Montes de Oca Hernández

Profesora-investigadora del Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México. Paseo Tollocan s/n, Ciudad Universitaria, Edificio Ex-planetario, Toluca Estado de México, C.P. 50110. Teléfonos directos: (722) 213-27-28, 213-14-71.

acela_cicsyh@yahoo.com.mx

Reseña del Cuerpo Académico

Estudio histórico de las instituciones

Este CA emana de la Facultad de Humanidades, de la UAEMéx. El CA ha investigado la historia institucional del Juicio de Amparo y la actividad de la Suprema Corte de Justicia de la Nación en el Estado de México, durante el siglo XIX; el proceso de Independencia en el Estado de México; la Historia General Ilustrada del Estado de México. Los mencionados programas de investigación han sido objeto de diversas publicaciones colectivas, nacionales, estatales e institucionales. El trabajo presentado en estas memorias es producto del proyecto "Mortalidad por causas durante el siglo XIX en el valle de Toluca, estudio comparativo socio étnico y por edades", con clave: 2836/2009U, financiado por la UAEMéx. La investigación se enmarca en el trabajo del Cuerpo Académico.

Pedro Canales Guerrero

Candidato a doctor por la EHESS, París; profesor investigador de la Facultad de Humanidades, UAEMéx; mortalidad comparada, siglos XVII a XIX, es su principal línea de investigación bajo la cual ha dirigido más de doce tesis y publicado más de diez artículos o capítulos de libro; autor del manual de Lectura analítica de textos históricos, en dictaminación.

pcanalesg@yahoo.com.mx

Ana Bertha Juárez Ramón

Egresada de la Licenciatura en Historia, Facultad de Humanidades, UAEMéx., autora de la tesis "Epidemias y endemias, tifo y cólera, Ixtlahuaca 1800-1854", y participante en el Proyecto de investigación referido en la reseña del CA.

anaberthajr@hotmail.com

Brenda Nelly Romero Ortega

Pasante de la Licenciatura en Historia, quien prepara su tesis sobre la pandemia de cólera, Metepec 1850, y participa en el proyecto de investigación que se señala a continuación.

hnely13@gmail.com

Ana Lidia García Peña

Doctora en Historia por El Colegio de México, A.C. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Profesora con Perfil Promep. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Humanidades, Posgrado en Humanidades y Academia de Historia. Sus publicaciones con temática de género: "Amor y pasión sexual en el México posrevolucionario: el caso de Eduardo Pallares" en Pilar Gonzalbo, (Coord.) *Amor e historia*, México, El Colegio de México, 2013; "El encierro de las esposas y las prácticas policíacas en la época de la Independencia" en 1750-1850: *La Independencia de México a la luz de cien años. Problemáticas y desenlaces de una larga transición*, Brian Connaughton (Coord.), México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2010; "Continuidades y cambios en las relaciones de género en la familia del Porfiriato a la Revolución Mexicana" en *Voces del viejo régimen. Representaciones, sociedad y gobierno en el México Contemporáneo*, Marisa Pérez y Eduardo N. Myangos Díaz (Coord.), México, Instituto José María Luis Mora e Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacán de San Nicolás de Hidalgo, 2009; "Violencia corporal y corporalidad en el siglo XIX" en *Enjaular los cuerpos*, Julia Tunón (Coord.) México, El Colegio de México, 2008; "Esposas y amantes ante la reforma liberal" en *Historia de las mujeres en España y América Latina, España, Cátedra*, 2007; *El Fracaso del amor: género e individualismo en el Siglo XIX mexicano*, México, El Colegio de México/ Universidad Autónoma del Estado de México, 2006; "Continuidades de la familia en la independencia de México" *Visiones y revisiones de la independencia americana.*, México, Centroamérica y Haití, Izaskun Álvarez Cuartero y Julio Sánchez Gómez (Eds.). Salamanca, España, Universidad de Salamanca, 2005; "Madres solteras y abandonadas en la ciudad de México durante el siglo XIX", en *Historia Mexicana*, No.211, enero-marzo, 2004; "Historia de las mujeres del siglo XIX: algunos problemas metodológicos" en *Debates en torno a una metodología feminista*, Eli Bartra (Coord.), México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 2002; "El depósito de las esposas, aproximaciones a una historia jurídico-social" en *Cuatro estudios de género en el México urbano del siglo XIX*, Gabriela Cano, Georgette José Valenzuela (Coord.), México, Porrúa, Universidad Nacional Autónoma de México, 2001; "El divorcio de Laura Mantecón y Manuel González, 1885-1886: la infidelidad masculina y el adulterio femenino" en *Cuidado con el corazón, los usos amorosos en el México Moderno*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1995.

analidiag@prodigy.net.mx

Gerardo González Reyes

Doctor en Historia por El Colegio de México. Actualmente se desempeña como profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Humanidades, de la UAEMéx. Áreas de interés: Representaciones y usos de la memoria nativa en el contexto colonial; La territorialidad nativa frente al avance de la propiedad española; La emergencia de las comunidades indias y la formación de identidades colectivas. Entre sus publicaciones destacan: *Tierra y sociedad en la sierra oriental del valle de Toluca, siglos XV-XVIII. Del señorío otomiano a los pueblos coloniales*. México, SEEM/CEAPE, 2009, (Serie Colección mayor, historia y sociedad, número 8), 368 pp., ISBN 978-970-826-088-6; *Códice de Temascaltepec. Gobierno indio y conflictos territoriales en el siglo XVI*. Toluca, México, Gobierno del Estado de México/SEEM/CEAPE, 2010, [Serie Colección mayor. Estado de México: patrimonio de un pueblo], 285 pp., ISBN 978-607-495-044-1. Profesor adscrito a la Facultad de Humanidades, UAEMéx. Integrado al Cuerpo académico: Estudios históricos de las instituciones (UAEMéx-CA-101). Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: Historia de las instituciones y de los procesos sociales. El trabajo presentado se deriva del proyecto de investigación (UAEMéx: 2623/2008).

ggonzare@hotmail.com

Reseña del Cuerpo Académico

Psicología Social y de la Salud

Cuerpo académico con nivel consolidado. Creado en 2004 como cuerpo en consolidación y en 2006 alcanza el nivel de consolidado que sigue manteniendo hasta la fecha. Sus líneas de investigación son: 1. Variables psicosociales relacionadas a la salud y estudios sobre la familia; 2. Metodología de la investigación. Sus miembros: Dr. René Landero Hernández, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) (Nivel II), Líder del Cuerpo Académico desde el 2004; Dr. José Moral de la Rubia, Miembro del SNI, nivel I; Dra. Mónica Teresa González Ramírez, miembro del SNI, nivel I; Dr. Benito Estrada Aranda, miembro del SNI, Candidato.

José Moral de la Rubia

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, especialidad en Psicología por la Universidad de Alcalá de Henares (Madrid, España). Psicólogo Especialista en Psicología Clínica por el Programa de 3 años de Psicólogo Interno Residente (Madrid, España). Licenciado en Psicología por la Universidad Pontificia de Comillas (Madrid, España). Es profesor - investigador de la Facultad de Psicología de la UANL. Este cargo lo desempeña desde agosto de 1999. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1, posee Perfil PROMEP (docente de calidad) y es miembro de Cuerpo Académico consolidado de Psicología Social y de la Salud, estando inscrito en la línea de variables psicosociales en salud y estudios de familia. Posee numerosas publicaciones en forma de libros, capítulos y artículos en revistas arbitradas. Es miembro del consejo editorial de varias revistas científicas. Profesor adscrito a la facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Calle Dr. Carlos Canseco 110. Col. Mitras Centro. C.P. 64460. Monterrey, NL, México. Tel. 8183338233. Ext. 423. Fax. Ext. 103.

jose_moral@hotmail.com

María Elena Pacheco Sánchez

Doctora en Filosofía con Especialidad en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Posee una maestría en Ciencias Educativas y una licenciatura psicología por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Es docente de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es coordinadora del departamento de orientación educativa y psicología de la UABC. Es colaboradora del Cuerpo Académico consolidado de Psicología Social y de la Salud, en la línea de variables psicosociales en salud y estudios de familia Posee varias publicaciones en forma

de capítulos y artículos en revistas arbitradas. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Psicología.

epacheco457@hotmail.com

Reseña del Cuerpo Académico

Vulnerabilidad, educación y sustentabilidad

Cuerpo Académico en consolidación, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Su **objetivo**, desarrollar modelos y propuestas en dos ejes sustantivos, grupos vulnerables y sustentabilidad para el mejor bienestar y protección psicosocial de sus miembros, así como, analizar la pertinencia de las políticas y programas en dichos ejes para proponer mejoras con mira hacia su actualización y viabilidad, en atención a la disposición social de grupos particulares, y a la disposición racional, renovable y de reemplazo de los recursos naturales. Es de conocimiento popular los efectos negativos de la fragilidad social sobre algunos sectores, del mismo modo ocurre con los efectos adversos del abuso de los recursos naturales, entre los que destaca la falta de sustentabilidad. Es por ello que desde una visión integral del concepto de la vulnerabilidad sobre los individuos y los hábitats se propone abrir debates y desarrollar propuestas sobre tres ejes, grupos vulnerables, educación y sustentabilidad, con la intención de aumentar la eficiencia y eficacia de las políticas, normas y programas existentes en rededor de ellos, así como, desarrollar modelos y propuestas en dos ejes sustantivos, grupos vulnerables y sustentabilidad para el mejor bienestar y protección psicosocial de sus miembros.

Leonor Guadalupe Delgadillo Guzmán

Doctora en ciencias sociales por el colegio mexiquense, maestra en psicología clínica por la Universidad Autónoma del Estado de México, psicóloga por la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde también tiene a cargo la Coordinación de Investigación. Cuenta con el Reconocimiento Nacional de perfil deseable (perfil Promep) otorgado por la Secretaria de Educación Pública. Líder del cuerpo académico en consolidación “Vulnerabilidad, Educación y Sustentabilidad”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I, reconocimiento otorgado por el consejo nacional de ciencia y tecnología. Desarrolla estudios en materia de violencia, poder y conflicto sobre género, grupos vulnerables y trabajo. Fue coordinadora estatal de los centros de atención al maltrato intrafamiliar y sexual en la procuraduría general de justicia del estado de México. Líder de proyecto de capacitación en el área de trabajo social en el Issemym, institución de salud para los servidores públicos del Estado de México. Entre sus obras y artículos publicados se encuentran, el libro “mujeres cautivas entre el amor y el odio” editado por editorial academia española, 2011; libro “violencia laboral, una realidad incómoda” editado por la Universidad

Autónoma del Estado de México, 2010; capítulo “Discriminación de género en investigadoras de educación superior”, en el libro *Bienestar social y democracia* editado por la universidad autónoma metropolitana y Miguel Ángel Porrúa, 2011; capítulo “El filicidio, una expresión siniestra de la violencia” en el libro *democracia en el estado de México, fortalezas y debilidades*, editado por Miguel Ángel Porrúa, Universidad Autónoma del Estado de México, LVII Legislatura del Estado de México 2011; los capítulos “Dimensiones de la violencia contra las mujeres en México”, “La violencia contra las mujeres”, en el libro *Por eso la maté*, editado por Miguel Ángel Porrúa y la Universidad Autónoma del Estado de México 2010. Ponente invitada en eventos académicos de corte local, nacional e internacional. Tutora de casi 30 trabajos de tesis de pregrado y posgrado. Ganadora de distintos reconocimientos estatales y nacionales, entre los últimos se encuentran, nota laudatoria 2009, reconocimiento nacional de psicología laboral 2010, mención nacional de honor a la mejor institución educativa en materia de investigación 2011. Presidente de la asociación civil “Juntos por un mejor presente”, colectivo enfocado en la atención de problemas de violencia social, familiar, escolar y laboral, para el desarrollo personal, la mejora del bienestar y la convivencia social en pos de la paz, e instituido el 13 de septiembre 2010. Compuesto por profesionales universitarios de las ciencias sociales y de la salud.

delgadilloleonor@gmail.com

Francisco José Argüello Zepeda

Licenciado en economía (UNAM), Maestro en antropología Social (Escuela Nacional de Antropología e Historia) y Doctor en antropología (Université Laval, Canadá). Líneas de investigación: Antropología rural, Educación ambiental y Ética económica. Reconocimientos: Perfil Deseable PROMEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Ha publicado diversos artículos sobre temas sociales y ambientales y los siguientes libros: Educación ambiental y globalización: Modelos interdisciplinarios en la UAEM, Cuadernos de investigación, 30, UAEM, 2004, y La privatización de la industria azucarera mexicana y su impacto social, UAT/COTACYT, 1998.

farquello2010@hotmail.com

Leonor González Villanueva

Candidata a doctor en Ciencias Políticas y Sociales por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos, Maestra en Planeación y Evaluación de la Educación Superior y Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Reconocimiento al Perfil Promep. Líneas de Investigación: Políticas Educativas, Movimientos estudiantiles y Procesos identitarios en educación. Producción de capítulos de libros, artículos para revistas y artículos para memorias en extenso. Participante como ponente en congresos,

coloquios y seminarios de carácter internacional y nacional. Tutora de estudiantes de licenciatura y posgrado, integrante de comités de evaluación de posgrado.

gveleonor@gmail.com

Blanca Guadalupe Alvarado Bravo

Realizó la Licenciatura de Psicología en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex). Es maestra en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Doctora en Ciencias de la Salud por la Universidad Autónoma del Estado de México [UAEMéx]. Ha tomado diferentes cursos de actualización en modalidad *Diplomado*, entre los que se encuentran: *Psicología de lo femenino con orientación junguiana*, en el Instituto de Estudios de Psicoterapia de la Pareja, S.C.; *Constelaciones familiares* en el Instituto Hellinger-Landshut de Alemania. Cuenta con varias certificaciones, entre ellas: *Aprendizaje Acelerado* de Learning Strategies Corporation; *Fotoreading Learning Strategies Corporation*. Ha publicado diversos artículos académicos en revistas locales, nacionales e internacional, es autora de ocho libros de texto sobre aprendizaje, habilidades del pensamiento y desarrollo humano. Se desempeña como conferencista y también ha participado como ponente en diversos Congresos Académicos.

bgab03@yahoo.com.mx

Magdalena Velázquez Velázquez

Candidata a Maestra en estudios de la Familia y Licenciada en psicología por la Facultad d Ciencias de la Conducta de la UAEMéx. Ha realizado diplomados y Cursos en áreas tanto educativas como de atención psicoterapéutica como: Diplomado en Competencias digitales, cursos del manejo del SSPS, redacción de artículos científicos, curso en tutoría, diplomado en *Atención psicoterapéutica de víctimas de violencia sexual y familiar*, de relaciones humanas, atención a los adolescentes, terapia de juego, curso en Victimología. Ha participado como dictaminadora para la *Revista de Psicología Nueva Época 2*, ha escrito un capítulo en el libro *Entre el amor y la Violencia* con el tema *Acoso Sexual una negociación desleal*, en la Crestomatía *Elementos Sociopsicológicos de victimología* y ha sido compiladora en los libros electrónicos: *La Intervención de la Psicología en la Investigación, Educación y Humanidades Agendas de Investigación de la Des.*

magdisvel@gmail.com

José Arce Valdez

Maestrante de Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México, licenciado en psicología por la misma Universidad. Responsable del área de vinculación digital, implementador y facilitador en Insex A.C., profesor de educación secundaria en áreas sociales. Orientador educativo. Capacitador. Entre su producción se cuenta la siguiente: “La elección real e ideal de pareja: un

estudio con parejas establecidas”. *Revista interamericana de Psicología / Interamerican journal of Psychology*. Vol.41, No.3. (2007: 305 – 311); “El autoconcepto en mujeres heterosexuales y en mujeres homosexuales” *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*. Año 1, Número 1. México ((2009: 28-37); “La elección real e ideal en dos culturas: México y Argentina” *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 13, No. 2. (2008: 261-277); “El sentido de vida en hombres y mujeres”. XI Congreso Mexicano de Psicología Social (Compilación). No. 1. Asociación Mexicana de Psicología Social. México. (2006: 17-23); “El enamoramiento en adolescentes: un análisis por sexo”. XI Congreso Mexicano de Psicología Social (Compilación). No. 2. Asociación Mexicana de Psicología Social. México. (2006: 826-832).

pepe.arcev@gmail.com

Fabiola Benitez Quintero

Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Actualmente estudia la Maestría en Psicología por la misma universidad. Ha participado en el desarrollo de proyectos de investigación en Psicología. Elaboración y presentación de talleres, simposios y conferencias. Evaluación psicológica por medio de pruebas y técnicas psicológicas y atención psicoterapéutica oportuna a mujeres y niños víctimas de violencia familiar y sexual, adquiriendo experiencia de trabajo durante 30 meses de actividad laboral en las Unidades de Atención a Víctimas del Delito de la Procuraduría General de Justicia del Estado de México. Entre sus publicaciones se cuentan el artículo “El autoconcepto en mujeres heterosexuales y en mujeres homosexuales” *Nueva Época*. Año 1, Número 1. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*. (pp. 27- 37). Ponente en congresos, simposios y foros con respecto a temas relacionados con género y sexualidad.

fabiola_jego@hotmail.com

Reseña del Cuerpo Académico

Estudios del nivel medio superior

Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento: *Educación*. Entre sus proyectos se cuentan: *Discurso político – educativo de la Reforma del Bachillerato 2003 de la UAEM y su concreción en la práctica docente*, con clave 2163/2005, financiado por la UAEMéx; *Factores Psicosociales que influyen en el Éxito o Fracaso del aprovechamiento escolar en la asignatura de Física Básica, caso del Plantel Ignacio Ramírez Calzada*, con clave 2467/2007, financiado por la UAEMéx; *Perfil del alumno de éxito en el aprovechamiento escolar de la asignatura de Física General. Caso del Plantel Ignacio Ramírez Calzada*, con clave 2815/2009, financiado por la UAEMéx. Entre sus publicaciones están: *Memorias del VII Coloquio Nacional de Formación Docente del Nivel Medio Superior*, en el Estado de Zacatecas en 2006; “Debate en la Reforma del Bachillerato 2003 de la UAEM ¿Política Educativa vs. Práctica Docente”, en la *Revista Espacios Públicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública* Año 10 No. 19 Febrero 2007; *Memorias del VIII Coloquio Nacional de Formación Docente del Nivel Medio Superior*, en el Estado de Aguascalientes en 2007; “Impacto de la Práctica Docente sobre la calidad de la enseñanza en el Nivel Medio Superior”, en la *Revista Espacios Públicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública* Año 11 No. 21 Febrero 2008; “Reconstrucción histórica del Nivel Medio Superior de la UAEM, un análisis comparativo a partir de sus cambios en los planes de estudio”, en la *Revista Espacios Públicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública* Año 11 No. 22 Agosto 2008; *Memorias del 9° Congreso Internacional sobre la Salud del Adolescente*, en noviembre de 2011; “Perfil del alumno de éxito en el aprovechamiento escolar de la asignatura de Física General. Caso del Plantel Ignacio Ramírez Calzada”, en la *Revista Espacios Públicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública* Año 16 No. 35, (en imprenta).

Maricela del Carmen Osorio García

Profesora de tiempo completo del Plantel Ignacio Ramírez Calzada de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

ogm64@hotmail.com

José Antonio Navarro Zavaleta

Profesor de tiempo completo del Plantel Ignacio Ramírez Calzada de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

janz.uaemex@gmail.com

Reseña del Cuerpo Académico

Investigación Educativa en el área de la Química

Su propósito es desarrollar proyectos de investigación sobre evaluación educativa, que aporten información acerca del grado de consecución de los propósitos curriculares plasmados en los programas educativos de la Facultad de Química. Su Línea de Generación de Aplicación del Conocimiento (LGAC): Evaluación del modelo educativo institucional en la Facultad de Química de la UAEM. Resultados del proyecto de investigación 2965/2010SF, UAEMéx. Actualmente el CA ha publicado 2 artículos de divulgación, 2 artículos en revistas indizadas, 4 capítulos de libro, Libro “Algunas experiencias en evaluación educativa”, y varias participaciones en eventos académicos de carácter nacional e internacional.

María Esther Aurora Contreras Lara Vega

Licenciatura en Sistemas de Computación Administrativa, Maestría en Administración, Candidato a Doctor en Ingeniería por la Universidad Anáhuac, Profesor Tiempo Completo de la Facultad de Química de la UAEMéx. Perfil PROMEP, Integrante del Comité Curricular de Ingeniero Químico Líder del Cuerpo Académico de *Evaluación Educativa de la Facultad de Química de la UAEMéx*, coautora en artículos indexados, artículos de divulgación y varios capítulos de libro así como varias participaciones en congresos Actualmente Jefe del Departamento de Tecnologías de Información y Comunicación.

mecontrerasl@uaemex.mx

Martha Díaz Flores

Licenciatura de Químico Farmacéutico Biólogo, Facultad de Química de la UAEMéx, Maestría en Tecnología Educativa por el ILCE. Doctora en Educación por el CEPAPO. Perfil PROMEP, Miembro del cuerpo Académico de *Evaluación Educativa de la Facultad de Química UAEMéx*, coautora en artículos indexados, artículos de divulgación, autora y compiladora de varios libros y capítulos de libro así como varias participaciones en congresos Actualmente Directora de Fortalecimiento de los Valores Universitarios.

Sandra Luz Martínez Vargas

Licenciatura en Ingeniero Químico, Facultad de Química de la UAEMéx, Maestría en Ingeniería por la Facultad de Ingeniería UAEMéx. Doctora en Ciencia de Materiales por la Facultad de Química de la UAEMéx. Perfil PROMEP, Miembro del cuerpo Académico de *Ingeniería Química UAEMéx*, coautora en artículos indexados, artículos de divulgación y capítulos de libro así como varias

participaciones en congresos. Actualmente Coordinadora de la Licenciatura en Ingeniero Químico.

Carmen Alicia Jiménez Martínez

Licenciada y Maestra en psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora de la Licenciatura en Psicología de la FES Iztacala (UNAM), en educación a distancia (SEP y UNAM). Profesora de Maestría en la Normal Superior del Estado de México. Integrante del Colectivo Inter-Multidisciplinario de Investigación Educativa de la FES Iztacala UNAM (CIMIE), y del Comité Asesor para el Avance de la Calidad Educativa de los Proyectos Académicos de Iztacala (CAACEPAI). Ha participado en diversos cursos y talleres de formación de profesores de diversas Universidades e Instituciones de Educación Superior, así como en Foros, Congresos y Simposia Nacionales e Internacionales. Entre sus publicaciones se cuentan: Guía para el Maestro de primer y segundo grado de educación primaria. Campo de formación: Exploración y comprensión del mundo natural y social. SEP, 2011. Asesoría pedagógica y diseño didáctico; libro “La entidad donde vivo. Estado de México. Tercer Grado, en colaboración con la Dirección General de materiales educativos, de la subsecretaría de educación básica, SEP, 2012. Asesoría Pedagógica y diseño didáctico; “Experiencias preliminares a partir de la aplicación de un programa sobre estilos de vida saludables, desde la investigación-acción” Journal of Behavior, Health & Social Issues vol. 3 núm. 2 Pp. 101-111 NOV-2011 / APR-2012 DOI:10.5460/jbhsi.v3.2.30227 (primer autor); “Evaluación del Estilo de Vida y Depresión en estudiantes Universitarios”, Vol. 9, No. 8, pp. 264-269. Revista Desarrollo Científico Enfermería (2011) (coautoría; Manual de Intervención Psicológica para adolescentes. Autora de los capítulos: “Planeando vida y carrera: uno de los múltiples recursos de la adolescencia” y “Adolescencia y Hábitos de Estudio: ¿Cómo puedo mejorarlos? Psicom Ediciones (2006); “Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje del lenguaje en la primaria” (en línea), (primer autor). Revista Iberoamericana de Educación (2004) Madrid: OEI. Documento electrónico. M.F.N. 018835

carmenaliciaj@gmail.com

Reseña del Cuerpo Académico

Historia y Educación.

Adscrito a la Facultad de Humanidades de la UAEMéx. Registro PROMEP en formación. Línea de investigación: Historia Social. Sus principales facetas son: La enseñanza de la Historia,(que incluye los diversos elementos de la didáctica de la historia en diferentes momentos), la historia de la Educación (la historia de la educación en México en contextos y niveles diferenciados) y las fuentes documentales de los archivos históricos.

Rosa María Hernández Ramírez

Maestra en Educación Superior, Licenciada en Historia. Profesora tiempo completo. Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México, México. Entre sus publicaciones se encuentran: capítulos de libro: “La Independencia y el Instituto Científico y Literario del Estado de México” Coautora. Como parte del libro *Bicentenario de la Independencia. Estado de México*. UAEM. Toluca, Noviembre 2009. ISBN 978-607-495-004-5. Artículos publicados: “Un acercamiento a los empleadores de egresados de historia: caso UAEMEX” en la Memoria del X Congreso de Investigación Educativa. Xalapa, 2009. ISBN 968-7542-18-7. Distinciones: Reconocimiento como Profesor perfil PROMEP, miembro del Cuerpo Académico *Historia*, cuya línea de generación y aplicación del conocimiento es *historia social e historia y educación*. El trabajo presentado en el Foro es producto del proyecto de investigación registro UAEM SIEA 2131/2011 rosshr11896@yahoo.com.mx

Graciela Isabel Badía Muñoz

Doctora en Ciencias de la Educación, Maestra en Historia y Licenciada en Humanidades. Profesora tiempo completo. Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México. Entre sus publicaciones se tienen Artículos: “Otro sentido de la autonomía...ICLA-UNAM (1942). (Memoria); 3er. Simposium sobre Historia, Sociedad y Cultura de México y América Latina, editada por la UAEM y la UNAM (2007); “Un acercamiento al mercado laboral del historiador de la UAEMéx: un punto de vista de los empleadores” trabajo publicado en la Memoria del 5to. Foro Regional y 1° Nacional Educación: Historia, políticas y procesos educativos. Toluca, Septiembre 2008; “Un balance de los egresados de Historia y sus empleadores” trabajo publicado en la Memoria del 4to. Simposium sobre Historia, Sociedad y Cultura de México y América Latina. UAEM-UNAM. Toluca, Octubre 2008. ISBN 978-607-422-023-0; “Un acercamiento a los empleadores de egresados de historia: caso UAEMEX”, trabajo publicado en la Memoria del X Congreso de Investigación Educativa. Xalapa, 2009. ISBN 968-7542-18-7. Cuenta con el Reconocimiento como Profesor perfil PROMEP.

Miembro del Cuerpo Académico *Historia*, cuya línea de generación y aplicación del conocimiento es *historia social e historia y educación*.

isabelbadia61@gmail.com

Martín José Chong Campuzano

Maestro en Administración de la Educación, Licenciado en Sociología. Profesor de asignatura Plantel Cuauhtémoc de la Escuela Preparatoria, Universidad Autónoma del Estado de México y Asesor en la Universidad Digital del Estado de México. Entre sus publicaciones se cuentan: Castro, José Jaime y otros. *Medios y recursos para la investigación*. Tercera reimpresión. UAEM, México (2012); “Un balance de los egresados de Historia y sus empleadores” trabajo publicado en la Memoria del 4to. Simposium sobre Historia, Sociedad y Cultura de México y América Latina. UAEM-UNAM (2008) con ISBN 978-607-422-023-0; “Un acercamiento a los empleadores de egresados de historia: caso UAEMEX” trabajo publicado en la Memoria del X Congreso de Investigación Educativa (2009) con ISBN 968-7542-18-7.

martinchong_1964@yahoo.com.mx

Reseña del Grupo de investigación

Estudios Informacionales, Organizacionales y Sustentables

Producción: *Hidroexclusión. Análisis de los factores que impiden la sustentabilidad hídrica*. Málaga: Universidad de Málaga ISBN 978-84-695-2399-5; *Psicología de la Globalización Neoliberal. Análisis de la exclusión social, la brecha digital y el desarrollo sustentable*. México: Díaz de Santos Acanits ISSN 978-84-9969-213-5; *Complejidad y Participación. Análisis de los determinantes de la movilización local frente a los desafíos de la globalización neoliberal*. México: Díaz de Santos Acanits ISBN en trámite. Grupo de investigación adscrito a Asociación Mexicana de Investigación en Trabajo Social (ACANITS); Academia Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional (AMECIDER); Unión Latinoamericana de Psicología de la Salud (ULAPSI); Asociación Latinoamericana de Psicología de la Salud (ALAPSA); Sociedad Mexicana de Psicología Social (SOMEPSO).

Cruz García Lirios

Licenciado en Psicología Social, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa. Maestrante en Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México. Doctorante en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Autor y coautor de diversas ponencias, artículos y capítulos nacionales e internacionales.

garcialirios@gmail.com

Javier Carreón Guillén

Licenciado en Historia, Maestro en Administración y Doctor en Administración, Universidad Nacional Autónoma de México. Autor y coautor de diversas ponencias, artículos y libros nacionales e internacionales. Investigador adscrito al Sistema Nacional de Investigadores.

javierg@unam.mx

Jorge Hernández Valdés

Licenciado en Trabajo Social y Maestro en Docencia, Universidad Nacional Autónoma de México. Autor y coautor de diversas ponencias, artículos y capítulos de libros nacionales e internacionales. Secretario Académico de la Escuela Nacional de Trabajo Social. Profesor adscrito a la Escuela Nacional de Trabajo Social.

jorheval@unam.mx

María Montero López Lena

Licenciada, Maestra y Doctora en Psicología Social y Ambiental, Universidad Nacional Autónoma de México. Autora y coautora de diversas ponencias, artículos y libros nacionales e internacionales. Investigadora adscrita al Sistema Nacional de Investigadores.

monterol@unam.mx

José Marcos Bustos Aguayo

Licenciado, Maestro y Doctor en Psicología Social y Ambiental, Universidad Nacional Autónoma de México. Autor y coautor de diversas ponencias, artículos y libros nacionales e internacionales. Investigador adscrito al Sistema Nacional de Investigadores.

marcos.bustos@unam.mx

Reseña del Cuerpo Académico

Psicología y Educación

Cuerpo Académico (CA) con nivel en formación. Su Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento es: Innovación educativa, aprendizaje y desarrollo. Está compuesto por profesores de tiempo completo adscritos a la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Tania Morales Reynoso

Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora con perfil Promep, reconocimiento nacional otorgado por la Secretaría de Educación Pública. Líder del CA *Psicología y Educación*. Los resultados parciales presentados en este 3er Foro de investigación fueron presentados en el 2° Coloquio Internacional: TIC, Sociedad y Educación. Relato de Experiencias de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México en Septiembre de 2012.

taniamreynoso@gmail.com

David Aarón Miranda García

Profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesor con perfil Promep, reconocimiento nacional otorgado por la Secretaría de Educación Pública. Miembro del CA *Psicología y Educación*.

damg_01@yahoo.com.mx

Javier M. Serrano García

Profesor investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Profesor con perfil Promep, reconocimiento nacional otorgado por la Secretaría de Educación Pública. *Miembro del CA Psicología y Educación*.

serrano0406@hotmail.com