



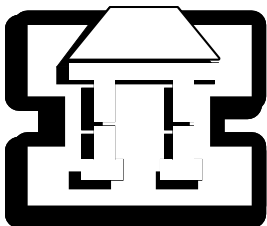
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

LA IMPORTANCIA DEL PROYECTO DE VIDA EN EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO A NIVEL SUPERIOR,
UN ESTUDIO DE CASO

REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
NORMA ANGÉLICA ESPINOSA HERNÁNDEZ

COMISIÓN DICTAMINADORA:
LIC. MARÍA ESTELA FLORES ORTIZ
DRA. ANA MARITZA LANDAZURI ORTIZ
M. C. MARTHA EDUVIGES MONTES MORENO



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO

2008



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Agradecimientos

AGRADEZCO A DIOS
*Por haberme permitido terminar
este gran proyecto que para mí
forma parte esencial de la vida.*

AGRADEZCO A MIS PADRES
*Por el gran apoyo, motivación
y comprensión que día a día
me han brindado.*

A MIS HERMANOS
*Mirna y Manuel
Por formar parte de mi vida.*

A KARLITA
*Quien junto conmigo vivió
este gran proceso de superación.*

*A la memoria de mi abuelita,
PAULA LÓPEZ
†
que siempre me alentó a seguir adelante
en todos mis proyectos.*

*A mi gran equipo:
ANTONIA, CRISTINA, GRACIELA Y MARIBEL
Por darme ánimos...
y por todos los momentos
y desvelos que pasamos juntas.*

*No puede faltar el agradecer
a todos mis maestros
la colaboración que tuvieron hacia mí.*

*Y una sincera felicitación a
NORMA ESPINOSA
o sea yo,
porque al fin me titulé.*



ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO GLOBAL	8
2.1.1. Definición del proceso de la Globalización	8
2.1.2. Repercusiones negativas de la Globalización	13
2.1.3. Educación Superior y Globalización	16
2.1.4. La Educación Superior en el futuro próximo	23
2.2. PRESENCIA DE LA SUBJETIVIDAD EN LA EDUCACIÓN	26
2.2.1. La Subjetividad según Enrique Piichón-Riviére	27
2.2.1.1. La naturaleza social de la subjetividad	28
2.2.1.2 .El ECRO Pichoniano	30
2.2.2. Implicaciones de la subjetividad pichoniana	33
2.2.3. La subjetividad en la era global	34
2.2.4. Subjetividad y educación	40
2.3. PROYECTO DE VIDA	48
2.3.1. El proyecto de vida en el contexto actual	58
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN	62
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	69
5. MÉTODO	70
A) Organización del Equipo de Investigación	
Y Diseño del Instrumento de Medición	70

B)	Selección de la Muestra	73
C)	Aplicación del Instrumento	
	Y Entrega de Resultados	73
6.	RESULTADOS	76
A)	Unidades de Análisis	76
I.	Proyecto de Vida	77
II.	Rendimiento Académico	85
B)	Análisis de Resultados	93
7.	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	107
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXO		
	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	124

RESUMEN

Para contrarrestar la actual crisis educativa, las escuelas han emprendido múltiples acciones, sin embargo, generalmente éstas han sido infructuosas por partir de un enfoque reduccionista que ha subsumido las múltiples aristas del fracaso escolar a lo pedagógico. Dado lo anterior, es necesario abordar el problema desde una visión multidisciplinaria, más abarcadora. Así, el objetivo general de esta investigación, que forma parte de un proyecto más amplio denominado «Rendimiento Académico: Un Enfoque Multidisciplinario», fue explorar la presunta existencia de un vínculo entre el proyecto de vida y el rendimiento académico en un grupo de 51 estudiantes del primer semestre de la carrera de Medicina en la FES Iztacala.

A tal efecto, se aplicó el instrumento «Evaluación Integral del Rendimiento Académico para el Nivel Superior» (Flores O., y cols., 2005), que aborda cuatro áreas básicas del rendimiento académico (Pedagógica, Biológica, Ambiental y Psicológica), subdividiéndolas en 12 unidades de análisis, de las cuales, en el presente reporte se expone el vínculo entre la 3 (Proyecto de Vida) y la 8 (Rendimiento Académico). En términos generales, se encontró que los estudiantes con un proyecto de vida más elaborado, sólido y equilibrado usualmente reportaron tener un mejor rendimiento académico que sus contrapartes, lo cual apunta hacia la existencia de una relación positiva entre la presencia de un proyecto de vida y el rendimiento académico.

1. INTRODUCCIÓN.

En la actualidad, vivimos en una época en la que el conocimiento aplicado a las esferas de la producción, de la distribución y de la gestión, está revolucionando las condiciones de la economía, el comercio entre los países, las bases de la democracia política, la comunicación cultural a nivel mundial y las formas de vida y consumo de la gente (Brunner, 2002).

A esto se suma el que nuestro país ha suscrito diversos acuerdos internacionales que lo comprometen a abrir sus fronteras, con la consecuente apertura de oportunidades para el empleo de profesionistas nacionales y extranjeros, situación que derivará en una fuerte competencia en el mercado laboral calificado, donde los profesionistas nacionales entrarán en una lucha desigual o desventajosa, ya que su preparación no es acorde a las demandas del nuevo abanico económico, por lo que posiblemente se verán desplazados o sustituidos por los egresados de universidades extranjeras u ocuparán puestos de segundo o tercer nivel (Berumen, 2003).

Los hechos antes mencionados forman parte de lo que se ha dado en llamar Globalización, fenómeno que se ha tornado en un problema ineludible de la vida contemporánea, y que está afectando a todos los aspectos de la vida social, desde la economía, la política y la cultura, hasta la conciencia social misma, y con ello, la forma en que la gente concibe al mundo (Delgado, 2003).

Por desgracia, en dicho contexto, la estructura educativa del nivel profesional no ha dejado de generar profesionistas cesantes o que ocupan puestos o cargos ajenos a su respectivos perfiles profesionales, mientras que algunos otros se dedican a otras actividades muy ajenas a su preparación, amén de que los salarios o sueldos que perciben son muy bajos y tienden a deteriorarse cada vez más (Berumen, 2003).

Parte de esta problemática encuentra su explicación en que, en el mundo globalizado, la educación en general está siendo impactada en varios niveles, entre los que se encuentra la estandarización derivada del uso de tecnologías aplicadas al quehacer

educativo, las exigencias de correspondencia entre los objetivos de la educación y los del sector productivo, y la necesidad, en los hechos, de que las instituciones públicas de educación superior busquen e implementen alternativas de financiamiento distintas a los recursos asignados por el Estado (Cano, 1999).

Y es que normalmente se pensaría que dentro de cualquier plan de desarrollo, ya sea a nivel nacional, mundial o global, la educación debe ocupar uno de los tres primeros lugares en importancia, junto con la salud y la seguridad social y económica, y que las políticas económicas deberían supeditarse a las necesidades educativas. Sin embargo, en este momento la realidad es otra: en la actualidad, la educación tal parece que ha pasado de un lugar privilegiado y ponderado a uno secundario y subsumido (Rivas G, 2000).

Así, la formación de recursos humanos en medio de la revolución científica y tecnológica, es concebida como la base para aumentar la productividad en los procesos económicos, para lo cual se definen estándares de organización y funcionamiento de las instituciones educativas con esos propósitos, que no obstante la aparente distancia de las universidades de México en relación a las del Primer Mundo, ya están impactando la definición de políticas en la educación superior de nuestro país (López, R., 2000).

Y es en este contexto que el bajo nivel en el rendimiento académico se ha convertido en un serio problema, reflejo de la incapacidad de los estudiantes para sortear los numerosos obstáculos a los que se ven enfrentados día a día y observable en los altos índices de deserción y reprobación, así como en los globos de retención de los egresados de las instituciones educativas de nivel superior (Flores O. y cols., 2004).

En una definición amplia, el rendimiento académico puede ser entendido como el resultado de cómo factores de índole biológica (por ejemplo, la nutrición y los antecedentes metabólicos), psicológica (historia familiar, motivación, autoestima, procesos cognitivos y personalidad), pedagógica (técnicas y hábitos de estudio), social (las relaciones entre los participantes del proceso educativo, incluidas las autoridades y

sus respectivas familias) y ambiental (características físicas del salón de clases tales como sus dimensiones, ventilación e iluminación), entretejen la objetividad y subjetividad de los estudiantes a fin de que éstos sean capaces de construir las herramientas que necesitan para enfrentarse a la vida cotidiana (Flores O., 2004).

Por ello es que los profesionales de la educación (docentes, pedagogos y, en general, los directivos de las instituciones educativas) se han abocado a la tarea de mejorar el desempeño académico de los estudiantes a través del incremento en la excelencia y la calidad en la educación. Resulta entonces evidente la necesidad de llevar a cabo investigaciones que aborden las múltiples dificultades que se presentan en el rendimiento académico de los estudiantes, ya que con base en los resultados obtenidos a partir de ellas, será posible dar una explicación satisfactoria al origen y forma de actuar de dichos obstáculos, lo cual nos permitirá apoyarnos en una base sólida de conocimientos desde la que podremos elaborar propuestas de solución realmente válidas y efectivas.

En respuesta a lo antes mencionado, en la presente investigación se aborda una cuestión de vital importancia para el buen desempeño escolar de los estudiantes: la elaboración de un proyecto de vida que les sirva de directriz en la planificación de los pasos que deben seguir para lograr alcanzar sus objetivos académicos y profesionales. Cabe mencionar que la cristalización de esta investigación se debe, en gran parte, al apoyo de un grupo de investigadores de la FES Iztacala llamado «RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO», quienes han impulsado la realización de múltiples investigaciones, entre las que se encuentra la que dio origen a este escrito.

La formación de dicho grupo y, en consecuencia, las investigaciones que de él se derivan, tienen como objetivo general impulsar el mejoramiento del rendimiento académico en grupos focalizados de estudiantes de la Facultad a través de la investigación de las determinantes objetivas–subjetivas que inciden en desempeño académico. En este caso, se llevó a cabo un estudio exploratorio y descriptivo de los obstáculos que están presentes en el rendimiento académico en cuatro áreas distintas: 1) BIOLÓGICA, 2) PEDAGÓGICA, 3) AMBIENTAL y 4) PSICOLÓGICA.

En particular, este reporte de investigación aborda la relación existente entre la previa elaboración de un proyecto de vida y el rendimiento académico, y parte de la hipótesis de que ambas variables se encuentran estrechamente vinculadas, de tal manera que, presuntamente, la presencia de un proyecto de vida que involucre lo académico se encuentra relacionada con un buen desempeño académico y viceversa, la carencia de un proyecto de vida que guíe a los estudiantes en su vida diaria está vinculada con un bajo desempeño escolar.

La muestra que participó en la investigación estuvo integrada por un total de 51 estudiantes del primer semestre de la carrera de Medicina de la Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México. La participación de todos los sujetos consultados fue voluntaria y se dio gracias al apoyo logístico de la Jefatura de la carrera de Medicina y en respuesta a una invitación que se les hizo al término de una conferencia sobre rendimiento académico impartida por ella misma.

Para la investigación, se elaboró y aplicó un instrumento diagnóstico llamado «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores, O. y cols., 2005), constituido por 96 preguntas distribuidas en una sección de datos socio-demográficos y en 12 categorías o unidades de análisis, de la siguiente manera: I. Datos generales; II. Historia Escolar; III. Proyecto académico; IV. Ambiente escolar; V. Estado de salud; VI. Alimentación; VII. Toxicomanías; VIII. Rendimiento Académico; IX. Técnicas de Estudio; X. Relación alumno–Profesor; XI. Relaciones alumno–alumno; XII. Contenidos académicos y XIII. Relaciones familiares.

Con la finalidad de facilitar el análisis de los resultados, cada integrante del equipo de investigación se encargó del estudio de una de las categorías de análisis y de su respectiva relación con el rendimiento académico. En este caso en particular, únicamente se toman en cuenta las unidades de análisis III. PROYECTO DE VIDA y VIII. RENDIMIENTO ACADÉMICO, siendo el objetivo general de este reporte el identificar,

con base en las respuestas de los sujetos de la muestra, si hay relación entre la elaboración de un proyecto de vida y el rendimiento académico.

Para fundamentar teóricamente los resultados presentados en este reporte, se incluye un MARCO TEÓRICO, que consta de una serie de 3 capítulos en los que se aborda la problemática del rendimiento académico y la importancia del proyecto de vida. Así, en el primer capítulo se expone de manera sucinta el tema del rol desempeñado por la educación en el contexto de la Globalización, comenzando por la exposición de algunos tópicos relacionados con la definición de lo que es el proceso global y la enunciación de algunas de sus repercusiones negativas en el panorama mundial.

Más adelante, en la segunda parte de este mismo capítulo, se abordan más a detalle las implicaciones de la globalización en la educación, abordando temas como la visión empresarial que ahora se tiene de las instituciones educativas, los efectos que la política neoliberal está teniendo al interior de las escuelas, los recortes presupuestales a que se están viendo sujetas las instituciones escolares, etc. Este primer capítulo cierra con una visión prospectiva con la que se pretende atisbar el futuro próximo de la educación con una mirada de optimismo.

Posteriormente, en el Capítulo 2, se expone el tema de la presencia de la subjetividad en el ámbito de la educación. La justificación para la inclusión de un tema de esta naturaleza en un asunto que usualmente ha sido tratado como si fuese exclusivamente pedagógico, como lo es el del desempeño escolar, se encuentra en el hecho de que en realidad cualquier asunto relacionado con lo humano tiene por fuerza un componente psicológico, que encuentra su engranaje en el procesamiento psíquico que los seres humanos elaboran con respecto a los hechos cotidianos.

Así, el estudio de la subjetividad puede ayudarnos a comprender los mecanismos que subyacen a prácticamente todos los fenómenos sociales, incluido, por supuesto, el del desempeño individual en la escuela. Por consiguiente, el tema de la subjetividad inserta en este reporte el componente psicológico que evidencia la injerencia de nuestra

ciencia en dicho tema y, por ende, nos da indicios de las posibles vías a través de las cuales podemos influir en la resolución de sus conflictos.

Entrando en detalle, la primera parte del Capítulo 2 se aboca a exponer algunas de las formas en que la subjetividad se expresa en las aulas. Para ello, partimos de los terrenos de la psicología social, en específico, de la propuesta del psicoanalista argentino Enrique Pichón-Rivière, para quien la subjetividad se encuentra inherentemente vinculada a lo social. En su propuesta, este pensador nos habla del ECRO o Esquema Conceptual, Referencial y Operativo, que designa al conjunto de conocimientos y actitudes que cada uno de nosotros tiene en su mente y con el cual trabaja en relación con el mundo y consigo mismo.

Más adelante, en este mismo capítulo, se exponen algunas de las implicaciones que los procesos globalizadores están teniendo en la gestación de nuevos tipos de subjetividades. Entre otras cosas, se explica cómo los sujetos están sufriendo crisis de identidad que buscan subsanar a través de un apego a la cultura de masas y al consumismo, hecho que se ve agravado debido a la *des-institucionalización* o debilitamiento de las instituciones que antes daban sentido y significado a la vida de las personas, entre las cuales se encuentra, por supuesto, la institución educativa.

Por último en lo que concierne al Capítulo 2, en la parte final del mismo se explican algunos tópicos referentes al vínculo subjetividad-educación, privilegiando la denuncia de cómo la subjetividad usualmente ha sido soslayada en el ámbito educativo, tratándosele como una eventualidad sin importancia, que si es tomada en cuenta es sólo para eliminarla a toda costa, con argumento en la creencia de que resulta un estorbo para el verdadero aprendizaje.

Pasando al Capítulo 3, en éste se expone la importancia de contar con un proyecto de vida que guíe nuestras acciones y aporte un significado a nuestros actos cotidianos. Evidentemente, se aborda también la importancia de contar con un plan de vida que involucre a la esfera de lo educativo, ya que su función y finalidad es la de que el

individuo establezca objetivos claros para sí, junto con algunas directrices básicas que le sirvan de ayuda en la consecución de esas metas.

Un tema de mayor importancia aquí es el hecho de que un proyecto de vida no es algo que circunscribe su influjo al ámbito de lo individual (aún cuando parta de ahí), sino que se enlaza con lo social, de tal manera que un individuo que posee un plan de vida bien estructurado, necesariamente verá cómo éste influye en las personas que le rodean, en su familia, en su comunidad, en su país, e inclusive a nivel planetario. Evidentemente, no se trata de afirmar que los proyectos de una persona trastocarán el orden mundial, sino de evidenciar cómo es que las pequeñas decisiones que se toman en la cotidianidad trascienden más allá de lo que podemos imaginar.

Una vez expuesto el MARCO TEÓRICO, se presentan los datos correspondientes al MÉTODO que sirvió de guía a la presente investigación y los RESULTADOS obtenidos de la misma, con un desglose de las unidades de análisis abordadas, sus respectivos resultados estadísticos, y la exposición de los datos encontrados que las vinculan. Por último, junto con las CONCLUSIONES finales, se presentan algunas SUGERENCIAS destinadas a servir de directrices en la mejoría del rendimiento académico, destacando la de realizar investigaciones más profundas que, partiendo de la multidisciplina, ahonden en las implicaciones del proyecto de vida en el rendimiento académico.

2. MARCO TEÓRICO.

2.1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL CONTEXTO GLOBAL.

2.1.1. Definición del proceso de la Globalización.

Hoy en día, ya se ha vuelto un lugar común el señalar que prácticamente todos los países del mundo, así como la gran mayoría de las manifestaciones de la actividad humana, se encuentran afectados, directa o indirectamente, por la Globalización (Bacre, 2000); sin embargo, y en detrimento de esa clase de afirmaciones, en realidad ni siquiera hay consenso respecto a lo que significa dicho término.

En esto coincide Beck Ulrich (1997) al afirmar que *globalización* «es a buen seguro la palabra (a la vez eslogan y consigna) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos — y sin duda también de los próximos— años». Dado lo anterior, y con la finalidad de tratar de entender mejor a qué se refiere el fenómeno del que estamos hablando, a continuación retomaremos definiciones de algunos autores sobre este tema.

Para comenzar, Taifa (2001, cit. en Sotelo, 2005), desde la perspectiva de la Economía, menciona que la globalización no es más que el nombre que se le da a la etapa actual del capitalismo. Por su parte, la Real Academia de la Lengua, partiendo también de un punto de vista económico, define a la globalización como «la tendencia de los mercados y las empresas a extenderse alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales».

Según el Fondo Monetario Internacional (FMI), la globalización es una interdependencia económica creciente del conjunto de países del mundo, la cual es provocada por el aumento del volumen y la variedad de las transacciones transfronterizadas de bienes y servicios, así como por flujos internacionales de capitales y, simultáneamente, por la difusión acelerada de tecnología.

A este respecto, Rodríguez (2002) menciona que al proyecto de la globalización se le puede definir como la acumulación de grandes capitales que garantizan la supervivencia de un sistema económico autorregulado, fuera del alcance de todo control político, social y legal, y que da como resultado (o al menos facilita) una mayor comunicación e intercambio de los fenómenos culturales, económicos, políticos y sociales en todo el mundo.

Por su parte, Taifa (2001, cit. en Sotelo, 2005) concuerda con lo anterior, y asevera que la globalización «es la expresión de la expansión de las fuerzas del mercado, especialmente a nivel mundial y profundizando en el dominio de la mercancía, operando sin los obstáculos que supone la intervención pública». A su vez, Beck Ulrich (1997), aunque coincide en lo esencial con Rodríguez y Taifa al señalar que la globalización es un proceso dinámico de creciente libertad e integración mundial de los mercados de trabajo, bienes, servicios, tecnología y capital, también denuncia que se trata de un proceso que trae como consecuencia que cada vez se otorgue menos valor a las políticas nacionales para dar prioridad a aquellas que se deciden lejos de los ciudadanos, es decir, a las políticas internacionales.

Hasta aquí, las definiciones que hemos presentado se refieren básicamente a aspectos económicos, sin embargo, tal como lo menciona José Gimeno Sacristán (2002):

La globalización hace referencia a fenómenos, procesos en curso, realidades y tendencias muy diversas que afectan a diferentes aspectos de la cultura, las comunicaciones, la economía, el comercio, las relaciones internacionales, la política, el mundo laboral, las formas de entender el mundo y la vida cotidiana (Ulrich, 1997).

Desde esta perspectiva, podemos entender que la globalización signifique, tal como lo menciona Ulrich (1997): «la perceptible pérdida de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica, los conflictos transculturales y la sociedad civil». Asimismo, partiendo de una definición amplia de lo que es la globalización, es comprensible que dicho fenómeno esté

modificando «a todas luces con perceptible violencia la vida cotidiana», ya que fuerza a todos a adaptarse y a responder de acuerdo a circunstancias siempre cambiantes.

Una definición que complementa lo anterior nos es proporcionada por Fernando Laredo (2000), quien advierte que la globalización se puede definir como la mezcla de las civilizaciones, pues busca crear una cultura única para todo el planeta, objetivo para el cual se sirve de los medios masivos de comunicación o *mass media*, para los cuales «los límites son el planeta mismo».

En esencia, lo mismo nos dice José Gimeno Sacristán (2002) sobre los medios de comunicación y su papel en la instauración del proceso globalizador:

La globalización es el término puesto de actualidad para expresar las interrelaciones económicas, políticas, de seguridad, culturales y personales que se establecen entre las personas, países y pueblos, desde los más cercanos hasta los más alejados lugares del planeta. Los medios de comunicación evidencian esa realidad, al tiempo que la construyen de una forma particular, de acuerdo con la selección particular de las informaciones que se transmiten

Por su parte, Ianni (1998) afirma que gracias a los medios de comunicación y a los transportes modernos, la globalización es posible, en principio, sin fatiga, convirtiéndose en una experiencia cotidiana. Y son precisamente los *mass media*, a través de su desmesurada influencia y difusión, los que ocasionan que la globalización aparezca ante nosotros «como si fuese una onda expansiva que inunda, coloniza, transforma y unifica al mundo, partiendo de un punto de origen desde el cual coloniza a quienes alcanza» (Gimeno, 2002).

Resumiendo, la actual dinámica mundial ha sido generada, principalmente, por un gran mercado financiero, de tecnologías, de producción, de materias primas, de consumo–circulación, de energéticos, de conflictos bélicos, de organismos regulatorios internacionales, de control espacial y satelital, de reconquista y expansión religiosas,

informático, de biotecnologías y de un *star system new* (donde destacan los nuevos *mass media* e Internet), inscrito —a decir de los partidarios de la globalización— en el umbral del *fin de la historia* y de las ideologías (Bacre, 2000).

La globalización, tal como lo señala Pablo González Casanova (1996, cit en Rivas Gutiérrez, 2000), obedece a hechos objetivos y se expresa en una creciente interdependencia de las economías nacionales y en la emergencia de un sistema transnacional bancario–productivo–informático, que es dominante, y cuyo ascenso coincide con un debilitamiento real de la soberanía de los Estados–Nación y de las corrientes nacionalistas.

Como resultado de este debilitamiento de los Estados–Nación y de la desmesurada apertura de fronteras, el dinero, las tecnologías, las mercancías, las informaciones, las intoxicaciones, etc., traspasan las fronteras como si éstas no existieran. Inclusive, cosas, personas e ideas que los gobiernos mantendrían —si pudieran— fuera de sus respectivos territorios (Vg. drogas, emigrantes ilegales, críticas a sus violaciones de los derechos humanos) consiguen introducirse en ellos. Así entendida, la globalización significa “la muerte del apartamiento”, el vernos inmersos en formas de vida transnacionales, a menudo incomprendidas e incluso no queridas (Ulrich, 1997).

Con lo dicho hasta ahora, podemos darnos cuenta de que el discurso oficial manejado por la globalización obedece más que nada a una transformación de la independencia por la dependencia; en dicho discurso se puede leer, entre líneas e implícitamente, lo viejo en lo nuevo, es decir, podemos advertir que se trata de un nuevo tipo de colonialismo de la edad moderna, o, en palabras de Ramón Rivas (2001), de un *neocolonialismo global*, pues si bien se habla de una transformación mundial, ésta más bien consiste en una reconversión territorial que, en gran medida, es un nuevo tipo de re–colonización o, en términos de Noam Chomsky, Heinz Dieterich y McLuhan (cit. en Rivas Gutiérrez, 2000), lo que ha dado en llamarse la *nueva aldea global*.

El término *aldea global* fue creado con la finalidad de sugerir que finalmente se ha formado una comunidad mundial, la cual presumiblemente se ha concretado gracias a

las realizaciones y las posibilidades de comunicación, información y fabulación abiertas por la electrónica. Sugiere además que están en curso la armonización y la homogeneización progresivas, ya que se basa en la convicción de que a través de la organización, el funcionamiento y los cambios en la vida social —en su sentido amplio, que comprende evidentemente la globalización—, ocasionados por las tecnologías y, en particular, por la electrónica, en poco tiempo las provincias, naciones y regiones, así como las culturas y civilizaciones, habrán sido articuladas y armonizadas por los sistemas de información, comunicación y fabulación (Ianni, 1998).

No obstante, si bien es cierto que la idea de que estamos en la aldea global es una forma de resaltar la interdependencia entre seres humanos, países, pueblos y culturas, también destaca la fragilidad de los lazos que nos unen (Gimeno, 2002). Y es que en la aldea global, además de las mercancías convencionales, se venden y empaquetan las informaciones, los entretenimientos y las ideas, los cuales son producidos, comercializados y consumidos como mercancías, de tal manera que hoy en día la invasión de culturas enteras con paquetes de informaciones, entretenimientos e ideas se ha vuelto un hecho cotidiano (Ianni, 1998).

Lo anterior es particularmente dañino debido a que, de acuerdo con José Gimeno Sacristán (2002), el fenómeno globalizador:

- Presenta consecuencias desiguales; es decir, además de interdependencias, también genera dependencias, de ahí que, mientras unos (países, grupos, personas) se aprovechan de la globalización, convirtiéndose en sus militantes «*globafílicos*», otros la padecen y, sí es que llegan a comprender lo que les pasa, son llamados «*globafóbicos*». Por ende, la globalización, tal como se viene desarrollando, une, pero también enfrenta.
 - Es algo más complejo que los mercados, pues si bien se concibe como un poder dominante identificable, cuya referencia fundamental es la transnacionalización de los recursos financieros, vista desde dimensiones más amplias que las referidas a la economía, el mercado y las políticas económicas del capitalismo actual, se hace evidente que se trata de un fenómeno
-

multifacético en el que están implicadas también alteraciones culturales, sociales y de los sujetos.

- Implica una reconversión del lenguaje para referirse a nuevas formas de establecer «*comunidades*» que cuestionan las referencias básicas del Estado y de la cultura para el individuo.

Hasta aquí nuestro intento por esclarecer en qué consiste el fenómeno de la globalización, no obstante, cabe recordar que, tal como lo señalamos al principio, no existe una definición que encierre en sí misma la complejidad de un hecho de tal magnitud. A este respecto, tal vez la explicación a la falta de consenso sobre la definición del proceso global se encuentre en su relativa novedad y a que, de acuerdo con Taifa (2001, cit. en Sotelo, 2005), no es un fenómeno completo y terminado, sino que hay que contemplarlo como un largo proceso inacabado. Por ende, consideramos que, a falta de una definición precisa, las múltiples definiciones antes mencionadas, junto con las explicaciones que les acompañan, bastan para darnos una idea suficientemente amplia de lo que es en realidad la globalización.

2.1.2. Repercusiones negativas de la Globalización.

De acuerdo con Larry Kuehn (2006), el análisis sobre el impacto de la globalización comprende, en primer término, la aplicación de las políticas neoliberales como puntales del proceso globalizador. A decir de este autor, dichas políticas son relativamente sencillas de aplicar, y consisten básicamente en la liberalización del comercio y los flujos capitales, de tal manera que los grandes empresarios puedan comerciar entre ellos a nivel mundial, sin ningún control y sin que nadie pueda ponerles condiciones.

Evidentemente, la implementación de este tipo de políticas trae consigo innumerables consecuencias negativas para la mayoría de la gente, pues implica medidas tales como la liberalización de la economía, la desregulación del sistema financiero, la privatización y la desnacionalización de riquezas naturales, de empresas bancarias, industriales, agrícolas y ganaderas y de servicios públicos como ferrocarriles, electricidad, teléfonos, correo, agua potable, escuelas, hospitales, etc. (Rivas, 2000).

Los partidarios a ultranza del neoliberalismo defienden la privatización bajo el argumento —sin ninguna prueba concreta y convincente— de que todo lo público es ineficiente. Asimismo, pugnan por flexibilizar el mercado de trabajo, por convertir a los trabajadores en un costo variable para así poder contratarlos bajo los salarios y condiciones que a los empresarios les parezcan más convenientes, y para poder despedirlos cuando les convenga. Se trata, en suma, de eliminar todas las regulaciones de la vida económica y social para que ellos puedan establecer sus propias reglas (Kuehn, 2006).

Además, todas estas medidas de descentralización, desnacionalización, integración, globalización y neoliberalismo, coinciden en el punto de una nueva visión política, que consiste en la disminución del gasto público para equilibrar el presupuesto y para dedicar al pago de la deuda lo que antes se destinaba a la salud, la educación y el desarrollo (Rivas, 2000). Sobra decir que en nuestro país hemos sido testigos de la aplicación de muchas de las medidas mencionadas, y que los resultados que hemos visto a raíz de ello no han sido en absoluto positivos.

En adición a lo anterior, Rodrigo López (2000) menciona que, con las nuevas circunstancias que se han generado en el mundo con el proceso de globalización, la esfera de la economía ha acentuado la tendencia a invadir con su lógica los espacios sociales, sobre todo en las naciones, metrópolis, regiones o localidades que han proclamado una mayor voluntad de incorporarse a las nuevas reglas de intercambio en el mercado internacional. Ante este panorama, resultan justificadas afirmaciones como la de Larry Kuehn (2006), quien señala que el éxito obtenido por la globalización se basa en el no respeto al medio ambiente, en la trasgresión a los derechos de los trabajadores, y en el aplastamiento de toda acción gubernamental que esté a favor de la justicia social.

En otro orden de ideas, mencionábamos en el apartado anterior el debilitamiento a que se están viendo sometidos los Estados–Nación en el contexto globalizador. A este respecto, podemos afirmar que, además de la pérdida paulatina y constante de poder, los Estados–Nación han ido perdiendo también el derecho a la toma de decisiones

autónomas, así como los capitales nacionales y extranjeros de que antes gozaban. En consecuencia, la tecnología misma, así como la fuerza de trabajo y la educación, comienzan a ser vistas bajo una óptica diferente y son forzadas a modernizarse, rescatando para ello visiones y enfoques de tipo administrativo–empresarial como la eficiencia y la eficacia, es decir, hacer más con menos y que todo sea útil y utilizable bajo el discurso de la interdependencia, que no es otra cosa más que un tipo de dependencia más sofisticado y con un discurso retórico más profundo (Rivas, 2000).

Asimismo, como resultado de los acelerados cambios mundiales que se suscitan a diario, los sentimientos de pertenencia a un pueblo o nación varían y cobran nuevas connotaciones a la luz de las nuevas políticas mundiales. A su vez, esto trae como consecuencia el debilitamiento de la cohesión social, de tal manera que, por ejemplo, actualmente es difícil poder precisar el significado y el grado de convicción de las personas respecto a conceptos tales como el de «Soberanía e Identidad Nacional», que antes aludía a una cuestión irrenunciable para cualquier ciudadano. En este escenario, el derecho de los pueblos a regirse por sí mismos ha sido rebasado por el derecho de los individuos a determinar qué se desea, la libertad y la lucha de clases han pasado a mejor vida, y nuevos conceptos, tales como el de «*integración*» o «*solidaridad empresarial*», han dado pie al surgimiento de nuevas hegemonías y nuevas categorías dominantes (Rivas, 2001).

La globalización, por lo tanto, además de imponer a los gobiernos que abran sus economías a la competencia exterior, y que remuevan tarifas o cualquier otra barrera en beneficio de las corporaciones transnacionales que están destruyendo los mercados locales, también ha damnificado a las sociedades al comercializar y homogenizar a las culturas locales en una sola cultura transnacional, avasallante de las diferencias, descrita por Meter McLaren (cit. en Kuehn, 2006) como la «*cultura de la diversión global*».

En conclusión, la naturaleza conservadora del proceso de la globalización ha impedido la igualdad, la libertad, el progreso y la justicia, objetivos que, hasta el momento, no son otra cosa más que utopías (López, 2000). Es evidente entonces la necesidad de

cambios en la manera en que se está dando el proceso globalizador, pues, tal como lo menciona José Gimeno Sacristán (2002):

La globalización no puede quedar limitada a una conexión entre «los de arriba», dejando excluidos a «los de abajo». Intercambiar bienes y productos crea lazos de interdependencia (también dependencia), pero no genera relaciones personales, lazos de solidaridad, el compartir ilusiones y proyectos, comprensión y respeto al otro, etc. La socialidad se tiene que apoyar en otras interdependencias, en formas de integrar a los sujetos en actividades y proyectos comunes.

Reparemos en una última evidencia: la racionalidad científico–tecnológica, el interés por gobernar el mundo físico, el aplicar la lógica económica, no pueden por sí solas gobernar el mundo, dotar de sentido a nuestras vidas, vertebrar relaciones armoniosas y llenar nuestras aspiraciones de conocer y de ser. El mercado puede conectar a los mercaderes, a los productores y consumidores, pero, si no atiende a la sociedad, a cómo los individuos se engarzan en ella y a la cultura que les une o les distancia, si no atiende, en suma, nuestras formas de interrelación, tanto en la pequeña escala como en la global, deshace lazos sociales de cooperación y el sentido de pertenecer a algo (Ídem).

2.1.3. Educación Superior y Globalización.

Veíamos en el apartado anterior algunas de las afectaciones que, en el ámbito social, se están dando a raíz de la globalización. A este respecto, José Gimeno Sacristán (Ídem) nos dice que, en un mundo interrelacionado que nos aproxima física y simbólicamente, que nos une, pero también nos separa, las representaciones mentales de los individuos, las ideas sobre el otro, el entendimiento de las situaciones humanas de conflicto y las imágenes que elaboramos de nosotros mismos con respecto a los demás, son importantes de considerar, y que ese es el terreno de la educación, pues si bien la cultura es algo que caracteriza a grupos humanos diferenciados, cada individuo la asimila de forma singular.

Por desgracia, en la actualidad los sistemas educativos están siendo gravemente afectados por la globalización y, en particular, por la implementación de las políticas neoliberales, siendo el *neoliberalismo* uno de los conceptos o categorías estelares que han tenido mucho que ver en la crisis económica, social, cultural, política y educativa actual, y ello a pesar de que hace más de un decenio se han estado alzando voces de alerta en todas partes del mundo donde existe este sistema económico–social, previendo y avisando sobre el desastre que se cernía sobre los países y naciones que lo estaban adoptando. Desafortunadamente, el tiempo ha dado la razón a dichas voces y, en la actualidad, el neoliberalismo o *sistema de libre empresa* ha impactado con efectos sumamente adversos, sobre todo a los países del Tercer Mundo y a sus pobladores (Rivas, 2000).

En alza con la política neoliberal, la globalización se ve reflejada en las nuevas relaciones que se establecen entre las condiciones sociales, la educación y el trabajo, en un mercado laboral que se vuelve precario y se desestabiliza cada vez más (López, 2000). No obstante, aún en estos momentos todavía existen políticos tercermundistas que le apuestan a este sistema económico social, sin importar la realidad manifiesta de que el neoliberalismo es en realidad sólo un «medio» o «discurso» que utilizan organismos como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario internacional (FMI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con el objetivo de infiltrar sus redes de control. Tal como lo menciona Albert Hirshman (1987, cit. en Rivas, 2001): «jamás los latinoamericanos han sido aleccionados y aconsejados tan insistentemente como en los últimos años sobre las virtudes del mercado libre, de la privatización y de las inversiones privadas extranjeras».

Así, hemos visto que la aplicación del neoliberalismo en muchos países (incluido el nuestro) sigue su curso, lo cual se refleja en las formas de hacer política, de tal manera que los Estados–Nación se están viendo obligados a dar prioridad a sus relaciones con otros países, en detrimento de lo que sucede al interior de sus propios territorios. En lo que concierne a la educación, Jesús Rivas Gutiérrez (2000) plantea la siguiente cuestión:

Realmente la forma económica neoliberal a la que ha estado sometido nuestro país desde hace aproximadamente tres sexenios presidenciales y las presiones para reconocer una necesidad de globalización (BM, FMI, OCDE, etc.) ¿han promovido y favorecido el desarrollo de la educación en nuestro país, o por el contrario, ha sido precisamente esta situación la que ha originado la crisis sustancial y existencial por la que atraviesa la educación superior en México?

En respuesta a dicha pregunta, él mismo responde que la educación está siendo gravemente afectada por los cambios que se suscitan día a día en la política mundial y nacional, y que, en particular, la educación superior es la que ve transformarse día a día y casi por completo su filosofía e ideología, los valores que de forma implícita o explícita trata de inculcar en los estudiantes, los apoyos ordinarios que la sustentan y las partidas extraordinarias que sirven de paliativo a la complicada gama de afecciones de que adolece.

Paradójicamente, en el escenario global, la educación y las universidades parecerían volverse más cruciales al crecimiento económico y a la transformación en los países en desarrollo como el nuestro, sin embargo, parece que para cumplir con su función las universidades deberán ceder muchos de sus roles más tradicionales y convertirse en centros de investigación científica y entrenamiento (López, 2000). Y es que, tal como lo menciona José Gimeno Sacristán (2002), un primer efecto importante de la globalización ha sido la deslegitimación y el vaciado del Estado como satisfactor de los derechos básicos de las personas y, en particular, el de la educación en condiciones mínimas de igualdad, lo que ha dado como resultado el minado del discurso y de las políticas de reparto de la riqueza que sustentan los sistemas públicos de educación.

Por su parte, Larry Kuehn (2006) menciona que las políticas neoliberales se caracterizan por ponerle a cualquier actividad la etiqueta de consumo o mercadeo, de tal modo que áreas que tradicionalmente han sido consideradas del servicio público actualmente son orientadas hacia el mercadeo por los neoliberales a través de la privatización, lo que trae como consecuencia que en lugar de proveer los servicios

gratuitos para todos, sin importar su condición económica, se pida una cuota de pago por el uso de sus servicios. Bajo tales condiciones, la educación privatizada será para quienes puedan pagar, estableciéndose dos niveles de educación (Rivas, 2000), hecho que aumentará la —de por sí— creciente fragmentación de las sociedades.

De acuerdo con Jesús Rivas Gutiérrez (op. cit.), la educación es clave para la producción económica, lo cual podría llevarnos a pensar que a ello se deben los afanes intervencionistas del sector privado, no obstante, a decir de Rodrigo López (2000), quienes buscan la privatización de las instituciones educativas no solamente piensan en las ganancias que obtendrán a través de ello, sino que sus acciones son impulsadas por el deseo de neutralizar «la amenaza más grande para las políticas neoliberales»: un sector de la población que, proveniente de las escuelas públicas, está educado bajo una orientación democrática que busca servir a los intereses de la sociedad, no a los intereses del capital global.

Larry Kuehn (2006) concuerda con Rodrigo López al señalar que la educación pública debe jugar un papel central en cualquier sociedad que valore la democracia y la justicia social, pero no obstante, la forma en que la globalización se está desarrollando actualmente representa una amenaza contra la democracia e igualdad social, así como contra los sistemas de educación pública que reflejan y apoyan estos valores. Sin embargo, al eliminar la educación pública disminuye también la gama de expectativas sociales, así como la calidad de vida, por lo que es de esperarse que la población demande que su gobierno proteja primordialmente los intereses sociales y culturales (López, 2000).

Tocante a este punto, Jesús Rivas Gutiérrez (2000) advierte que, cuando la educación se enfoca con un interés público y no con un interés privado, se caracteriza por tener más objetivos de carácter social, cultural y económico; pero cuando la educación se privatiza y se enfoca con un fin empresarial, las áreas culturales y sociales pierden interés, a menos que se les utilice también como objetos comerciales.

En suma, la forma de pensar del mundo moderno ha tergiversado la lógica de las naciones, pues si bien el sentido común nos dice que en cualquier plan nacional, global o mundial, la educación debe ocupar uno de los tres primeros lugares de importancia junto con la salud y la seguridad social y económica, y que las políticas económicas deberían supeditarse a las necesidades educativas, en la actualidad la educación ha pasado de ocupar un lugar privilegiado y ponderado a uno secundario y subsumido, debido, según Jesús Rivas Gutiérrez (op. cit.), a los siguientes factores:

- La disminución del gasto público para equilibrar el presupuesto y para dedicar al pago de la deuda lo que antes se destinaba, a la salud, la educación y el desarrollo.
- El que las autoridades educativas han perdido paulatina y constantemente su poder en la toma de decisiones autónomas.
- El que la educación sea una de las áreas con más gasto presupuestal gubernativo, lo cual la convierte en un blanco potencial para la privatización.
- Los múltiples recortes presupuestarios han significado limitar el salario de los maestros(as), lo que lleva a la disminución en las condiciones bajo las que tiene lugar el proceso de enseñanza–aprendizaje.
- La formación de una mentalidad centrada en el lucro, que valora a las personas por lo que tienen y no por lo que son.

En consecuencia, la educación, a raíz de los procesos de la globalización, ha sido afectada en los sujetos que la componen, en los contenidos del currículum, y en las formas de aprender. A nivel de los sujetos, se pone en cuestión su capacidad para definir su propio currículum y, particularmente, se disminuye el ámbito de acción del profesorado, afectando la autonomía del trabajo docente y restringiendo las posibilidades de la formación ético–política de los estudiantes (López, 2000).

Esto se explica fácilmente si tomamos en consideración que la globalidad le exige a su mercado empleador no limitarse a buscar mano de obra barata, ya que lo que está demandando la internacionalización es el requerimiento de mano de obra educada,

capacitada y preparada. Sin embargo, según Eulalio Ferrer (cit, en Bacre, 2000), casi el 95% de la población mexicana carece de capacitación laboral adecuada para hacer frente a las vertiginosas transformaciones mundiales, dato que nos pone en la tesitura de comprender hacia donde van encaminadas las «*recomendaciones*» internacionales respecto a la orientación que deben tener nuestras instituciones educativas.

Así, los organismos internacionales que se han pronunciado respecto al papel de la educación en el nuevo milenio han expresado, explícitamente o entre líneas, que la educación superior es parte de sus líneas estratégicas para enfrentar los desafíos de principios de siglo, pues la formación de recursos humanos en medio de la revolución científica y tecnológica es concebida como base para aumentar la productividad en los procesos económicos, para lo cual se definen estándares de organización y funcionamiento de las instituciones educativas con esos propósitos, que, no obstante la aparente distancia de las universidades de México, impactan la definición de políticas en nuestras instituciones de educación superior (López, 2000).

Indudablemente, una de las tareas que la educación superior tiene es la de formar profesionales de alta competencia, incorporando los nuevos saberes científicos y las innovaciones tecnológicas en cada uno de los campos del conocimiento. El conflicto con políticas como las que sostiene el Banco Mundial y la OCDE es que parecen buscar reducir los procesos de formación profesional, subordinándolos a las señales que son enviadas por el mercado, lo que reduce la función de las instituciones educativas (Ídem), convirtiéndolas en productoras de individuos serviles a los intereses imperialistas de los países del Primer Mundo.

Con la supuesta finalidad de asegurarle una ruta sólida y sostenida, el Banco Mundial asigna a la educación superior una reforma substancial construida desde una tríada valórica constituida por la *eficacia*, la *calidad* y la *equidad*. Sin embargo, dicha tríada, de aplicarse tal como es entendida por el Banco Mundial, tendría múltiples implicaciones adversas. Por ejemplo, el valor de *calidad* tiene como referente principal las exigencias de un mundo productivo que requiere muestras objetivas de los rasgos de desempeño del futuro profesional, lo cual podría impactar a los contenidos

curriculares que, en la lógica de una racionalidad tecno–instrumental, conducirían a ponderar valores económico–profesionales durante los procesos de formación.

Por su parte, el valor *equidad* traería consigo una transformación en la composición social y cultural del estudiantado, pues para cumplir los criterios planteados por el Banco Mundial, es imprescindible una «selectividad general elevada», estableciendo que la única posibilidad de ampliar la franja que acceda a la enseñanza superior deberá provenir de una educación primaria y secundaria de buena calidad. Por último, y en referencia al valor *eficacia*, se plantea que la autoevaluación que llevan a cabo las instituciones no es suficiente, pues requiere «evaluaciones externas con la participación de asociaciones profesionales o de un organismo fiscalizador del gobierno» (Ibídem).

Entonces, podemos afirmar que el Banco Mundial diseña su política desde un valor eficientista y eficaz, bajo un concepto de equidad orientada a la expulsión social. En sus planteamientos —y buscando, por encima de cualquier otra cosa, cumplir el fin primordial de dar formación solamente a la franja útil de la población—, se impone la lógica del mercado al proponerse la formación de «recursos humanos» con los menores riesgos de inversión (Ibídem).

Pero a pesar de estos u otros argumentos que podrían esgrimirse a favor de contener el aplastante embate de la globalización, ésta sigue su curso, impactando los criterios tradicionales con los que hasta hace poco tiempo se venía organizando la educación superior (Ibídem). Así, ésta se ha visto afectada por las políticas neoliberales sostenedoras de un mercado globalizado, que han proyectado el economicismo en el que se apoyan sobre criterios acerca de lo que se entienden por calidad de la educación.

Asimismo, a raíz de la aplicación de las políticas neoliberales se ha desplazado la política educativa, de ser cometido del Estado, al ámbito de las decisiones privadas; se ha devaluado al sistema educativo como un factor de integración e inclusión social, a favor del incremento de la iniciativa privada, de una ideología que busca mayor acoplamiento del sistema escolar (los flujos de la población escolar, sus

especialidades, sus curriculum) al laboral y a las necesidades de la productividad económica, apoyándose y acentuando las desigualdades sociales (Ibídem).

Sobra decir que es necesario que todo esto cambie para que la globalización no sea sólo de mercados y capitales, sino el origen de sociedades más prósperas. A este efecto, lo que se precisa potenciar son las políticas integradoras, no el incremento de las desigualdades excluyentes (Ibídem). Después de todo, la educación institucionalizada, a pesar de los múltiples obstáculos a que se ha visto enfrentada a lo largo de su historia, se ha caracterizado siempre por respetar y llevar hasta sus últimas consecuencias el distingo de la dignidad, la justicia y la libertad del género por encima de cualquier otra cosa (Bacre, 2000).

2.1.4. La Educación Superior en el futuro próximo.

Hablar de educación es forzosamente hablar del futuro, y para éste, la educación es, entre todas las empresas humanas, la que actúa a más largo plazo, porque tiene como objetivo preparar al estudiante de hoy para que se convierta en el hombre o mujer del mañana. Es por eso que la educación debe ser considerada la primera y más alta prioridad para el desarrollo de nuestro país (Guevara, 2001).

Justo es mencionar además que la importancia de la educación no estriba únicamente en los conocimientos curriculares que el estudiante asimila durante sus horas de clase o al realizar actividades académicas dentro o fuera del espacio de la institución, pues, tal como lo menciona Bacre (2000), durante el proceso de enseñanza–aprendizaje existen etapas de reflexión con nosotros mismos, de donde derivamos a la acción el ejercicio de nuestra libertad y de nuestra autonomía. Otros momentos del mismo proceso los utilizamos para entender la relación con los demás, y así, a partir de este entendimiento, emprendemos la socialización y convivencia con ellos. Y, cuando también, de manera paralela a estos dos tiempos, realizamos en otro aspecto complementario del proceso, un tercer lapso en el que asumimos la valoración con lo que nos rodea, a raíz de esta comprensión establecemos los compromisos, las esperanzas y las utopías con el entorno, con los demás y con nosotros mismos.

Es innegable que los cambios que se están produciendo en el mundo del trabajo han situado a la universidad pública en la tesitura de la transformación; sin embargo, reestructurar a la universidad sobre la base de concebirla como espacio estratégico para elevar la productividad y, con ello, subordinar la formación universitaria a parámetros de medición instrumentales, es imponer la regularidad de un funcionamiento sometido a valores que no corresponden a la naturaleza ética de las universidades (López, 2000).

Nuestras instituciones de educación superior se ven enfrentadas además a la volubilidad de las ocupaciones, lo cual ocasiona que las profesiones y los empleos, al cambiar con rapidez, pierdan el valor de ser unos referentes seguros para lograr y mantener la identidad y realización de las personas, así como su integración social (Ídem). Ante este contexto, y con el dilema de preparar para el futuro, debemos luchar por la impartición de una educación equitativa, que, en la medida de lo posible, brinde igualdad de oportunidades para todos.

A tal efecto, debemos pensar a la educación superior con equidad, lo cual implica, en palabras de Rodrigo López (Ídem), tratar a la desigualdad con justicia, no tratándose de acentuar las desigualdades, sino de proporcionar condiciones desiguales reivindicando la divisa de la desigualdad. Bajo esta perspectiva, debemos entender y proponer a la educación como el proceso permanente de conocimiento que se inicia en el momento en que somos concebidos —acto eminentemente de información— comunicación—, que se desarrolla durante toda nuestra vida como una acción marcadamente cultural y que termina con la presencia de la muerte ante nosotros (Bacre, 2000).

Así entendida, la educación es un proceso que se dirige, en esencia, a la creación de valores, actitudes e intereses humanos, por lo que simultáneamente busca y provoca que los sujetos participen en él, que averigüen, analicen, conozcan y asuman los significados de *ser humano*. Este enfoque del proceso educativo parte de considerar al género humano, a las personas, a la mujer y al hombre, como seres únicos, singulares, irrepetibles y particulares (Ídem).

Por ende, y en palabras de Juan Lafarga (cit, en Bacre, op. cit.):

La meta del proceso educativo es el aprendizaje máximo de cada alumno en función de su desarrollo integral como persona humana, distinta de todas las demás y como miembro constructivo de una sociedad de hombres de la cual se beneficia y a la cual sirve con el ejercicio responsable de su libertad.

2.2. PRESENCIA DE LA SUBJETIVIDAD EN LA EDUCACIÓN.

Hoy en día, es común escuchar que para cada uno de nosotros sólo es real nuestra subjetividad, percepción y sensibilidad, y que aún existiendo una supuesta realidad objetiva, común a todos, existen tantas realidades subjetivas como observadores (Herrán, 2002). No obstante, hablar de subjetividad no es tan sencillo como parece pues, tal como lo señala Ginsberg (1998), como tantos otros términos de uso muy frecuente, el de *subjetividad* tiene tal amplitud como escasa precisión, tal como lo demostraría una somera revisión a diccionarios en general y especializados de distintas disciplinas en particular.

Tomemos por ejemplo una definición de Jordi Cortés Morató y Antoni Martínez Riu (cit. en Franco, 2000), según los cuales, la subjetividad es:

Lo que pertenece al individuo o es inherente al sujeto humano. No obstante, en filosofía se utiliza preferentemente como sinónimo de «autoconciencia» o «conciencia» de sí mismo, por la que el hombre se percibe como una unidad siempre idéntica y diferenciable respecto de los demás seres u objetos del mundo. [...] Aunque para el racionalismo, esta idea de subjetividad [...] es el fundamento absoluto de todo saber, para sistemas filosóficos posteriores, este concepto parece más bien vacío, de modo que, de cara a la verdad y al saber, aún los datos inmediatos de la conciencia deben interpretarse en una relación de intersubjetividad con los demás.

Debido a esta indefinición, y dada la necesidad de contar con un basamento sólido sobre el cual poder abordar los componentes subjetivos implicados en el proceso enseñanza–aprendizaje, en los siguientes párrafos trataremos de exponer sucintamente los planteamientos del psicoanalista argentino Enrique Pichón–Rivière respecto a la definición de la subjetividad, no sin antes resaltar la pertinencia de retomar a este autor, por encima de otros que han abordado el mismo tema, debido al

carácter humanista de su propuesta y a que en sus planteamientos parte del marco teórico de la Psicología Social, fundamento de nuestro estudio.

2.2.1. La Subjetividad según Enrique Pichón–Rivière.

De acuerdo con Enrique Pichón–Rivière, la subjetividad es efecto de la vinculación interactiva entre la exterioridad (lo cultural emergente de las instituciones familiares religiosas o de cualquier otra índole) y la interioridad, lo cual implica la existencia de una estrecha relación entre lo objetivo y lo subjetivo que sirve de base a los procesos de producción y generación de sentidos (Marcia, 2000). A su vez, esta relación entre lo objetivo y lo subjetivo significa que la subjetividad es concebida por este autor como un sistema abierto al mundo y por lo tanto siempre estructurándose. En palabras de Gladys Adamson (1999), «es una Gestalt–Gestaltung. No constituye una estructura cerrada sino que su única posibilidad es estructurarse con el mundo».

Esto es así porque la naturaleza del fenómeno subjetivo no es únicamente externa ni tampoco es sólo interna, sino que se da simultáneamente en ambos niveles, aunque atravesada por la historia diferente de cada uno de ellos. Así, la subjetividad individual y las posiciones de cada sujeto están siempre conectadas de forma directa con su historia, la que aparece constituida en configuraciones diferentes de sentido y significación (González Rey, 2000).

Tenemos entonces que el sujeto pichoniano es concebido en una doble dialéctica: intrasistémica e intersistémica, pues la subjetividad no es una interioridad, pero este sujeto tampoco vale únicamente por su exterioridad: más bien, se trata de un sujeto concebido desde su verticalidad, pero descentrado en el vínculo, que habla más allá de sí y produce socialmente, siempre con otro imprescindible (Adamson, 2006). Dicho en palabras de Hernández y sus colaboradores (2006):

No se trata del individuo generado sólo desde el psiquismo, ni tampoco del ente humano creado sólo desde lo social; se trata de una estructuración indisociable de lo psíquico y lo social en una historia que se gesta a partir del

lenguaje y en la que la sociedad impone modos de ser, de donde emerge el sujeto como ente privado y público a la vez.

Como hemos podido ver, la noción de subjetividad de E. Pichón–Rivière posee un carácter inédito, pues es pensada de acuerdo a una *lógica inconsistente* que incluye lo paradójal y lo antinómico. Tal como lo señala Gladys Adamson (1999), la subjetividad:

Es concebida como un sistema abierto, inacabado que no es un Todo. Al mismo tiempo es un Todo que no es Uno, es una unidad de lo múltiple, es un campo complejo, antinómico con múltiples contradicciones que no se resuelven ni se sintetizan, producida en condiciones ni de externo ni de interno sino de «extimidad». Es una estructura pero que no es: es un haciéndose, un estructurándose. Es una estructura que cambia pero al mismo tiempo es la misma.

En síntesis, podemos decir, junto con Hernández y sus colaboradores (2006), que la subjetividad es índice de lo social, y que la sociedad sólo puede entenderse a través de los diversos modos de subjetivación que produce, pues estos implican la manera en que los sujetos instituyen su mundo. Además, esta subjetividad, al no ser un mero reflejo de lo social, pero tampoco una entidad abstracta y a–histórica, permite pensar la manera en que el sujeto estructura su mirada sobre el mundo y determina su modo de vivir en él.

2.2.1.1. La naturaleza social de la subjetividad.

A decir de Venn y Walkerdine (1977, cit, en Biblioteca ITAM, 2006), la historia del pensamiento es inseparable de la historia del desarrollo humano en cuanto ser social, por lo que no podemos referirnos al sujeto como alguien que está solo, ni como sujeto epistémico, ni, en última instancia, debido a la normatividad biológica, como sujeto natural. En concordancia con dicho planteamiento, Enrique Pichón–Rivière concibe a una subjetividad profundamente enraizada en lo social.

Efectivamente, la subjetividad, para Pichón–Rivière, es de naturaleza social, toda vez que en la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, ya sea como modelo, como objeto, como auxiliar o inclusive como enemigo (Adamson, 1999). Así lo confirma Juan Carlos Volnovich (2006) cuando señala que el «otro» está siempre presente en la vida psíquica individual, a lo cual añade que esta presencia del otro en lo subjetivo permite entender cómo la estructura social determina lo más individual.

Planteado en otros términos, la particularidad social de lo subjetivo se explica con base en que el hombre, por su condición primordial de «ser de necesidades», se constituye en su subjetividad, en su dimensión psíquica y social, en y por una actividad transformadora de sí y de la realidad. Por lo tanto, ya que es configurado y determinado en y por una red relacional, es un sujeto «producido» que emerge de los procesos sociales, institucionales y vinculares (Pampliega, 2001).

Desde este punto de vista, podemos afirmar incluso que no hay nada en el sujeto que no implique la presencia de otro social, culturizado, y que por lo tanto, Enrique Pichón–Rivière ubica la constitución de la subjetividad en una dimensión interaccional simbólica (Adamson, 1999). Así, dado que la persona puede ser un objeto para sí, es esencialmente una estructura social y surge en la experiencia social, y sólo después de haber surgido es capaz de proporcionarse a sí misma sus experiencias sociales, por lo que es posible concebir a una persona absolutamente solitaria, pero no podemos concebir a una persona fuera de la experiencia social (Mead, 1982).

En suma, la subjetividad no puede ser entendida sino como lazo social, donde lo «externo» y lo «interno», se hallan intrincados a manera de una banda de Moëbius. Desde ahí encontramos al lenguaje como condición y soporte de la subjetivación, de la constitución psíquica y del modo en que los sujetos se representan el mundo (Hernández et al., 2006). En consecuencia, las características sociales, económicas, políticas y culturales de una época concreta, influyen y construyen un modelo de sujeto y de subjetividad necesarios para llevar a cabo el mantenimiento y reproducción del sistema político–económico dominante (Novoa, 2004).

Esta impronta de lo social en la subjetividad tiene lugar desde el inicio, desde el nacimiento y aún antes de nacer, pues desde ese entonces, la construcción de nuestra subjetividad lleva impresas las marcas del «Otro» (Volnovich, 2006). Por lo tanto, para Pichón—Rivière la subjetividad se constituye en las estructuras vinculares que la trascienden, y a las que él conceptualiza en términos de ámbitos grupales, institucionales y comunitarios, que son estructuras autónomas e interdependientes al mismo tiempo (Adamson, 1999).

2.2.1.2. El ECRO Pichoniano.

Un concepto fuertemente enraizado en la concepción de subjetividad de Enrique Pichón—Rivière es el de ECRO o Esquema Conceptual, Referencial y Operativo, llamado también, de manera más simple, Esquema Referencial, el cual puede definirse, en palabras de Gladys Adamson (1999), como el conjunto de conocimientos y actitudes que cada uno de nosotros tiene en su mente y con el cual trabaja en relación con el mundo y consigo mismo, como un «aparato para pensar la realidad» o como un «cristal con que miramos al mundo».

En consonancia con lo anterior, José Bleger (1997) menciona que el esquema referencial es el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa, y que es el resultado dinámico de la cristalización, organizada y estructurada en la personalidad, de un gran conjunto de experiencias que reflejan una cierta estructura del mundo externo, conjunto según el cual el sujeto piensa y actúa.

El proceso de socialización, concebido por Pichón—Rivière como un largo proceso de aprendizaje, da lugar a la conformación, en cada subjetividad, de un esquema referencial, concepto que va a dar cuenta de una estructura subjetiva que, producto de la socialización va a determinar la reproducción inconsciente que el sujeto lleva a cabo de las relaciones sociales que lo han conformado (Adamson, 1999). A este respecto, cabe mencionar que Pichón—Rivière no concibe ningún sistema como cerrado y producido «para siempre» debido a que todos los sistemas, el sujeto, los grupos, las instituciones, los marcos teóricos, etc., están abiertos a la producción de las

innovaciones a las cuales inexorablemente nos va a someter la sociedad desde su condición de modernidad (Alonso, 2002).

Esta apertura del ECRO es importante pues, así como necesitamos un esquema referencial, un sistema de ideas que guíen nuestra acción en el mundo, necesitamos también que este sistema de ideas, este *aparato para pensar*, opere como un sistema abierto que permita su modificación, ya que es la interrelación dialéctica mutuamente transformante con el medio lo que posibilita la ratificación o rectificación del marco referencial subjetivo (Adamson, 1999).

A esto es a lo que Pichón–Rivière denominó una *subjetividad moderna*, en referencia a que el mantener un esquema referencial flexible frente a los cambios del contexto promueve una mayor tolerancia a la incertidumbre (Gallo, 2005). Más explícitamente, desde el punto de vista del ECRO pichoniano, el aprendizaje consiste fundamentalmente, y en forma óptima, en obtener la posibilidad de una permanente revisión del esquema referencial en función de las experiencias de cada situación, tanto dentro del grupo como fuera de él. Entonces, de lo que se trata es de aprender a mantener un esquema referencial plástico y no estereotipado, como un instrumento que continuamente va rectificándose, creándose, modificándose y perfeccionándose (Bleger, 1997).

Con esto podemos entender por qué Pichón–Rivière visualiza al sujeto en una permanente interrelación dialéctica con el mundo, y por qué dicha relación constituye una condición imprescindible para que este sujeto pueda construir una lectura adecuada de su realidad, pues de lo contrario, la pérdida de esta interrelación dialéctica ocasionaría que el marco referencial se volviese anacrónico, perdiéndose con ello la posibilidad de entablar una interrelación mutuamente transformante con el mundo. Es por ello que Héctor Alonso Ruiz (2002) señala que la principal característica de la modernidad es el cambio, y con ello la inevitable modificación del marco referencial con el cual percibimos nuestra realidad.

Como sistema abierto, el ECRO pichoniano se constituye a partir de un largo proceso de identificaciones con algunos rasgos de las estructuras vinculares en las que estamos inmersos, con las cuales construimos un esquema referencial cuya función primera es la de estabilizar en nosotros una cierta manera de concebir al mundo que, de no ser así, emergería ante nosotros en su condición de desmesura, inabarcabilidad y caos (Ídem). En palabras de José Bleger (1997): «El esquema referencial constituye una cierta integración unitaria del mundo y del cuerpo, y con él se controlan tensiones y se impide la irrupción traumática de situaciones o hechos nuevos».

Además de lo anterior, el concepto de esquema referencial es el que va a dar cuenta de la subjetivación de lo social, ya que satisface la necesidad que tiene toda sociedad de constituir una subjetividad que la reproduzca (Adamson, 1999). A ello se debe el que todo esquema referencial sea inevitablemente propio de una cultura en un momento histórico–social determinado, de modo tal que somos siempre emisarios y emergentes de la sociedad que nos vio nacer (Alonso, 2002). Adicionalmente, la apertura del ECRO implica también que el sujeto piensa, siente y hace transformadoramente a su contexto, condición activa transformadora que da ocasión a que la reproducción que lleva a cabo el ser humano de la estructura social que lo produce nunca pueda ser textual, sino que siempre se reproduzca, aunque sea con mínimas transformaciones (Adamson, 1999).

Así, podemos afirmar que todo esquema referencial es a la vez producción grupal y producción individual, puesto que se construye a través de los vínculos humanos y logra a su vez que nos constituyamos en subjetividades a través de las cuales re–producimos y transformamos la sociedad en que vivimos (Alonso, 2002). Como veremos más adelante, este hecho cobra especial relevancia en el mundo contemporáneo, en el que el resquebrajamiento social se ha convertido en una condición ineludible que es traspasada al individuo, quien ve fragmentada su identidad, pues ya no se identifica con su escuela o con su familia tal cual son, sino que está permanentemente en búsqueda de nuevas habilidades que le permitan competir en el mundo globalizado (García, B., 2002).

2.2.2. Implicaciones de la subjetividad pichoniana.

Algunas de las implicaciones de la concepción de subjetividad desarrollada por Enrique Pichón–Rivière son sumamente obvias, por lo que no serán abordadas en este escrito; otras ya han sido mencionadas en el apartado anterior, no obstante, en el presente mencionaremos algunas otras que, si bien se deducen de las ya expuestas, de ninguna manera deben ser soslayadas, dada su trascendencia.

Para comenzar, podemos mencionar, junto con Ginsberg (1998), que no existe una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, así como tampoco existe una cultura que pueda aislarse de la subjetividad que la sostiene, ya que la subjetividad es cultura singularizada tanto como la cultura es subjetividad (objetivizada en los productos de la cultura, en las formas de intercambio y en las relaciones sociales concretas que la sostienen, pero también en las significaciones y en los sentidos que organizan la producción cultural).

Asimismo, el hecho de que la subjetividad deba ser planteada como una estructura en permanente cambio nos lleva a afirmar que es necesario concebirla como un sistema abierto, singular en cada sujeto y dispuesto a ser modificado respecto a las relaciones que el sujeto establece en sus diferentes campos; de ahí su naturaleza social y de ahí el que la oposición entre lo individual y lo social —tan socorrida en las ciencias sociales hasta hace poco tiempo— no tenga cabida en la subjetividad (Gallo, 2005).

Otra implicación de los planteamientos de Enrique Pichón–Rivière, tal vez la más edificante de todas, es expuesta por Alain Touraine (cit. en González Rey, 2000), quien nos habla acerca de un sujeto que no está «sujetado» de forma absoluta, sino que tiene una capacidad generadora de subjetividad que le permite asumir posiciones emancipatorias frente a los órdenes exteriores de cualquier tipo que pretenden negarlo y manipularlo.

En este sentido, la representación del individuo como una persona intencional, consciente, emocional, interactiva y presente (en suma, como *sujeto*), lo coloca en una

procesualidad que nunca agota su capacidad de ruptura y opción frente a las instancias subjetivas que lo constituyen en el complejo interjuego de la subjetividad social e individual (Ídem). En términos más claros, el sujeto no está determinado por procesos externos a sí mismo, sino que representa un momento del curso de su propio desarrollo, de modo tal que su expresión está en tensión permanente con los procesos sociales que lo niegan o ignoran, frente a los cuales se sitúa crítica y productivamente.

2.2.3. La subjetividad en la era global.

La mundialización de los intercambios económicos afecta la vida social de las civilizaciones contemporáneas al imponer una concepción de la vida social opuesta a la que imperó en el período de la posguerra, concepción dominada por el derrumbe y la destrucción de las mediaciones sociales y políticas que unían a la economía y la cultura y que garantizaban, de conformidad con el modelo clásico, una fuerte integración de todos los elementos de la vida social (Touraine, 1988).

En la actualidad, los procesos de modernización en los ámbitos político y social tienden a minar de manera creciente las bases de los lazos sociales, de los valores y los imaginarios de las sociedades y actores contemporáneos. En síntesis, parece ser que el actual proceso de modernización mina la base valórica que cohesiona una sociedad moderna (Calderón, 2006). Así, actualmente somos testigos presenciales de la eclosión de un nuevo contexto, en donde los individuos se están viendo enfrentados a nuevas maneras de vincularse con los otros en lo social, lo cual ha traído, en el ámbito subjetivo (singular), diversas transformaciones, sobre todo en la manera en que estos sujetos establecen lazos sociales, creando nuevos agrupamientos en donde la exclusión y la marginalidad son la constante y en donde impera el individualismo extremo (Gallo, 2005).

Por consiguiente, uno de los riesgos de la modernización es el que conlleva que los mayores esfuerzos de definición se concentren en los individuos, lo cual ya no implica la liberación de las certezas religiosas y trascendentales, cuya caracterización iluminó los años de auge del pensamiento postmoderno, sino el ser arrojado fuera de la

sociedad moderna e industrial, a la sociedad mundial del riesgo, en la que los riesgos son soportados y distribuidos como condición esencial. (Marcia, 2002).

En este nuevo contexto, la oposición entre la vida pública racionalizada y la vida privada tradicional, particularista, se ha vuelto insostenible, de modo tal que la vida privada está sufriendo la invasión de la cultura de masas y las instituciones públicas son arrastradas por una oleada de demandas que ya no se orientan hacia la creación de un orden racional, convirtiéndose en meros instrumentos de gestión. En tales circunstancias, el sujeto paulatinamente deja de ser social para volcarse sobre sí mismo y comenzar a definirse por lo que es, ya no por lo que hace (Touraine, 1988).

Lo anterior se ha visto potenciado, de acuerdo con Rodrigo López (2000), debido a que actualmente estamos enfrentándonos a numerosos retos que, aún cuando son diversos en apariencia, todos ellos se circunscriben al verdadero problema de la modernidad, es decir, al problema de la creencia, o lo que es lo mismo, a una crisis espiritual, pues los nuevos asideros han demostrado ser ilusorios y los viejos han quedado sumergidos en el pasado, situación que nos ha llevado de vuelta al nihilismo.

A pesar de lo anterior, la paradoja central de las sociedades modernas es que, en el momento en que la economía se mundializa y es transformada de manera acelerada por las nuevas tecnologías, las personalidades individuales dejan de proyectarse hacia el futuro, pues éste se ha vuelto inasible, y buscan apoyarse en el pasado o en un deseo a-histórico. En consecuencia, el sistema y el actor ya no se encuentran en reciprocidad de perspectivas, sino en oposición directa (Touraine, 1988).

Ante esto, las fuerzas de la mundialización pugnan por acelerar el proceso tendiente a la globalización de formas culturales hegemónicas que introducen modificaciones en la vida social y que inevitablemente impactan en los procesos de configuración de la subjetividad y de la identidad cultural (Racedo, Requejo y Taboada, 2004). Esto tiene lugar a través de la des-institucionalización, proceso que tiene dos consecuencias observables directas: por un lado, se aprecia una creciente diversidad en la organización social y cultural, enmarcada en la expresión de la palabra *tolerancia*,

producto del debilitamiento de las normas sociales; por otro lado, tenemos a la desocialización, la cual se expresa en la fragmentación del individuo, dividido entre defender su individualidad y el cumplimiento social o institucional (García T., 2002).

La resolución de esta disyuntiva, difícil en sí misma, se vuelve aún más conflictiva en el contexto actual. Por ejemplo, de acuerdo con Alain Touraine (1988), las encuestas sobre la juventud muestran que, al margen de los medios cada vez más restringidos en que la institución familiar prepara a la nueva generación para el ejercicio de responsabilidades y la autonomía personal, la formación de los jóvenes se vuelve cada vez más caótica dentro de un grupo primario: hacen todo tipo de experiencias que no se integran entre sí, que se suceden o se yuxtaponen como si cada individuo estuviera habitado por varios personajes. Viven varios tiempos, el de la escuela, el del grupo de pares o el de la sexualidad, en ausencia, la mayor parte de las veces, de un principio de integración de las diferentes experiencias.

Esto se ve agravado debido a que las instituciones han perdido su efectividad, lo cual ha conducido a cierta anarquía, que se expresa en la tendencia del individuo a mirar hacia sí mismo —de manera narcisista, hedonista, con autosatisfacción y autorreferencia—, y en la presencia del mercado inscripto en las relaciones humanas, junto con el desconocimiento de marcos, normas, límites, y el «todo se vale», atravesado por el dato más flagrante de la globalización como proyecto capitalista en la lucha de clases, todo lo cual sustancia los actuales procesos de anomia, que se han hecho cuerpo porque no hay inscripción de una LEY que ordene el espacio subjetivo y social (Pereyra, 2006).

Consecuencia directa de lo anterior es que aún cuando la familia, el trabajo y el lugar de residencia siguen siendo los tres polos básicos en torno a los cuales se configura la identidad individual, han perdido su carácter de exclusividad e interdependencia, e inclusive, la noción de clase comienza a ser sustituida por la noción de red, ya que el individuo pertenece simultáneamente a una serie de grupúsculos en los que mantiene una multiplicidad de identidades sociales (Aubert y de Gaulejac, 1991).

Otro efecto importante de la globalización lo constituye el que nuestra sociedad actual se caracteriza por el avance del imaginario capitalista por sobre el imaginario democrático. Esto ha producido el avance del interés individual y privado por sobre lo público juntamente con un ideal de hedonismo como propuesta de existencia. Así, nuestro mundo actual se caracteriza por la búsqueda de ganancias y por la difusión de una lógica depredatoria que está invadiendo las relaciones sociales que hasta hace poco no estaban sujetas a «precios» (Adamson, 2006).

Alain Touraine (1988) coincide en lo anterior al señalar que lo que hoy amenaza más directamente al sujeto es esta sociedad de masas en la que el individuo escapa de toda referencia a sí mismo, en donde es un ser de deseo que rompe con todo principio de realidad, a la búsqueda de una liberación pulsional o, dicho de otra manera, impersonal. Un buen ejemplo de este efecto lo constituye lo que se ha dado en llamar la crisis de los valores en los jóvenes, respecto a la cual, Norma Alejandra Marcia (2002) hace la acotación de que los jóvenes de la actualidad forman parte de una sociedad global radicalmente nueva, con nuevos valores y aspiraciones, por lo que desecha la idea de hablar acerca de una crisis de valores protagonizada por los jóvenes, y propone, en cambio, referirse a esta situación aludiendo a las contradicciones entre las viejas y las nuevas formas de comportamiento, las que se ubican como un problema cuya responsabilidad se atribuye a los jóvenes.

Lo que sí queda fuera de toda duda es que la globalización —no sólo de los beneficios, sino también de los perjuicios— conlleva a una incertidumbre sobre el futuro que nos espera ante las posibilidades de los cambios actuales, hecho que es más visible en el caso de los jóvenes, quienes deben encarar el riesgo de vivir en una sociedad en la que no pueden intervenir decididamente, a la que no pueden cambiar porque la esencia de la cuestión está mucho más allá de las instituciones sociales (Marcia, 2002).

Esta imagen débil del sujeto se opone cada vez más a la de un individuo capaz de elecciones racionales libres y a la del miembro de una colectividad (Estado nacional, ciudad, grupo religioso, étnico, lingüístico o de otro tipo) que se sentía responsable del bien común y del sostén de los principios morales e institucionales sobre los que

descansaban la comunidad y el espíritu comunitario, pues suponía la participación de todos en la vida social, y por lo tanto en unos valores comunes. Evidentemente, lo anterior ha cambiado debido a la creciente autonomía de la vida económica, pues ésta aísla a los individuos, mezcla grupos e individuos de culturas diferentes, da una importancia cada vez mayor a las relaciones de poder y dependencia, y extiende las zonas de marginalidad y autonomía (Touraine, 1988).

En suma, la consagración de la supremacía del capital sobre el resto de la sociedad ha generado una reestructuración regresiva de la sociedad, cuyo efecto principal ha sido la derrota al campo popular y el desmantelamiento práctico de los derechos ciudadanos. Esto ha implicado a su vez la prevalencia de discursos y de prácticas en que lo social se subordina a las prácticas de la inversión, de la gestión y de la eficiencia (Marcia, 2002).

Ante esta negación o devaluación del sujeto, tiende a darse un impacto en lo subjetivo, que se expresa en la melancolización, en la pérdida de la autoestima, en la desconfianza y en la cosificación de sí y del otro. Consecuentemente, crece el aislamiento, el encierro en la propia piel, en los propios pensamientos, y crecen también las vivencias de vacío interno, de soledad y pánico, al tiempo que se incrementa la violencia en las relaciones interpersonales y el rechazo de las diferencias (Pampliega, 1998).

En este mismo sentido, Norma Pereyra (2006), señala que hoy asistimos a la configuración de subjetividades caracterizada por «procesos anómicos», anomia en el sentido de que a los sujetos les resulta imposible comprender su situación y, por lo tanto, les resulta imposible también nominar, lo que ocasiona rebeldías, transgresiones, violencia, o por el contrario, abulia, depresión, melancolía, terror, parálisis, al no lograr perforar la sordera del orden dado que se propone el borramiento intencional de las marcas históricas en la memoria de los sujetos e instala la idea de que nada se puede hacer.

Posiblemente el efecto más grave de esta situación es que, de acuerdo con Castoriadis, rigurosamente hablando, no puede hablarse de un sujeto mas que cuando los individuos pueden reflexionar sobre sí y sobre su sociedad, cuando tienen un «nosotros», e instituyen —con conocimiento— un campo de significaciones imaginarias sociales (es decir, cuando tienen una relación lúcida con estas y se reconocen como creadores de las mismas). Dado lo anterior:

No es apropiado hablar de *sujeto* en la actualidad: la subjetividad tiende a desvanecerse en el capitalismo actual, el sujeto, no tiene lugar, la heteronimia se ha hecho prevaleciente. No hay sujeto, y de lo que podemos hablar es de características del individuo socializado, extrañas a él mismo. Será sujeto en la medida en que pueda enfrentarlas (Castoriadis, cit. en Franco, 2000).

Entonces, la clave está en la capacidad creadora del sujeto, sin embargo, el individuo de las sociedades hipermodernas está constantemente sometido a unas fuerzas centrífugas: el mercado por un lado, la comunidad por el otro, y la oposición de estas conduce con frecuencia al desgarramiento del individuo y a su conversión en un consumidor o un creyente. No obstante, aún bajo estas condiciones, el sujeto encuentra capacidad para manifestarse a través de la resistencia a ese desgarramiento, por su deseo de individualidad, es decir, de reconocimiento de sí en cada conducta y relación social (Touraine, 1988).

Así, por ejemplo, las principales condiciones de riesgo para la construcción de las subjetividades juveniles se ubican en las instituciones que son generadas o transformadas en condiciones de una modernización globalizada, y en la capacidad de las mismas de ser proveedoras de sentidos. Sin embargo, si las instituciones no aportan sentidos, los jóvenes deben encontrarlos en otras instancias: si el sentido no está afuera, en la familia, en las instituciones, es preciso para los y las jóvenes reconstruir sentidos por sí mismos, apoyarse en los fragmentos de sentido provistos por otras instancias (Marcia, 2002).

2.2.4. Subjetividad y educación.

Es una verdad de perogrullo que no hay aprendizaje sin la intervención del ser humano, pero en los hechos se ha procedido ignorando tal cosa (Bleger, 1997), pues la subjetividad pareciera ser, para aquellos que la desvalorizan en el contexto pedagógico y en el ámbito de las relaciones humanas, una simple arbitrariedad a la cual hay que superponer la razón del intelecto y sus normas, no sólo cognitivas, sino también sociales (Puyadas, 2001).

Esta desvalorización de la subjetividad no se restringe al ámbito de la Pedagogía, pues atañe por igual al quehacer de la ciencia psicológica, ya que tal como lo señala Mead (1982), regularmente la Psicología ha mostrado cierta tendencia a encarar a la persona como un elemento más o menos aislado e independiente, como una especie de entidad de la que se podría concebir que fuese capaz de existir por sí misma.

Esto se debe, en gran parte, a cierto afán objetivista que ha impregnado a las ciencias desde hace ya bastante tiempo, a la supuesta necesidad de eliminar lo subjetivo de la ciencia porque de lo contrario se correría el riesgo de contaminar las observaciones científicas con prejuicios indeseables. No obstante, como bien lo menciona Manuel de la Herrán Gascón (2002), «observar una realidad tratando de minimizar nuestro punto de vista, evitando opiniones y prejuicios, evitando los propios intereses y evitando juzgar al otro es lo más parecido a observar sin tener un punto de vista».

Lo anterior se ve agravado en el contexto de los procesos globalizantes, toda vez que actualmente los sujetos son vistos como maneras de expandir mercados, como individuos que consumen (Gallo, 2005) y nada más, de tal manera que hemos comprado la idea de una supuesta homogeneidad absolutista, dañina en todos los ámbitos, pero particularmente en el educativo dado que la absolutización de la homogeneidad en el sistema educativo facilita ciertas formas de relaciones de poder, ya que educa para la reproducción y la pasividad (Pampliega, 2006).

Pero a pesar de este soslaye de la subjetividad, esta siempre se encuentra presente en el proceso enseñanza–aprendizaje ya que, por ejemplo, cuando los estudiantes llegan a la escuela, no sólo tienen experiencias que afectan a sus construcciones cognitivas y que se refieren a los contenidos de las disciplinas y conocimientos que se les presentan en la clase, sino que los alumnos son también el resultado de entornos socioculturales concretos y de épocas históricas que encarnan un determinado tipo de valores (Biblioteca ITAM, 2006).

Así, cuando analizamos al sujeto concreto del aprendizaje en la escuela, no estamos solo frente a las operaciones intelectuales implicadas en este proceso, ni tampoco somos testigos únicamente de las relaciones de comunicación que caracterizan el momento actual del sujeto en la sala de aula, estamos frente a un sujeto que, por diferentes vías, está enfrentando los sentidos subjetivos que caracterizan su experiencia individual, dentro de los cuales, las dimensiones de sentido socialmente producidas se especifican en las formas únicas en que esos sentidos se han constituido en la historia individual, así como en otros sentidos que, aunque diferentes, generados en otras esferas de la vida, son esenciales en la emocionalidad que este sujeto va a generar (González Rey, 2000).

Por ello, y de acuerdo con Gabriel de Puyadas (2001), «ni aún las más rigurosas medidas técnico–pedagógicas se escapan del ámbito de la subjetividad, de la existencia del ser humano». No obstante, es imprescindible no sólo dar cuenta de que la subjetividad ha estado presente desde siempre en el ámbito educativo, sino también explicitar su presencia o, en palabras de Fernando González Rey (2000), recuperar al sujeto perdido de la institución escolar, sea maestro o alumno, pues ello significará recuperar la palabra, el derecho a pensar y a tener un espacio propio que no se agota en los deberes impuestos.

En esto coincide José Bleger (1997) cuando afirma que hoy resulta necesario reincorporar al ser humano al aprendizaje, del cual fue marginado en nombre de una pretendida objetividad. Para ello, es necesario adentrarnos en la problemática teórica acerca de la subjetividad, la cual no puede ser pensada sin recurrir a una noción de

sujeto en donde los procesos inconscientes desempeñan un papel determinante, ya que tratar de desconocerlos es negar sus efectos en la vida cotidiana, en la que se incluye también la escuela, la familia, el grupo social y las instituciones en general (Hernández et al., 2006).

En este sentido, debemos tener en consideración que tanto la experiencia emocional como la teoría de la mente que el individuo desarrolla continúan elaborándose y articulándose a lo largo de todo su ciclo vital (Silva, 2002), por lo que resulta obvio que la educación es una herramienta privilegiada para facilitar la producción de ciertos tipos de subjetividades (Schverdfinger, 1999): la educación escolar contribuye a que los individuos reconstruyan su propia identidad en relación con las diferentes construcciones de la realidad que les circunda (Biblioteca ITAM, 2006).

Además, la idea de la presencia de la subjetividad y del interjuego de las subjetividades es tan natural al acto educativo como lo es la naturaleza misma de enseñar y aprender (Puyadas, 2001). En consecuencia, la práctica educativa, cuando es valorizada, obliga a que los actores del proceso de aprendizaje se ubiquen en otras relaciones de poder, diferentes de las instituidas en el sistema educativo, reubicación del poder que se funda en la práctica y que nos da autoría, es decir, autoridad —que deviene de la autoría— para interrogar la realidad desde distintos ángulos y poner en cuestión el propio saber y el saber del otro (Pampliega, 2006).

Por si no fueran suficientes los argumentos anteriores a favor de retomar explícitamente la presencia de lo subjetivo en el aula, Yago Franco (2000) nos aporta uno más cuando menciona que el capitalismo, en su fase actual, es sumamente desestructurante del espacio social, pero el sujeto se constituye en buena medida si encuentra apoyo en sus instituciones, las que deben transmitir significaciones imaginarias sociales que le den un sentido a la vida social. Huelga decir que la educación es una de tales instituciones y que su deber es brindar a los individuos que la integran oportunidades que les permitan constituirse en verdaderos sujetos.

Cabe entonces hacernos, junto con Gabriel de Puyadas (2001), la pregunta de si será posible que en algún lugar del currículo escolar quepa la subjetividad, como un mundo que es necesario desarrollar en los alumnos, considerando no sólo los conocimientos y las evaluaciones objetivas. Para poder dar una respuesta afirmativa a dicha interrogante, es necesario, en primer término, partir del entendimiento de que enseñanza y aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables, integrantes de un proceso único en permanente movimiento, y ello no sólo por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene qué haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la tarea de la enseñanza.

A este respecto, cabe mencionar que aprendizaje y enseñanza están tan solidariamente relacionados que Enrique Pichón–Rivière acuñó un neologismo que integra ambos términos: «enseñaje», a través del cual se conceptualiza y se trabaja la dialéctica entre educador y educando, tratándose de un interjuego en el que regularmente hay diferencias y a veces oposición (Pampliega, 2006).

En segundo lugar, es necesario también tomar en consideración que el aprendizaje implica casi siempre algún nivel de crisis subjetiva, por lo que puede ser caracterizado como una mini-crisis, acontecer esperable del proceso de aprender (Ídem). De ahí la importancia de plantear el papel de la educación en general, y de la educación universitaria en particular, bajo una estructura axiológica, donde el conocimiento como valor tome en cuenta los ritmos y exigencias de la competitividad, teniendo como base la relación intersubjetiva de los sujetos universitarios en la formación racional de hombres y mujeres profesionalmente aptos e intelectualmente autónomos (López, 2000).

Esto implica reconocer, tomar en cuenta, tolerar e incluso respetar el carácter asistemático de toda producción colectiva, y con ello, incorporar al proceso de aprendizaje lo asistemático, aunque sin negar la posibilidad de sistematizarlo en otro momento, tal y como lo proponen Enrique Pichón–Rivière y Paulo Freire. Obviamente, esta actitud de parte de ambos pensadores no surge de su desinterés por llegar a una

meta en la tarea educativa, sino de que ambos reconocen que el proceso de conocimiento tiene ritmos, tiempos y caminos que son personales (Pampliega, 2006).

Huelga decir que generalmente estas particularidades subjetivas no son respetadas en el sistema educativo, en el que impera la ilusión y el valor de la homogeneidad, que se convierte en un valor hegemónico e ilusorio que toma visos de realidad al acallares las diferencias (Ídem). De ahí que el eje central de nuestra propuesta consista en ubicar al sujeto como eje que estructura la enseñanza, con lo cual se coloca al maestro en un lugar en el que su tarea fundamental no es la de llenar a los estudiantes de conocimientos mediante la explicación de los mismos, o hacerlos que acumulen la mayor cantidad de información posible a partir de la memorización, porque eso no sólo no da cabida al sujeto, ni siquiera produce aprendizajes formales (Toledo, 1985).

Por el contrario, se trata de convertir en enseñanza y aprendizaje toda conducta y experiencia, relación o quehacer (Bleger, 1997). Para ello, es imprescindible permitir que el estudiante elija, lo cual contribuirá a desarrollar una enseñanza que, al no reducirse a un juego mecánico, puede dar cabida a la diferencia, a las distintas elecciones en las que se despliegan los múltiples saberes de los estudiantes, las diversas versiones que pueden construir a partir de sus saberes y conocimientos, las diferentes formas de expresarlos, los distintos significados que para ellos tienen las palabras, las imágenes, las preocupaciones, diversiones, ocupaciones y producciones, los diferentes caminos que el estudiante puede seguir para interrogarse y responder a sus preguntas y preocupaciones (Toledo, 1985).

A este propósito, recordemos que la educación necesita hoy en día mejorar su calidad, y que para ello necesita reconocer que educar no es transmitir conocimientos, sino promover actitudes reflexivas en los alumnos, apoyando no sólo los aspectos cognitivos, sino desarrollando habilidades intelectuales y prácticas, y actitudes que les permitan participar en una sociedad democrática, pues lo básico de la educación se refiere a que debe permitir a los estudiantes seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida (Análisis de la Propuesta de Modelo Educativo, 2003).

Lo anterior no es una tarea fácil, pues, tal como lo menciona Jairo Gallo (2005), implica enfrentarnos al desafío de interpretar las caras de la nueva subjetividad, tratar de desentrañar las formas en que los actuales cambios sociales, los distintos momentos históricos que nos han tocado vivir a lo largo de nuestra vida, tienen un efecto de producción de nuevas subjetividades, de nuevos estilos vinculares que emergen en nuestras organizaciones, en nuestra cultura, en nuestra cotidianidad.

A su vez, la propuesta de basar la educación en el sujeto conlleva diversas implicaciones, comenzando por la de tomar en cuenta la necesidad de formar y fortalecer la libertad del estudiante, para lo cual resulta imprescindible considerar las innovaciones y objetivos, la historia familiar y cultural de los sujetos. En suma, se trata de partir de lo general a lo particular, de tomar en cuenta los deseos de los particulares, la demanda establecida, para proporcionar a los estudiantes los elementos que les permitan participar en el mundo técnico y mercantil, pero sin dejar de lado el objetivo de que la educación no debe partir sólo de lo que necesita la sociedad, sino que también debe tomar en cuenta las necesidades de los individuos (García, B., 2002).

En este sentido, la forma ideal de proceder sería organizar la tarea didáctica desde los objetivos del aprendizaje, pero jerarquizando como elementos básicos del proceso las necesidades, intereses e itinerarios por los que transita el sujeto del aprender. A esto es a lo que se denomina *didáctica de emergentes*, y requiere de una logística y de una operatoria destinada a estimular el desarrollo de recursos, a visualizar obstáculos y a redefinir posicionamientos ante el objeto de conocimiento (Pampliega, 2006).

Pareciera una apuesta arriesgada, no obstante, tomemos como aliciente la observación de María Eugenia Toledo (1985), quien nos dice que dar lugar a la subjetividad es importante porque amplía y enriquece un mismo hecho con diferentes versiones, además de que nos lleva a aceptar el error como parte de la enseñanza y de la construcción intelectual en lugar de pretender borrarlo a toda costa.

A este mismo respecto, Silvia Schverdfinger (1999) menciona que la actividad grupal permite multiplicar los aportes individuales, enriqueciendo a cada uno de los integrantes

y permitiéndoles a todos ayudarse entre sí a elaborar ansiedades, temores y fantasías que puedan obstaculizar el proceso de crecimiento, así como socializar el conocimiento acerca de la problemática en cuestión, intercambiar experiencias, crear y sostener puentes y redes colectivas a través de acciones y reflexiones sobre las mismas, abrir espacios para generar redes solidarias interinstitucionales y comunitarias, etc.

Por otra parte, la pertinencia de nuestra propuesta se explica por el sólo hecho de que reconocer las consecuencias de los riesgos globales y modernos en la subjetividad —la angustia o la desafección— para resolver los problemas implicaría el desarrollo de estrategias más complejas, menos verticales que las actualmente existentes, lo cual nos llevaría necesariamente a generar estrategias psicopedagógicas que significarían una elevada dosis de horizontalidad y de negociación, nunca de imposición (Marcia, 2002).

En síntesis, una educación que incluya lo subjetivo debe caracterizarse porque en ella el alumno es el actor principal del proceso académico, mientras que el profesor es sólo un guía o facilitador que se dedica a la planeación y al diseño de experiencias de aprendizaje más que a la transmisión de contenidos, que trabaja en equipo con su academia y con las de otras escuelas e instituciones; por su parte, el alumno debe construir su propio conocimiento, diseñando y definiendo su trayectoria y la intensidad de su trabajo. En cuanto a los programas de estudio, éstos deberán ser flexibles, incorporar el carácter integral de la formación con una base muy sólida de conocimientos básicos que permitan al alumno transitar entre programas, así como pasar fácilmente de una modalidad totalmente escolarizada a una semi-escolarizada o no escolarizada (Análisis de la Propuesta de Modelo Educativo, 2003).

Resumiendo, consideramos que es no sólo posible, sino también necesario focalizar la relación entre lo interior y lo exterior, entre lo objetivo y lo subjetivo, lo cual nos permitirá ver en la actual falta de sentido no una condición real de riesgo, sino un efecto histórico que puede modificarse a través del esfuerzo colectivo (Marcia, 2002). Además, esto nos ubica en una posición privilegiada en la que podemos analizar lo que constituye el escenario de experiencia del sujeto, su mundo de significaciones, de relaciones y

procesos, es decir, el orden social, institucional y vincular en el que emergen y se despliegan las vicisitudes de la configuración y desarrollo de las subjetividades (Pampliega, 2006).

Vale la pena el esfuerzo, sobre todo si tomamos en cuenta que la subjetividad nos comunica con lo cósmico, con aquello que se nos puede dar en una simple y pequeña visión de una realidad particular, en un momento, o en una gran perspectiva del cielo que nos cobija. Quizá la razón nunca deja de estar presente, pero la capacidad de asombro es, sin duda, una capacidad que nace de la subjetividad del hombre, del contacto de éste con sus fibras más profundas (Puyadas, 2001). Finalmente, recordemos que, tal como lo señala Bleger (1997), el más alto grado de eficiencia en una tarea se logra cuando se incorpora sistemáticamente al ser humano total.

2.3. PROYECTO DE VIDA.

Como seres vivos, tenemos un ciclo de vida que, en buena medida, está definido por los rasgos genéticos de cada especie, por lo que no depende de la voluntad de los individuos o grupos que la conforman. En el caso de los seres humanos, este ciclo incluye varias etapas: la infancia, la adolescencia, la juventud, la edad adulta, la madurez y la vejez, periodos en los que cambian muchas cosas: el cuerpo, la mente, los sentimientos, los sueños, las necesidades y los juicios (Latapí, Landeros, Chávez, Oliva y Papa Dimitrou, 2003).

Hablar de ciclo de vida nos es útil para reconocer que los seres humanos cambiamos permanentemente, lo cual no quiere decir que cada etapa de la existencia de una persona sea independiente de las demás, sino todo lo contrario: todas están unidas de tal manera que forman una sola trama, como la de una tela, que solo es interrumpida por la muerte, aún cuando en cada etapa de la vida podemos dejar atrás ideas, habilidades, valores y sueños y construir otros, pues, en contraposición, también hay ideas, habilidades, valores y sueños que conservamos porque los consideramos valiosos para seguir construyéndonos (Latapí et al., 2003).

Y es precisamente este componente de conciencia el que nos diferencia de los demás seres vivos. A decir de Paulina Latapí y sus colaboradoras (2003), la creación de proyectos y su puesta en práctica son formas de expresar el potencial humano, es decir, las posibilidades que están latentes en cada persona y que pueden o no ejercitar. Pero, ¿qué es un proyecto de vida? De acuerdo con Silvia Conde e Ismael Vidales (1999), un proyecto de vida es un plan de nuestra vida —a corto, mediano y largo plazo— que se desarrolla en distintos campos del desarrollo, como puede ser el personal, el económico, el profesional, el académico e incluso el social.

A lo anterior podemos añadir que un proyecto de vida es el resultado de la libertad como capacidad para tomar decisiones y elegir, y del ser creativo, que nos lleva a pensar e imaginar experiencias y formas de vida que aún no conocemos, y a buscar

más de un camino para llegar a ellas. Asimismo, un proyecto de vida es también el resultado del ser social, que nos invita a compartir proyectos con otras personas y a construir proyectos colectivos: ¿qué queremos para nuestra comunidad?, ¿qué clase de sociedad nos gustaría ser?, ¿qué queremos cambiar de lo que tenemos ahora?, etc. (Latapí et al., 2003).

Volviendo con Silvia Conde e Ismael Vidales (1999), el proyecto de vida es la expresión de la distancia entre lo que somos y lo que queremos llegar a ser, por lo que constituye una guía para la actuación cotidiana, ya que orienta nuestras decisiones personales y nuestras acciones hacia el punto que nosotros mismos nos hemos planteado. Por ello, el tener un proyecto de vida nos abre la posibilidad a la escritura de nuestra propia historia sobre la base de nuestro esfuerzo y voluntad personal, con el apoyo de quienes nos rodean.

En consecuencia, el contenido del proyecto de vida es una responsabilidad exclusiva de cada persona, por lo que aclararlo, revalorarlo y buscarlo permanentemente, son tareas de mayor importancia en la trayectoria de todo individuo, tareas que, por supuesto, nadie puede asumir en lugar de él (Gutiérrez, 2004). A cambio de ello, el sujeto que ha elaborado un proyecto de vida estará en disposición de reconocer su verdadero potencial, lo cual le ayudará a entender que el destino no está escrito, sino que cada ámbito de su vida puede construirse y definirse con base en las decisiones que tome a diario (Latapí et al., 2003).

Esta es la diferencia entre solo seguir un ciclo de vida (nacer, crecer, reproducirse y morir, como lo hace una flor) y aprovecharlo para construir un proyecto de vida con el que podamos contestar preguntas como éstas: ¿Cómo queremos vivir?, ¿qué es lo que deseamos, lo que nos interesa y necesitamos, para la sociedad de la que somos parte?, ¿cómo podemos aprovechar lo que nos ofrece el entorno para alcanzar nuestras metas?, ¿cómo podemos ayudar a cambiar lo que no nos gusta en lugar de resignarnos y renunciar a nuestros sueños?

Silvia Conde e Ismael Vidales (1999) expresan mejor esta diferencia entre ciclo biológico y proyecto de vida: los seres vivos tienen un ciclo biológico, pues nacen, crecen, se reproducen y mueren. Desde luego que los humanos también pasamos por este ciclo, sólo que en el trayecto tratamos de hacer algo más, algo que ningún otro animal hace: buscamos nuestra realización personal, ser felices y, en algunos casos, trascender. Y es posible que una persona alcance esta realización personal cuando tiene metas que cumplir, ya sea a corto, mediano o largo plazo, pues ello significa que sabe lo que quiere llegar a ser, y cuando lo logra o cuando va dando pequeños pasos hacia su objetivo, experimenta la satisfacción de haber cumplido consigo mismo.

Tenemos entonces que un proyecto de vida, además de ser una herramienta que puede ayudarnos a definir el rumbo hacia el cual queremos dirigir nuestro destino, es también un instrumento del que podemos valernos para darle sentido a nuestra existencia, ya que, por ejemplo, puede sernos de utilidad para tomar decisiones que hagan de nuestra vida una experiencia más justa y solidaria, aumentando nuestras posibilidades de desarrollo tanto en lo individual como en lo social, ya que el proyecto de vida de cada persona está unido también a un proyecto de vida común (Latapí et al., 2003).

Ello explica el que inclusive Enrique Pichón-Rivière sea un sostenedor del proyecto de vida, ya que, de acuerdo con Ana Pampliega de Quiroga (2006), este pensador articula salud mental con proyecto y relaciona el desarrollo subjetivo y social con la elaboración de proyectos. Adicionalmente, esta misma autora señala que el hecho de que hoy en día la Organización Mundial de la Salud informe que una de las causas de patología mental creciente en el mundo se exprese y sustente en la ausencia de proyectos, le daría la razón a Pichón. Dicho en otras palabras, el carácter patogénico de una ausencia de proyecto, en la que convergen la posmodernidad y la llamada globalización, parecen dar razón a este terapeuta, que le otorgó tanta importancia a la temática de la pérdida, del vacío, ligada a lo que hoy se denomina «patologías de la destrucción».

Vemos entonces que el contar con un proyecto de vida es sumamente importante, pues además de lo ya mencionado, el proyecto de vida —entendido como contenido de vida— es un factor determinante del arraigo y del auto-reconocimiento. Pero no obstante lo anterior, el proyecto de vida suele ser una categoría ignorada y subvalorada en el ámbito escolar (Gutiérrez, 2004).

A este respecto, Gutiérrez (op. cit.) señala que, en la formación y realización del proyecto de vida, los individuos deben hallar el mayor de sus logros, y que por lo tanto, es evidente que tal tarea constituye, como encuentro permanente consigo mismo y con la realidad, un claro indicador de felicidad, por lo que la responsabilidad de la educación a ese respecto debería consistir en fortalecer ambientes y culturas que animen la búsqueda incesante de un proyecto vital. En consecuencia, un proyecto así debería ser el núcleo fundador de toda propuesta educativa.

Desgraciadamente, hoy en día, por ignorancia o cómoda indolencia, la educación se orienta a fines y temas por enseñar menos trascendentales, que han suplantado la noción de proyecto de vida en las concepciones y prácticas curriculares. Lo anterior constituye un grave error, toda vez que un proyecto de vida no es sólo para un mañana indefinido, ni se refiere tampoco con exclusividad al futuro laboral. Por el contrario, *proyecto de vida* significa el gran sueño, la gran utopía que le da pleno sentido a nuestra existencia, a nuestras raíces y a nuestros horizontes como seres históricos integrales. No es la imagen del joven estudiante proyectada en la realidad del adulto: es el ser continuo de cada uno en constante interacción con otros, es nuestra imagen vista en el espejo actual, pero también la imagen de cómo queremos vernos y del puente que nos permitiría llegar a serlo (Ídem).

En palabras de Frankl (1990), el proyecto de vida o contenido existencial abarca todos los aspectos del ser humano y constituye su fuerza motora primaria, por lo que lo académico no queda excluido del proyecto de vida. A este respecto, podemos mencionar un estudio realizado en Perú, en el que se consultó a un amplio grupo de estudiantes universitarios para conocer las variables asociadas al rendimiento académico. La principal conclusión del estudio fue que los elementos que más influyen

en el rendimiento académico como variables asociadas son, entre otros: la indefinición vocacional, la ausencia de un proyecto de vida, la motivación y el factor económico (Nicasio, 2004).

Otro estudio, éste efectuado por el psicólogo Snyder de la Universidad de Kansas, fue realizado entre alumnos universitarios de los Estados Unidos. En este estudio se concluyó que el rendimiento académico universitario de un alumno depende más de la actitud de éste que de su Coeficiente Intelectual. Por ejemplo, vía la evaluación de los alumnos participantes con diversos tests especializados, se observó que los buenos resultados académicos eran obtenidos más frecuentemente por aquellos que observaban una actitud más positiva y optimista, a diferencia de lo que pronosticaba el S.A.T. (*Scholastic Aptitude Test*), un test con una elevada correlación con el Coeficiente Intelectual.

Cabe mencionar que el S.A.T. es el examen de aptitud escolar que realizan los estudiantes estadounidenses que acceden a la educación universitaria (el equivalente a la prueba de selectividad en España). Según Snyder (cit. en Galindo, 2004):

Los estudiantes con un alto nivel de expectativas se proponen objetivos elevados y saben lo que deben hacer para alcanzarlos. El único factor responsable del distinto rendimiento académico de estudiantes con similar aptitud intelectual parece ser su nivel de expectativas.

Resultados similares fueron encontrados por Salas y Fragoso (2000, cit. en Quiroga, 2006), quienes realizaron un estudio donde los participantes fueron estudiantes de primer ingreso de la Facultad de Ciencias Marinas de Argentina en el ciclo escolar 1997–2002. Los factores medidos por estos investigadores fueron las aspiraciones académicas, la autoevaluación, los antecedentes académicos y la motivación. En el análisis de correlación posterior a la recopilación de datos se encontró que tener una meta definida más allá del reto presente, como lo es obtener un grado académico más alto, resultó una de las variables más consistentes en correlacionar positivamente con las calificaciones obtenidas, lo cual indica que los estudiantes exitosos son aquellos que tienen las metas académicas más altas.

Hasta aquí, hemos abordado algunas definiciones de lo que es un proyecto de vida, así como diversos argumentos sobre la importancia de contar con un proyecto, y unos cuantos estudios que avalan nuestras afirmaciones, no obstante, entrando en materia respecto al proceso de elaboración del mismo, según Paulina Latapí y sus colaboradoras (2003), existen diversas condiciones cuyo cumplimiento es necesario para poder desarrollar un buen proyecto de vida:

- Lo primero que tenemos que hacer es reconocer quiénes somos y lo que tenemos en este momento: tanto nuestras cualidades, gustos y características, como nuestros defectos y limitaciones. Asimismo, es importante reconocer lo que valoramos, lo que nos parece importante y lo que no nos gusta de nuestra vida actual.
- En segundo término, debemos reconocer quiénes queremos ser y qué valores queremos que guíen nuestra vida, nuestros actos, nuestro desarrollo escolar, vida laboral, vida afectiva, tiempo libre, nuestra participación en la sociedad y nuestra formación a lo largo de la vida.
- En tercer lugar, es preciso que identifiquemos y tengamos en cuenta los factores externos que pueden influir o afectar nuestro proyecto de vida, como por ejemplo, la influencia de los amigos o amigas, de la moda o de los medios de comunicación.

En este mismo sentido, es menester que identifiquemos y potenciemos las condiciones sociales que pueden favorecer o dificultar la realización de ese proyecto (Vg. nuestras opciones educativas y laborales).

Es importante también tomar en cuenta el apoyo que podemos obtener de las personas o grupos con los que podemos establecer contacto, como por ejemplo, la familia, la escuela u otras instituciones que tienen a su cargo atender algún aspecto en el que requiramos ayuda u orientación.

En este mismo renglón, huelga decir que contar con servicios y opciones de educación, salud y trabajo son condiciones que pueden ayudarnos a poner en práctica nuestro proyecto de vida y lograr las metas que nos hemos propuesto.

Por su parte, Graciela Gómez, Sandra Díaz, María del Socorro Reyna, María del Rocío García y Blanca Alvarado (2004) señalan que ordenar nuestros pensamientos y deseos dentro de un plan de vida incorpora otros aspectos importantes, tales como una *visión*, una *misión*, *metas* y *recursos*:

VISIÓN: La visión es el enlace entre lo posible y lo imposible; da sentido a la existencia, haciendo especiales todas nuestras actividades, aún las más insignificantes. Su poder radica en nuestro interior, aviva la llama del corazón y nos impulsa a actuar con entusiasmo y determinación, borrando los límites entre lo finito y lo infinito.

La visión personal es la imagen a futuro que desarrollamos sobre nosotros mismos, tomando en cuenta nuestra realidad personal. La finalidad de la *visión* es ser guía —en un contexto de cambios— del logro de objetivos que nos permitan cumplimentar nuestro proyecto de vida.

Lo anterior tiene que ver con los sueños, ya que en ellos nos vemos logrando lo que parece improbable; recordemos que la imaginación no tiene límites, y que para ella no hay nada imposible. Por consiguiente, cuando clarificamos nuestra visión, nos acercamos un paso más al objetivo de ser seres humanos autoestimulados y autorrealizados.

MISIÓN: La misión surge de la visión, pues cuando ésta es llevada del mundo de los sueños al de la realidad, se convierte en energía creciente que nace desde el interior, dando relevancia a todo lo que hacemos. La misión re-expresa la visión en palabras, por lo que cuando expresamos nuestra misión, en realidad estamos estableciendo un compromiso con nosotros mismos. Así, con base en la tenacidad y la constancia, la misión tiene el poder de conducirnos hacia nuevos mundos.

En su acepción más amplia, la misión es la declaración de nuestro propósito en la vida, la cual refleja lo que queremos ser y hacer, sobre la base de los valores y normas que sustentan y guían nuestras decisiones.

METAS: Si la visión y la misión nos proporcionan un panorama general, establecer metas nos permitirá ubicarnos dentro del panorama y concentrarnos en lo que deseamos de una manera más concreta y específica, en un marco determinado de tiempo, ya que las metas pueden plantearse a largo, mediano y corto plazo .

Por consiguiente, las metas son objetivos que una persona desea lograr. Al redactarlas, Graciela Gómez y sus colaboradoras (op. cit.) recomiendan tomar en consideración lo siguiente:

- Plantearlas lo más específicamente posible.
- Plantearlas en forma precisa y positiva, es decir, concentrar nuestro pensamiento en lo que queremos, no en lo que no queremos.
- Además, deben depender de nosotros y, por supuesto, deben ser congruentes con la visión y misión; de esta manera, sabremos si son o no son convenientes para nosotros, es decir, si no nos dañarán ni tampoco dañarán a los demás.

RECURSOS: Los recursos son todos aquellos elementos, tanto internos como externos, que se requieren y que están disponibles para lograr un propósito.

En una división elemental, los recursos internos se pueden dividir en conscientes e inconscientes, es decir, aquellos que identificamos y manipulamos directamente, y aquellos que están en nosotros de manera natural, como parte de las reservas infinitas de nuestra mente, pero que no estamos conscientes de poseerlos, y que, en caso de aprender a acceder a ellos, pueden actuar en nuestro beneficio.

No menos importantes de tomarse en cuenta son los recursos externos, los cuales pueden ser obtenidos del contexto y de otras personas, como por

ejemplo los amigos, maestros y familiares. Aquí, lo primordial es aprender a discernir cuándo necesitamos ayuda del exterior para incrementar nuestra reserva de recursos y poder seguir avanzando.

Entre los recursos más importantes con los que contamos se encuentran los siguientes: nuestra mente, cuerpo y emociones, a partir de los cuales podemos incorporar la seguridad, humor, tenacidad, persistencia, actitudes, hábitos, confianza, capacidades, creencias, imaginación, conocimientos, sensibilidad, intuición, reencuadrar los errores, convertir los problemas en oportunidades, entablar un diálogo interno constructivo con nosotros mismos, y curiosidad.

Cabe mencionar, sin embargo, que los mejores recursos no sirven de nada si no los utilizamos. Por ello, a la realización de un proyecto de vida siempre hay que dedicarle tiempo y espacio, pues sólo así conseguiremos definirlo y proyectarlo hacia el futuro.

Evidentemente, para lograr vislumbrar realmente cuál es nuestra misión, cuál es nuestra meta y cuáles nuestros recursos —es decir, para lograr tener una verdadera visión que nos ponga en la tesitura de desarrollar un proyecto de vida—, es imprescindible ejercitar la reflexión, el mirar hacia adentro de nosotros mismos, lo cual constituye un proceso valioso para la construcción de un proyecto de vida digno, que nos proporcione satisfacciones individuales y también colectivas, tanto con nuestra familia como con nuestras amistades, con la comunidad a la que pertenecemos, con nuestro país, etc. (Latapí et al., 2003).

Asimismo, la reflexión nos permitirá también reaccionar de manera más adecuada a las presiones externas, pues sabemos que cuando los factores del entorno nos son desfavorables, solemos pensar que solo nos queda la resignación, sin embargo, es necesario tener presente que las condiciones adversas pueden llegar a ser una oportunidad para probar nuestras capacidades, nuestra voluntad, y nuestro derecho a combatir condiciones injustas o que no ayudan a nuestro desarrollo, así como para aprovechar las que ya existen, para participar en acciones que mejoren la vida de la

colonia o comunidad en la que habitamos, para sugerir cambios en la vida de nuestras familias o reconocer el apoyo que recibimos de ella. Las anteriores son sólo algunas de las formas en que podemos incluir los factores externos en el proyecto de vida y resistirnos a las condiciones proclives de afectar el logro de las metas que nos hemos propuesto y la satisfacción de nuestras necesidades (Ídem Latapi, 2003).

Obviamente, los factores externos pueden ser de otro tipo y aparecer como influencias en nuestros gustos e intereses. Por eso, un elemento más que es necesario considerar cuando elaboramos un proyecto de vida es reconocer qué aspectos de nuestra personalidad son en realidad nuestros y cuáles hemos adoptado, sin reflexionar, por influencia de los medios de comunicación, de la publicidad, de la moda o de otras personas (Ibídem Latapi, 2003).

Cabe mencionar, sin embargo, que no toda influencia daña nuestra autonomía. De hecho, la mayoría de las decisiones que tomamos las realizamos considerando de un modo u otro a quienes nos rodean, porque somos seres sociales y no podríamos actuar de manera distinta. Además, escuchar u observar a otras personas nos ayuda a reconocer lo que queremos o lo que no deseamos; es más, el apoyo de amigos, amigas, familiares o compañeros o compañeras de trabajo puede ser un estímulo que nos impulse a mejorar nuestra vida. Pero cuando esas influencias se convierten en una imposición (aun cuando no nos demos cuenta plenamente de ello), nuestras decisiones dejan de ser libres y perdemos las riendas de nuestra propia vida. Por eso, al desear algo o incluirlo entre nuestros proyectos, Paulina Latapí y sus colaboradoras (op. cit.) nos recomiendan que siempre nos preguntemos:

- ¿Por qué quiero eso y no otra cosa?
 - ¿Qué es lo que me motiva?
 - ¿Habría una mejor opción para satisfacer esa necesidad o lograr ese propósito?
 - ¿Qué consecuencias tendrá el tomar esa decisión en mi bienestar, mi felicidad y mi desarrollo?
-

Hacernos estas preguntas fortalecerá nuestra libertad y nos ayudará a asegurarnos de que aquello que nos interesa o valoramos es verdaderamente el reflejo de nuestra personalidad y no de los deseos ajenos(Latapí, 2003).

En suma, imaginarnos el futuro y ser capaces de construirlo requiere de elementos que nos sirvan de motor y nos impulsen a actuar. Aquí es donde entran a escena nuestras necesidades, intereses y motivaciones. En cuanto a las primeras, Latapí y sus colaboradoras (op. cit.) nos dicen que para lograr una vida digna, como seres humanos, debemos satisfacer diversas necesidades específicas, ser libres, conocer, comprender y explicar lo que sucede a nuestro alrededor, relacionarnos con otros seres humanos, crear cultura y sabernos parte de la humanidad en condiciones de igualdad, todo lo cual es condición indispensable para realizarnos como personas y alcanzar bienestar y felicidad.

Nuestras necesidades e intereses nos impulsan a caminar, porque les dedicamos atención y esfuerzo. Son lo que sirve de sustento al surgimiento de proyectos para el futuro y de nuestra búsqueda de vías para lograr lo que nos interesa y alcanzar metas concretas. Esto es cierto a tal grado que nuestra vida adquiere sentido sólo en la medida en que tenemos necesidades que satisfacer y metas que alcanzar; en cambio, cuando nada nos interesa, cualquier actividad se vuelve rutinaria o sirve sólo para satisfacer nuestras necesidades inmediatas (Ídem).

2.3.1. El proyecto de vida en el contexto actual.

Hasta aquí la explicación sobre la importancia de contar con un proyecto de vida, no obstante, antes de cerrar este apartado, es menester abordar algunos puntos que hasta el momento no habían sido explorados en este escrito.

El primero de ellos se refiere al hecho de que el no elaborar un proyecto de vida es equivalente a vivir la vida de manera improvisada, pues nos conduce a vivir en el día a día, sin tener ninguna claridad sobre el futuro próximo o lejano. Asimismo, el no planear nuestras acciones a futuro nos lleva a no cuestionarnos sobre nuestro diario acontecer,

lo cual nos conduce a la falsedad, a la toma de decisiones sin rumbo claro, a dejar nuestros deberes para el día de mañana.

Cuando no buscamos en el interior de nuestras vidas el camino de acceso a un rumbo determinado, al diseño del mapa que nos guíe en el continuo perfeccionamiento de nosotros mismos como personas, ya sea en lo individual o como miembros integrantes de una sociedad, convertimos el camino de nuestras vidas en un trayecto caracterizado por la continua búsqueda de la felicidad en cosas efímeras y superfluas como la diversión momentánea, el valor económico de las cosas y de las personas, etc.

Vemos entonces cuán importante es contar con un plan de vida que sirva de eje estructural a nuestras acciones cotidianas, desde aquellas cuya trascendencia resulta obvia, hasta las de apariencia más inocua. En este sentido, la reflexión es el camino ideal por excelencia, pues a través de ella nos será posible encontrar en nosotros mismos el yo interior que nos guíe hacia nuestra verdad particular, hacia la meta de nuestra realización personal.

Por desgracia, aunque en realidad las claves para lograr sortear las dificultades más grandes a que nos enfrentaremos en la vida están a nuestro alcance, estas se vuelven cada vez menos asequibles, toda vez que vivimos en un mundo en el que abundan las soluciones y los remedios capaces de solucionar todos los males y todos los problemas. Así, nos encontramos tan confundidos ante tantos remedios, que, por increíble que parezca, no advertimos que para afrontar las dificultades más grandes de la vida y lograr la consecución del mayor bien, que es la felicidad, bastaría con escuchar y aplicar una de tantas frases de promoción publicitaria de las que oímos a diario:

«EL REMEDIO ESTÁ EN TI». SÓLO ESCÚCHATE.

Vale la pena intentarlo, sobre todo si tomamos en cuenta que no estamos hablando sólo de nuestro bienestar particular, ni del de nuestra familia o comunidad; en realidad estamos refiriéndonos al bienestar de un país que, hoy más que nunca, necesita de

nosotros, más que de nuevos y mejores profesionales que realicen excelentes trabajos a escala técnica. Más allá de eso, esta gran nación requiere personas con proyectos, personas con rumbos nuevos y definidos, que guíen a este país hacia donde los lleve su reflexión, hacia la consolidación de proyectos profesionales, pero también existenciales.

Cabe advertir, sin embargo, que la batalla no será fácil de ganar, sobre todo en un contexto como el actual, en el que el planeta entero parece enmarcar sus objetivos hacia la riqueza material y el lucro, determinando que el clímax de toda vida debe ser la consecución de la mayor cantidad posible de bienes, y que entre mayor cantidad de posesiones tenga un individuo, mayor valor tendrá como persona. Así las cosas, esta sociedad está ocasionando que los hombres dejen de pensar en *el otro*, que dejen de actuar en aras de un bien que no sea el propio, que busquen la consecución de sus fines sin importar la moralidad de los medios que utilicen para ello.

Por su parte, la agresividad de los mercados globalizados está constriñendo a las personas a definiciones de consumo, causando que la elección de proyectos profesionales orientados al bien social o común, se convierta en una elección difícil de tomar, y más aún, de sostener. Por ejemplo, nuestra sociedad nos dicta: «que termine su carrera para que pueda aspirar a un mejor estatus de vida», y con esta frase a cuestas, aumentando su carga cada vez que la escuchamos repetirse una y otra vez hasta la saciedad, resulta realmente difícil dimensionar y crear un verdadero proyecto profesional.

Dado lo anterior, es básico el papel desempeñado por la educación escolarizada en la toma de conciencia de los estudiantes, así como en el desarrollo de su compromiso social y personal. Esto es aplicable a todos los niveles educativos, no obstante, la universidad es la entidad que, con base en sus características, puede proveer al estudiante de las bases —tanto teóricas como prácticas— que le permitan lograr la consolidación de un proyecto profesional y existencial.

A este respecto, la educación en las universidades debe ir más allá de la implementación de asignaturas del área de las humanidades, incluyendo también un compromiso real con la sociedad actual, encaminado a la realización de proyectos de capacitación para las clases menos favorecidas, así como la presentación de un plan integral que ponga de manifiesto que la Universidad, además de cumplir con el objetivo de formar a los profesionistas requeridos por el ámbito laboral, procura también cumplir con una faceta humana que la diferencia de **una empresa**. Presumiblemente, una educación así organizada debe capacitar a sus egresados para que demuestren día a día, y no sólo con palabras, sino también con actitudes claras y concretas, que el compromiso que han adquirido para con la sociedad es grande y trascendente. Dicho en otras palabras:

NO SÓLO SE DEBE DECIR QUE SE ES BUENO,
TAMBIÉN SE DEBE DEMOSTRAR CON HECHOS.

A tal efecto, recordemos que las dimensiones del hombre se ven abarcadas, en su mayoría, por los proyectos existenciales y profesionales, y que los primeros de ellos constituyen la visión de la vida en torno a una individualidad y conllevan al crecimiento de los valores personales. Por consiguiente, la conjunción de ambos tipos de proyectos (personales y profesionales) puede constituir el camino ideal para la definición de una profesión como un servicio a la comunidad y al bien común.

En suma, el proyecto profesional y el proyecto existencial pueden unirse y abrir caminos para la sociedad y para nosotros mismos, pues si bien no son el mismo proyecto, sí pueden ocupar senderos paralelos que nos guíen a un fin común:

EL SER FELICES.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

Tal como se mencionó en la INTRODUCCIÓN, el presente trabajo tuvo el objetivo central de explorar la trascendencia de contar con un proyecto de vida en general y, en específico, debido a sus implicaciones en el rendimiento académico. Para ello, se estudió una muestra conformada por 51 jóvenes estudiantes del primer semestre de la carrera de Medicina en la FES Iztacala de la UNAM.

OBJETIVO GENERAL:

- Explorar la posible existencia de un vínculo entre la presencia de un proyecto de vida en los planes de los participantes de la investigación y su respectivo rendimiento académico en la FESI.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Llevar a cabo una investigación concerniente a las repercusiones que los actuales procesos globalizantes están teniendo en el ámbito de la educación, en particular, en lo que se refiere a las Instituciones de Educación Superior.
- Explorar qué rol desempeña la subjetividad en el proceso enseñanza–aprendizaje y cómo este rol está siendo condicionado por los procesos de la Globalización.
- Evaluar si existe una relación significativa entre la presencia de un proyecto de vida y el rendimiento académico.
- Aportar sugerencias que, tomando en cuenta la importancia de contar con un proyecto de vida que involucre lo académico, se enfoquen a la resolución de los problemas de bajo rendimiento académico de la FES Iztacala.

HIPÓTESIS:

- En general, los participantes que cuenten con un proyecto de vida que involucre lo escolar mostrarán también un buen rendimiento académico.
- En contraposición, los estudiantes que no cuenten con un proyecto de vida regularmente tendrán un menor desempeño escolar que quienes sí cuenten con un plan que incluya objetivos académicos.

4. MÉTODO.

La presente investigación tuvo como eje un enfoque cualitativo y cuantitativo, es decir, en ella se tomaron en cuenta tanto los aspectos meramente numéricos (frecuencias y porcentajes) concernientes a los datos estadísticos de las respuestas proporcionadas por los participantes, como aspectos más subjetivos, relacionados con las respuestas textuales que los participantes dieron a las preguntas del instrumento empleado.

Asimismo, se trata de una investigación de carácter exploratorio y descriptivo, ya que, en consonancia con la definición proporcionada por Correa y Gómez (1999), el objetivo que se persiguió al hacerla fue el de aumentar el grado de familiaridad con un fenómeno relativamente desconocido (como lo es el de la vinculación entre el proyecto de vida y el rendimiento académico), amén de la obtención de información sobre la posibilidad de llevar a cabo investigaciones más complejas en un futuro próximo.

En consecuencia, se espera que los datos resultantes de la aplicación del instrumento y de su posterior análisis, sean de utilidad para implementar acciones eficaces enfocadas a subsanar las deficiencias detectadas, pero también, que los resultados reportados sirvan de directrices para investigaciones futuras respecto a la trascendencia del proyecto de vida en el contexto académico.

Entrando en detalle, la investigación que dio origen al presente reporte se realizó en tres etapas diferentes: 1) Organización del equipo de investigación y diseño del instrumento; 2) Selección de la muestra y 3) Aplicación del instrumento y entrega de resultados. A continuación se describe en qué consistió cada una de ellas.

A) Organización del Equipo de Investigación y Diseño del Instrumento de Medición.

Para dar inicio a la investigación, se integró un equipo conformado por egresados de la carrera de Psicología en proceso de titulación, los cuales tendrían por objetivo la indagación de las causas que están originando el bajo rendimiento académico en algunos estudiantes de la FES Iztacala. A tal efecto, los integrantes del equipo de

investigación asistieron seminario de titulación impartido por la licenciada Estela Flores Ortiz, en el que se abordaron diversas cuestiones referentes a las actuales condicionantes del rendimiento académico, tales como la Globalización y la subjetividad de los estudiantes. Simultáneamente, y con el propósito de ahondar aún más en el tema, el equipo de investigación se abocó también a la investigación teórico–documental de las variables implicadas en el desempeño escolar, procurando abarcar sus manifestaciones en los niveles individual, grupal e institucional.

Construcción de Categorías.

A través de la información recabada vía la investigación y la asistencia al seminario, se adquirió una visión más amplia del fenómeno estudiado, pudiendo observarse que el rendimiento académico es una problemática sumamente compleja en la que se encuentran involucradas diversas variables que difícilmente podrían clasificarse en una sola categoría, ya que hay elementos de carácter meramente pedagógico (tales como las técnicas de estudio), ambiental (Vg. las dimensiones y el clima del salón de clases), biológico (como la presencia de enfermedades y toxicomanías) y psicológico (por ejemplo, la interacción entre alumnos y profesores), por lo que, para facilitar su análisis, se decidió subdividir las en cuatro áreas básicas: 1) Área Pedagógica, 2) Área Biológica, 3) Área Ambiental y 4) Área Psicológica.

Posteriormente, las categorías antes mencionadas fueron subdivididas en 12 variables o unidades de análisis, con base en las cuales se elaboró un instrumento de evaluación, al cual se le dio el nombre de «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores O. y cols., 2005). En la tabla siguiente se presenta de manera sintetizada la división que dio origen al instrumento:

	UNIDADES DE ANÁLISIS
ÁREA PEDAGÓGICA	2. Historia Escolar. 3. Proyecto de vida. 8. Rendimiento académico. 9. Técnicas de estudio.

	12. Contenidos académicos.
ÁREA BIOLÓGICA	5. Estado de salud. 6. Alimentación. 7. Toxicomanías.
ÁREA AMBIENTAL	4. Ambiente. (clima, mobiliario y ruido en el salón de clases).
ÁREA PSICOLÓGICA	10. Relación alumno–profesor. 11. Relaciones con los compañeros. 13. Relaciones familiares.

Basado en estas unidades de análisis, el instrumento empleado en la investigación (el cual puede consultarse en el Anexo 1 de este reporte, página **¡Error! Marcador no definido.**) constó de 96 preguntas, algunas de las cuales tienen respuestas de opción múltiple, mientras que otras requirieron que los respondientes proporcionaran información abierta. Cabe mencionar que, de las 96 preguntas del instrumento, las primeras seis corresponden a los datos socio–demográficos, en tanto que las 90 preguntas restantes corresponden a las unidades de análisis.

Con la finalidad de facilitar el análisis de los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento, se estableció que cada uno de los integrantes del equipo se encargaría de la búsqueda adicional de información documental respecto a alguna unidad de análisis, así como de establecer analíticamente su vinculación con el rendimiento académico y de la realización de un reporte de investigación en el que se expondrían los resultados de dicho análisis.

En lo que se refiere a la unidad de análisis denominada Proyecto de Vida, ésta consta de un total de cinco preguntas (de la 13 a la 17), orientadas a indagar la posibilidad de que los participantes de la investigación cuenten con un proyecto de esta índole y a explorar si su actual presencia en la escuela forma parte de éste. Así, incluye preguntas que inquieran si les agrada o no la carrera de Medicina, si afirman perseguir algún objetivo específico al estar estudiando, cuáles son los cuatro proyectos vitales que

piensan cumplimentar a lo largo de los cuatro años venideros, si consideran que lo lograrán y qué necesitan para ello.

B) Selección de la Muestra.

Participaron en la investigación 51 jóvenes que, al momento de la investigación, se encontraban estudiando el primer semestre de la carrera de Medicina en la Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Todos los alumnos que participaron en la investigación lo hicieron voluntariamente, sin restricciones muestrales de ninguna clase. Su colaboración se dio gracias al apoyo incondicional de la Jefatura de la Carrera de Medicina y en respuesta a una invitación que se les hizo al finalizar una conferencia cuya temática giró en torno al rendimiento académico.

En total, participaron 51 estudiantes (11 hombres y 40 mujeres), tratándose de una muestra sumamente homogénea, ya que participaron alumnos tanto de alto como de bajo rendimiento académico. La edad promedio de los participantes fue de 18 años (con un mínimo de 17 y un máximo de 22 años). Todos ellos eran solteros y, a excepción de una participante, ningún otro tenía hijos. La mayor parte no contaba con un empleo formal, por lo que dependían de sus padres en el aspecto económico.

C) Aplicación del Instrumento y Entrega de Resultados.

Al término de la conferencia en la que se les hizo la invitación para participar en el proyecto, se pidió a los estudiantes interesados que, a la semana siguiente, acudieran al aula de usos múltiples de la FES Iztacala, para que ahí les fuera aplicado un instrumento de evaluación elaborado específicamente para esta investigación,

Una vez que los participantes se congregaron en el lugar mencionado, se les agradeció su participación voluntaria en el proyecto, reiterándoles los mutuos beneficios que,

tanto ellos como el equipo de investigación y la misma Facultad obtendríamos a raíz de su iniciativa para colaborar. Posteriormente, se procedió a la aplicación del instrumento, la cual tuvo una duración aproximada de 90 minutos y corrió a cargo de un equipo multidisciplinario y de los egresados de la carrera de Psicología involucrados en esta investigación.

En síntesis, los aplicadores comenzaron por repartir el instrumento a cada uno de los participantes y, una vez que lo tuvieron en sus manos, se les expuso brevemente el contenido del mismo, explicándoles la manera correcta de responder a las diferentes preguntas, enfatizándoles el carácter confidencial de los datos que proporcionarían, ya que sólo el equipo de investigación tendría acceso a ellos.

Hecho lo anterior, se les pidió que comenzaran a responder el cuestionario, pidiéndoles que lo hicieran con la mayor sinceridad posible y procurando dar respuesta a todas las preguntas, sin dejar ninguna en blanco. Finalmente, se les hizo la indicación de que, en caso de tener dudas respecto a alguna de las preguntas del instrumento, las aclararan con alguno de los integrantes del equipo de investigación.

En fecha posterior a la recopilación de datos a través de la aplicación del instrumento, los miembros del equipo de investigación procedieron a su captura y análisis, para lo cual fue empleado el software de computación SPSS (*Statistical Package for Social Sciences* o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales), en su versión 13.0.

La decisión de utilizar este paquete estadístico se debió a que dicho programa posibilita la captura, en una sola hoja de cálculo, de cada una de las preguntas del instrumento y de sus respectivas respuestas, así como asignarles un valor numérico que permitió llevar a cabo el análisis cuantitativo (en términos de frecuencias y porcentajes) y cualitativo (tomando en cuenta las respuestas netas de los participantes), lo cual hubiera resultado más complicado en algún otro programa informático.

Para realizar el análisis cuantitativo de las respuestas, éstas se agruparon de acuerdo con su *coincidencia* o *similitud*, se contabilizó el número de estudiantes que caían en

cada uno de los grupos o rangos de respuesta, y el resultado numérico se convirtió a porcentaje. Se consideraron respuestas *coincidentes* aquellas en las que, tratándose de preguntas de opción múltiple, los participantes eligieron un mismo inciso, así como las respuestas idénticas a preguntas abiertas. Por otra parte, se consideró que dos respuestas eran *similares* cuando, aunque con diferente redacción, ambas mencionaban los mismos elementos o hacían referencia a las mismas situaciones.

Respecto al análisis cualitativo, para éste se tomó como referencia la detección de dos *casos paradigmáticos*, es decir, cada integrante del equipo de investigación analizó dos unidades de análisis: el rendimiento académico y alguna otra y, posteriormente, a través del análisis cuantitativo de los datos, pudo apreciarse que algunos estudiantes presentan mayores dificultades en ambas unidades de análisis o, por el contrario, que algunos prácticamente no presentan conflictos en ninguna de ellas. De estos dos grupos de estudiantes se extrajeron los casos más extremos: el alumno con menos conflictos y el alumno con más conflictos en las dos unidades analizadas, tras lo cual se procedió a realizar un análisis comparativo de las respuestas proporcionadas por ambos.

5. RESULTADOS.

A) Unidades de Análisis.

El instrumento «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores O. y cols., 2005) fue diseñado para evaluar cuatro áreas diferentes: 1) Pedagógica, 2) Biológica, 3) Ambiental y 4) Psicológica, para lo cual, estas fueron subdivididas en 12 unidades de análisis, de las que en este escrito únicamente se abordan 2: la unidad número III. PROYECTO DE VIDA, y su vinculación con la VIII, correspondiente al RENDIMIENTO ACADÉMICO.

La unidad de análisis denominada PROYECTO DE VIDA esta constituida por un total de 5 preguntas (de la 13 a la 17) en las que se abordan diversos tópicos relacionados con la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de vida por parte de los estudiantes consultados: 13) ¿Te gusta la carrera que estudias?; 14) ¿Cuál es tu objetivo al estudiar medicina en la FESI?; 15) ¿Cuáles son los cuatro proyectos que consideras vitales, a realizar en los próximos cuatro años?; 16) ¿Qué necesitas para lograrlos?; y ¿Crees que lo vas a lograr?.

Por otra parte, en el instrumento, la unidad de análisis número VIII, llamada RENDIMIENTO ACADÉMICO, está constituida por siete preguntas (de la 59 a la 65) que plantean diversas cuestiones referentes al procesamiento psíquico que el alumno ha elaborado con respecto a la educación en general y también en torno a su propio desempeño académico. Las tres primeras son: 59) ¿Qué es aprender?; 60) ¿Aprendes con facilidad?; y 61) ¿Tienes problemas para aprender?

La pregunta número 62 aborda diferentes situaciones que pueden estar interfiriendo en el proceso enseñanza–aprendizaje, tales como la sensación de cansancio, la falta de retención de lo aprendido, la dificultad para entender lo que se estudia, el cumplimiento de las tareas escolares, el desarrollo del hábito de estudiar, el desempeño al presentar un examen y la existencia de problemas con la familia, con los profesores, o en el aspecto económico. Por último, las preguntas 63 a 65 profundizan en la existencia de

problemas personales, en la presencia o ausencia de apoyo familiar y por parte de los amigos, así como en las acciones que el estudiante ha efectuado para dar solución a sus problemas y los resultados que ha obtenido.

I. Proyecto de Vida.

La unidad de análisis PROYECTO DE VIDA está enfocada a la investigación de si los estudiantes consultados han elaborado un proyecto de esta índole y a explorar si su actual presencia en la escuela forma parte de éste. De ahí que las preguntas incluidas en ella inquieran a los estudiantes participantes acerca de si les agrada o les desagrada la carrera que estudian en la FESI, sobre cuál es el objetivo específico que buscan cumplir al estar estudiando la carrera de Medicina, respecto a cuáles son los cuatro proyectos vitales que piensan cumplimentar a lo largo de los cuatro años venideros, acerca de qué consideran necesitar para lograr cumplirlos y sobre si creen que lo lograrán. En esta sección de los resultados únicamente se presentan los datos netos obtenidos, expresados en términos porcentuales.

Para comenzar, en la Figura 1 podemos observar que a la gran mayoría de los participantes de la investigación les agrada la carrera de Medicina, pues el 96% respondió afirmativamente a la pregunta «Actualmente, ¿te gusta la carrera que estudias?». En contraposición, una mínima parte de los estudiantes consultados (el 4%) respondió que no le agrada la carrera de Medicina.



FIGURA 1. Reporte de los participantes de la investigación respecto a si les gusta o no les gusta la carrera que actualmente están estudiando en la FESI.

Al preguntárseles por qué les gusta la carrera que actualmente están estudiando, el 78% de los estudiantes consultados manifestó que lo que más le agrada de la carrera son sus contenidos académicos, en tanto que el 22% restante mencionó otro tipo de motivos que pueden encuadrarse en los terrenos de lo personal, ya que relacionan el estudiar Medicina con un buen estatus social, con la posibilidad de tener buenos ingresos económicos en el futuro, o con la satisfacción de inquietudes altruistas.

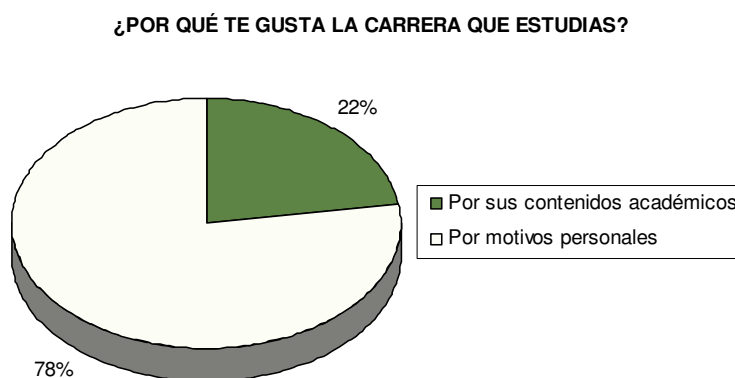


FIGURA 2. Explicaciones de los integrantes de la muestra respecto a los motivos por los que sí les gusta la carrera de Medicina. Sólo se toman en cuenta las respuestas de los alumnos a quienes sí les agrada.

Pasando a la Figura 3, en ella se presentan las respuestas de aquellos estudiantes que anteriormente, en la pregunta acerca del gusto por la carrera de Medicina, habían respondido que no les gusta. Al igual que en la figura anterior, en esta, las respuestas

se presentan en términos de motivos personales (50%) y académicos (50%), pues los jóvenes respondieron que no les gusta su carrera por el tipo de conocimientos que involucra o porque ellos deseaban estudiar otra carrera, no la de Medicina.

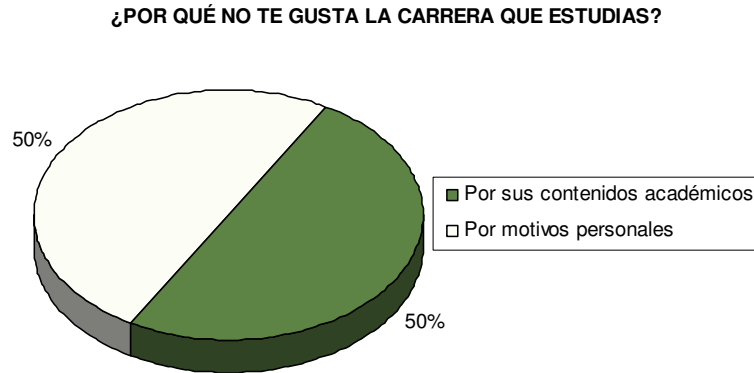


FIGURA 3. Explicaciones de los integrantes de la muestra respecto a los motivos por los que no les gusta la carrera de Medicina. Sólo se toman en cuenta las respuestas de los alumnos a quienes no les gusta.

Respecto a los objetivos que persiguen los integrantes de la muestra al estar estudiando Medicina en la FESI, el 65% de ellos manifestó buscar el cumplimiento de metas de tipo personal (Vg. ayudar a la gente o convertirse en miembros productivos de la sociedad), el 27% señaló que a través de esa carrera busca mejorar su situación social (su estatus, por la importancia social que tienen los médicos, o su nivel económico, por los ingresos que ello representa), y el 8% afirmó que su objetivo es mejorar su situación familiar (véase la Figura 4).

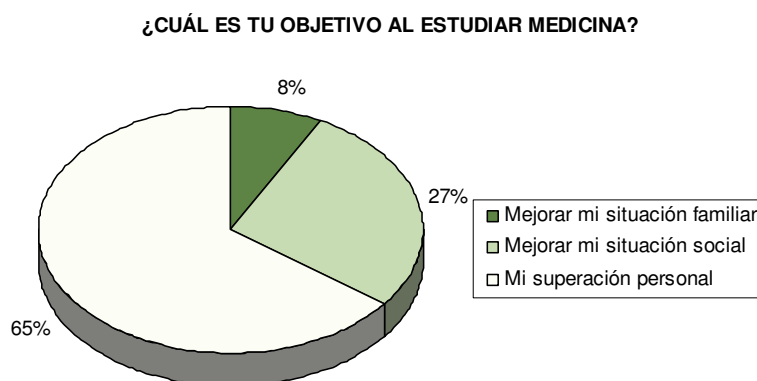


FIGURA 4. Respuesta de los participantes de la investigación a la pregunta referente a los objetivos que persiguen al estar estudiando la carrera de Medicina en la FESI.

Pasando a las Figura 5, 6, 7 y 8, en ellas se muestran las respuestas a la pregunta 15: «¿Cuáles son los cuatro proyectos que consideras vitales, a realizar en los próximos cuatro años?». Aquí, se esperaba que los alumnos participantes hicieran mención de objetivos concernientes a cuatro áreas básicas: académica, personal, profesional y económica, y dado que solamente se les pidió que mencionaran cuatro proyectos, se consideró que lo idóneo hubiese sido que mencionaran un proyecto de cada tipo.

Por consiguiente, la mención de dos proyecto de una sola área necesariamente dejaba fuera a alguna de las otras tres, rompiendo el equilibrio necesario en la vida al privilegiar una de dichas áreas en detrimento de las otras. En consecuencia, se consideró como «Adecuada» la mención de un sólo proyecto de un área específica, «Demasiada» la mención de dos proyectos de una sola área, «Excesiva» la mención de tres proyectos de un área y «Muy Excesiva» la mención de proyectos concernientes únicamente a una de las áreas mencionadas.

Como puede observarse en la Figura 5, sólo una tercera parte de los participantes hizo una mención «adecuada» de proyectos de carácter académico (33%), en tanto que más de la tercera parte de ellos (el 39%) hizo «demasiada» mención de objetivos de este tipo (2 menciones). El 14% de los participantes hizo referencia «excesiva» a proyectos académicos, en tanto que el 10% lo hizo de manera «muy excesiva» y el 4%

no dijo tener algún objetivo de este tipo.

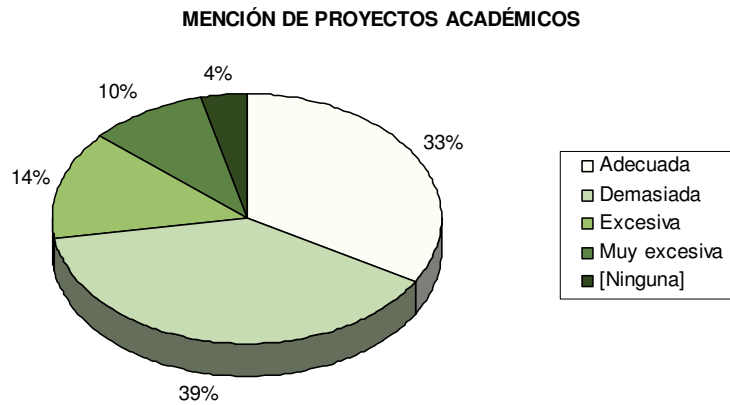


FIGURA 5. Cantidad de menciones de proyectos de carácter **académico** por parte de los integrantes de la muestra: «Adecuada» (1 mención), «Demasiada» (2 menciones), «Excesiva» (3 menciones) y «Muy Excesiva» (4 menciones).

En lo que se refiere a los objetivos de carácter personal (altruismo, mejora de las relaciones familiares, estatus social, etc.), la Figura 6 muestra que dos quintas partes de la muestra (41%) no mencionaron tener ningún proyecto de esta índole, en tanto que 31% de ellos tuvieron una mención adecuada de los mismos. Por su parte, el 22% mencionó tener demasiados proyectos personales (2 menciones) y el 6% los mencionó de manera excesiva (3 de 4 menciones)-

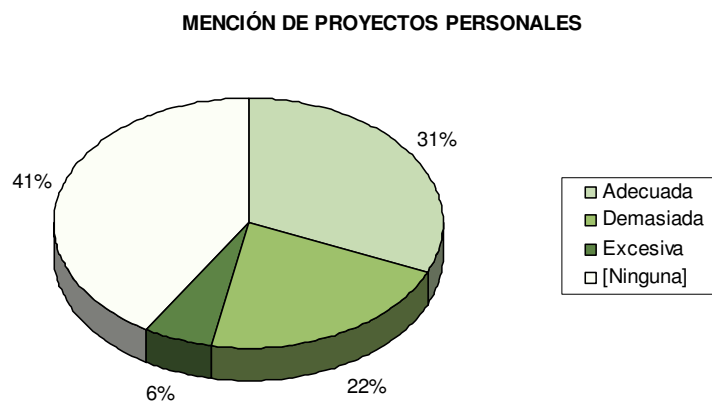


FIGURA 6. Cantidad de menciones de proyectos de tipo **personal** por parte de los integrantes de la muestra: «Adecuada» (1 mención), «Demasiada» (2 menciones), «Excesiva» (3 menciones) y «Muy Excesiva» (4 menciones).

Pasando a la Figura 7, referente a los proyectos profesionales de los alumnos consultados (ejercer la carrera, montar consultorios, etc.), en ella puede observarse que la gran mayoría de los participantes (el 73%) no hizo alusión a ningún proyecto de esta índole, mientras que sólo la cuarta parte de ellos tuvo una mención adecuada (25% con una mención) y una mínima parte (únicamente el 2%) hizo demasiada mención de objetivos de este tipo.

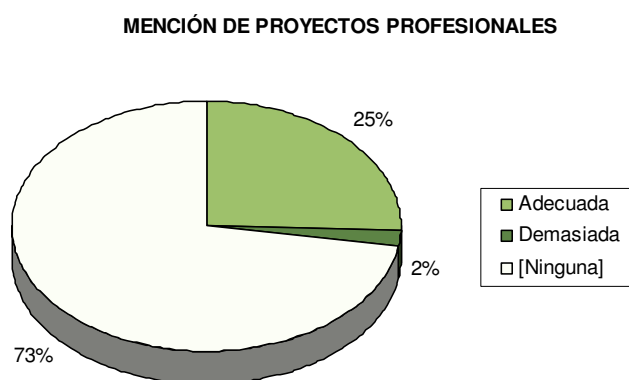


FIGURA 7. Cantidad de menciones de proyectos **profesionales** por parte de los integrantes de la muestra: «Adecuada» (1 mención), «Demasiada» (2 menciones), «Excesiva» (3 menciones) y «Muy Excesiva» (4 menciones).

Relacionada con la alusión a proyectos económicos por parte de los integrantes de la muestra que participó en la investigación, la Figura 8 señala que únicamente el 16% de ellos mencionó un solo proyecto de este tipo, cayendo en la categoría de mención «adecuada», en tanto que el 74% no mencionó tener proyectado el cumplimiento de algún objetivo económico en los próximos cuatro años y la décima parte señaló tener demasiados objetivos de este tipo (2 menciones).

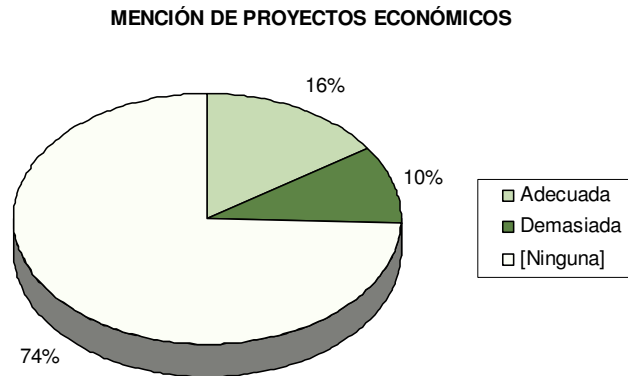


FIGURA 8. Cantidad de menciones de proyectos de tipo **económico** por parte de los participantes de la investigación: «Adecuada» (1 mención), «Demasiada» (2 menciones), «Excesiva» (3 menciones) y «Muy Excesiva» (4 menciones).

Pasando a la Figura 9, que muestra las respuestas de los estudiantes consultados a la pregunta «¿Qué necesitas para lograr tus proyectos?», en ella puede advertirse que la gran mayoría (el 84%) respondió haciendo alusión a factores de tipo personal (empeño, dedicación, constancia, decisión, etc.), mientras que el 12% hizo mención de factores de carácter social (generalmente apoyo o ayuda directa por parte de los padres o los profesores). El 4% restante no respondió a esta pregunta.

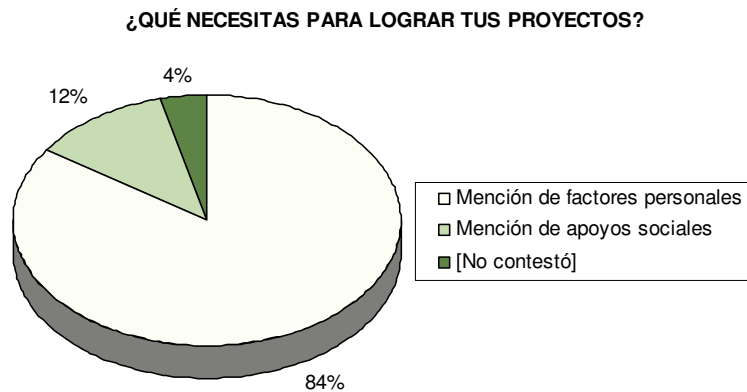


FIGURA 9. Elementos que, en opinión de los integrantes de la muestra, les son necesarios para poder cumplir sus proyectos educativos, profesionales, económicos y personales.

En referencia a si los participantes de la investigación consideran que podrán cumplir con sus proyectos, una mayoría abrumadora, conformada por el 90% de la muestra,

considera que sí cree poder cumplir con los mismos, no obstante, una pequeña parte, integrada por el 4% de ellos, señaló no tener confianza en que verá cristalizados sus proyectos. Por último, el 6% restante no dio respuesta a esta pregunta (véase la Figura 10).

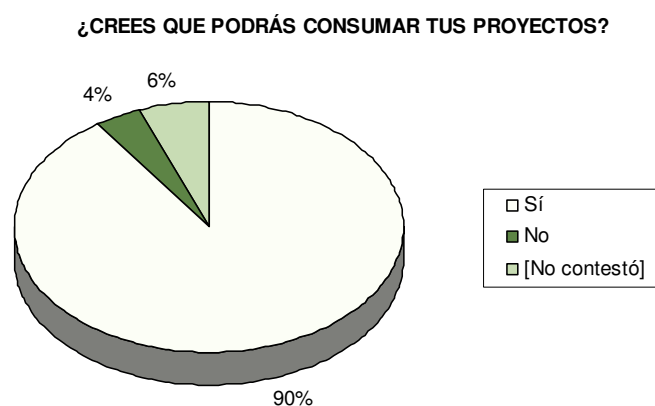


FIGURA 10. Opinión de los participantes de la investigación con respecto a si creen que lograrán dar cumplimiento a sus proyectos.

Por último en lo que se refiere a esta unidad de análisis, la Figura 11 señala que la mayor parte de los estudiantes consultados (el 86%) considera que logrará ver cumplidos sus proyectos gracias a sus propias habilidades (Vg. inteligencia, empeño, dedicación), mientras que una pequeña parte de ellos (el 2%) opina que si logrará sus metas es debido a que cuenta con apoyos externos (de sus familiares y profesores). El 12% faltante no dio respuesta a esta pregunta. Con respecto a por qué los estudiantes que consideraron que no verán cumplirse sus proyectos piensan que será así, el 100% de ellos argumentó razones personales, pero no se incluye ninguna figura dada su obviedad.

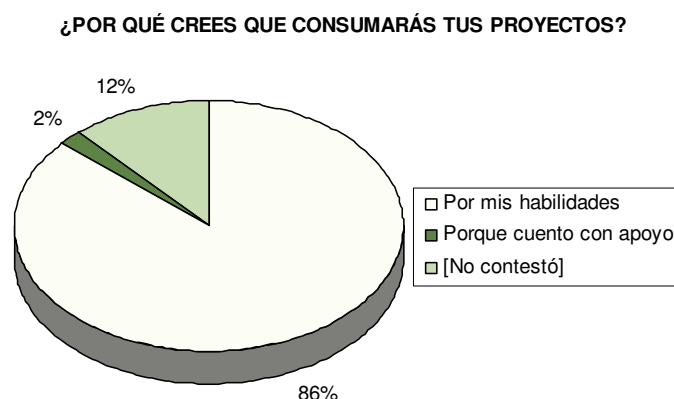


FIGURA 11. Argumentos de los integrantes de la muestra para explicar porqué creen que lograrán cumplir sus proyectos. Sólo se toman en cuenta las respuestas de quienes creen que sí lo lograrán.

II. Rendimiento Académico.

En este reporte de investigación se explora el nexo entre la unidad de análisis III. PROYECTO DE VIDA y la VIII. RENDIMIENTO ACADÉMICO, en la que se aborda la percepción de los participantes respecto a su propio desempeño escolar, junto con las dificultades a que diariamente se ven enfrentados para conseguir un óptimo rendimiento. Con tal finalidad, se incluyen preguntas relacionadas con la sensación de cansancio experimentada por el participante, con su capacidad de concentración, su buena memoria, el cumplimiento de las tareas escolares, el hábito de estudiar, el desempeño por él mostrado al presentar un examen y la existencia de problemas con la familia, con los profesores, o en algún otro ámbito.

Entrando en materia, en la Figura 12 se presentan las respuestas de los participantes a la pregunta 59 «¿Qué es aprender?». Como puede observarse, el 49% de los integrantes de la muestra considera que aprender es la adquisición de nuevos conocimientos, mientras que el 35% piensa que aprender es entender las enseñanzas del profesor y el 16% afirma que aprender es sinónimo de memorizar.

¿QUÉ ES APRENDER?

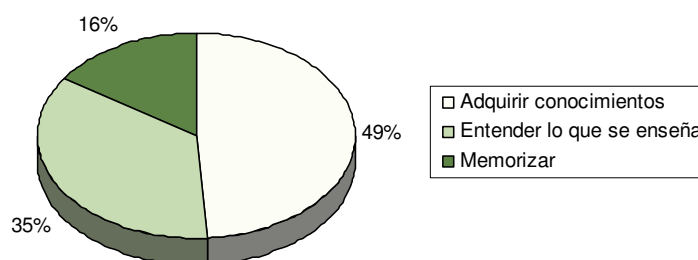


FIGURA 12. Respuesta de los participantes de la investigación a la pregunta «¿Para ti, qué significa aprender?»

Siguiendo con las figuras, de acuerdo con lo que muestra la número 13, el 44% de los alumnos que respondieron al instrumento considera que aprende con facilidad, mientras que un porcentaje significativamente menor al anterior (el 31%) piensa que el aprendizaje usualmente se le dificulta. Por último, el restante 25% de los alumnos consultados señaló desconocer si aprende o no con facilidad.

¿APRENDES CON FACILIDAD?

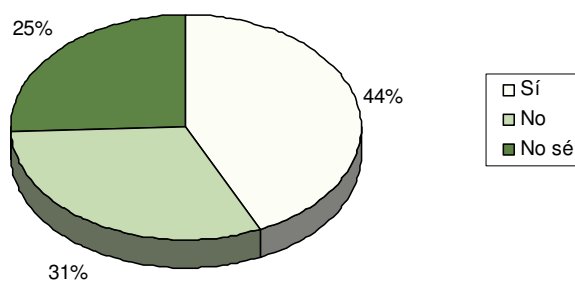


FIGURA 13. Facilidad o dificultad que los participantes de la investigación han experimentado con relación a sus capacidades de aprendizaje durante su permanencia en la carrera de Medicina.

El 44% de los participantes de la investigación considera que, durante su permanencia en la carrera de Medicina, ha tenido que lidiar con algunos problemas de aprendizaje. Por el contrario, una proporción semejante (el 31%) piensa que hasta la fecha no ha tenido problemas para aprender. El 25% restante no respondió a esta pregunta.

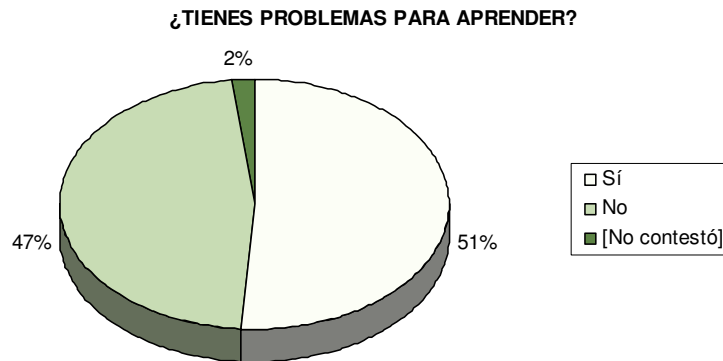


FIGURA 14. Consideración de los participantes respecto a si en la actualidad están experimentando problemas que interfieren en su aprendizaje.

La pregunta 62 del instrumento pedía a los participantes que, en una escala Likert de tres niveles («SIEMPRE», «A VECES» o «NUNCA»), señalaran la frecuencia con que han experimentado diversas situaciones que podrían estar interfiriendo en su desempeño académico. Sus respuestas, agrupadas en porcentajes, pueden observarse en la Tabla 1. De acuerdo con la misma, un porcentaje mínimo de ellos (el 4%) considera no sentir cansancio «nunca», mientras que el 24% afirmó que «siempre» siente cansancio; en cambio, la gran mayoría (el 72%) indicó que experimenta cansancio sólo «a veces».

En la misma tabla se observa que el 43% de los participantes considera «nunca» tener problemas para permanecer quieto en el salón de clases, contrario al 6% para quienes «siempre» les resulta difícil permanecer quietos en el aula. En el punto medio se encuentra el 51% de los participantes, quienes señalaron que sólo «a veces» les cuesta trabajo mantenerse quietos en el aula.

En el mismo sentido, el 68% de los estudiantes que participaron en la investigación señaló que «nunca» se distrae en el salón de clases, mientras que en el caso opuesto se encuentra el 18%, que afirmó distraerse «siempre». En el punto medio, el 14% de los estudiantes consultados respondieron que la distracción sí les representa un problema pues «a veces» se distraen.

El siguiente ítem, relacionado con el fácil olvido de lo aprendido en las clases, nos indica que un buen porcentaje de los alumnos consultados (el 14%) olvida «siempre» lo que estudia, mientras que un 20% de ellos afirmó que «nunca» olvida lo aprendido. El punto medio lo constituye un 66% de los participantes, que afirman olvidar lo aprendido sólo «a veces».

Siguiendo con la Tabla 1, en ella puede observarse también que solamente el 31% de los estudiantes que respondieron el cuestionario considera que «siempre» entiende con facilidad lo que estudia, mientras que un porcentaje sensiblemente menor (el 4%) mencionó que nunca entiende lo estudiado. Por último, la gran mayoría de la muestra, el 63%, afirmó que sólo «a veces» entiende lo que estudia. El 2% de los participantes no respondió a esta pregunta.

Respecto al cumplimiento de las tareas escolares, ninguno de los alumnos participantes señaló «nunca» cumplir con ellas, no obstante, una gran proporción de ellos, el 76%, afirmó que solamente «a veces» cumple con la entrega de sus tareas. Únicamente el 24% de los estudiantes tiene la costumbre de entregar sus tareas «siempre».

De manera semejante, el 61% de los participantes señaló que estudia sólo «a veces», mientras que el 37% de ellos afirmó estudiar «siempre» y un pequeño 2% reportó que «nunca» estudia. En lo que se refiere a la resolución de los exámenes, el 76% de los integrantes de la muestra indicó que sólo «a veces» responde con facilidad sus exámenes, mientras que el 12% afirmó que «siempre» se le hace fácil la resolución de exámenes. El 12% restante no respondió a esta pregunta.

En lo que se refiere a la existencia de problemas con los profesores, con la familia o en la economía de los participantes, la misma Tabla 1 muestra que ninguno de los participantes afirmó «siempre» tener problemas con los profesores o con la familia. Por el contrario, gran parte de ellos afirmó «nunca» tener problemas con la familia (49%) ni con los maestros (84%). Sólo el 16% señaló tener problemas ocasionales con los profesores, pero el 51% reportó tener conflictos familiares con cierta frecuencia.

Respecto al ámbito económico, solamente el 4% de los participantes afirmó que «siempre» tiene problemas en este rubro, mientras que en el otro extremo, el 45% de ellos mencionó nunca tener problemas económicos. Poco más de la mitad de los integrantes de la muestra (el 51%) mencionó que «a veces» sí tiene problemas de esta índole.

	Siempre	A veces	Nunca	N / C
¿Con qué frecuencia te sientes cansado?	24%	72%	4%	–
¿Te cuesta trabajo mantenerte quieto en clase?	6%	51%	43%	–
¿Te distraes fácilmente?	18%	14%	68%	–
¿Se te olvida rápidamente lo que aprendes?	14%	66%	20%	–
¿Entiendes con facilidad lo que estudias?	31%	63%	4%	2%
¿Cumples con tus tareas?	24%	76%	–	–
¿Con qué frecuencia estudias?	37%	61%	2%	–
¿Resuelves tus exámenes con facilidad?	12%	76%	–	12%
¿Tienes problemas con tus profesores?	–	16%	84%	–
¿Tienes problemas familiares?	–	51%	49%	–
¿Tienes problemas económicos?	4%	51%	45%	–

TABLA 1. Frecuencia con que diversos problemas de aprendizaje obstaculizan el desempeño de los participantes de la investigación. La columna N / C indica el porcentaje de participantes que no respondieron a esa pregunta específica.

Volviendo a los gráficos, en la Figura 15 podemos observar que una gran mayoría de los participantes (el 92%) señaló no tener otros problemas diferentes a los ya mencionados, sin embargo, un pequeño pero importante porcentaje (el 8%) afirmó que sí tiene otro tipo de conflictos.

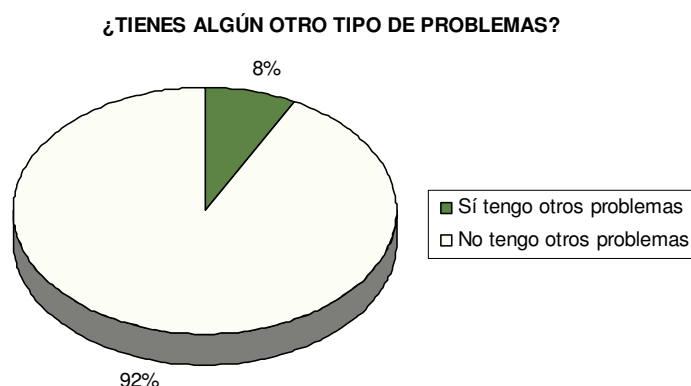


FIGURA 15. Incidencia de conflictos adicionales de carácter no académico en la vida de los participantes de la investigación.

A los participantes que sí presentan otro tipo de problemas se les preguntó si habían hablado con alguien al respecto. De los que respondieron que no, el 22% señaló que eso se debía principalmente a la falta de comunicación con sus familiares o amigos, mientras que dos porcentajes idénticos (del 14%) argumentaron que no lo han hecho por falta de tiempo o porque sus problemas carecen de importancia. El 50% restante omitió su respuesta a esta pregunta (Figura 16).

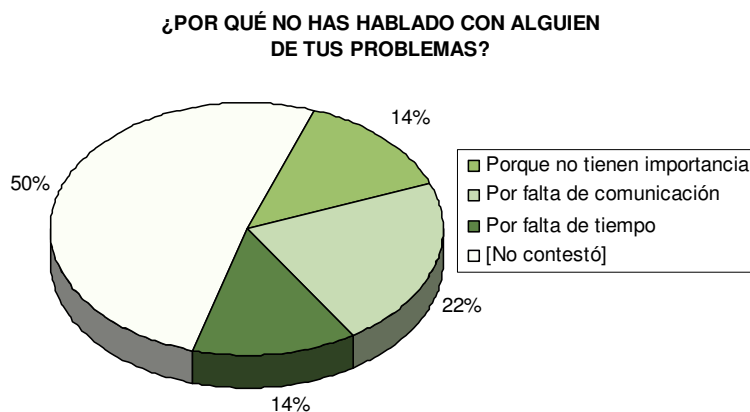


FIGURA 16. Motivos por los que los participantes de la investigación no han consultado sus problemas con nadie. Sólo se toman en cuenta las respuestas de quienes no lo han hecho.

Por el lado contrario la Figura 17 muestra que, de los participantes que afirmaron sí haber consultado sus problemas con alguien, el 59% mencionó que las personas con quienes lo han hecho pertenecen a su familia, mientras que el 41% restante señaló haber platicado al respecto con sus amigos.

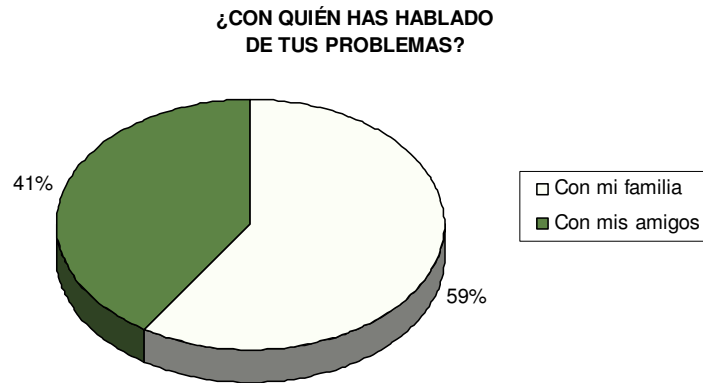


FIGURA 17. Personas con las que los integrantes de la muestra han hablado de sus problemas. Sólo se toman en cuenta las respuestas de quienes sí los han consultado.

Después de haber consultado sus problemas con las personas mencionadas, el 59% de quienes lo hicieron encontró la solución a los mismos, no obstante, un buen porcentaje de ellos, conformado por el 41%, no encontró la solución a sus problemas (Figura 18).



FIGURA 18. Resultados obtenidos por los participantes de la investigación después de haber consultado sus problemas con sus familiares o amigos.

A la pregunta: «¿Quién más se ha dado cuenta de esos problemas?», la mayor parte, es decir, el 37%, contestó que nadie, mientras que el 12% no respondió a la pregunta. El 22% contestó que sus amigos sí se dieron cuenta y el 29% que resta señaló que se dio cuenta su familia (véase la Figura 19).

¿QUIÉN MÁS SE HA DADO CUENTA DE TUS PROBLEMAS?

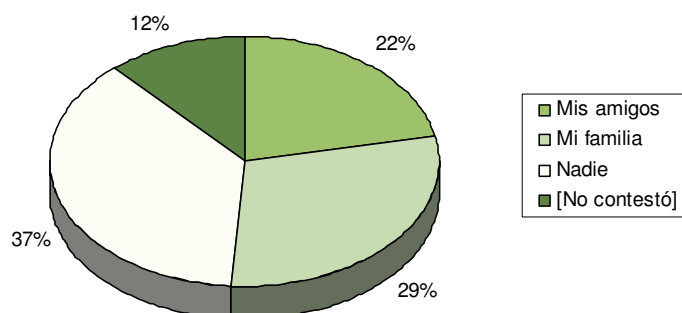


FIGURA 19. Personas que, además de las antes mencionadas, se han dado cuenta de la existencia de problemas en la vida de los participantes de la investigación.

Tal como lo muestra la Figura 20, el 62% de los alumnos consultados declaró que sí ha intentado resolver sus problemas, mientras que el 18% reportó que no ha hecho nada para darles solución. El restante 20% de los integrantes de la muestra no dio ninguna respuesta a esta pregunta.

¿QUÉ HÁS HECHO PARA RESOLVER TUS PROBLEMAS?

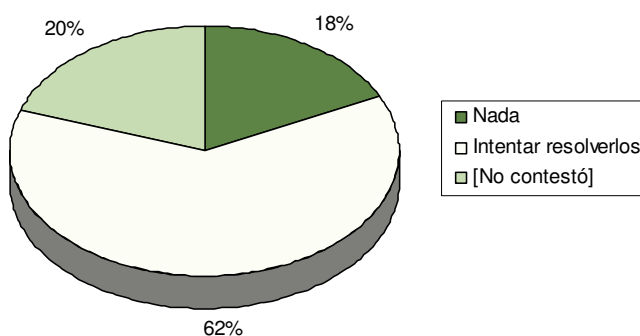


FIGURA 20. Acciones emprendidas por los estudiantes consultados para hacer frente a los problemas que han experimentado.

Finalmente, la Figura 21 indica que, de los participantes que sí intentaron resolver sus problemas, poco más de la mitad (el 51%) logró darles solución, no obstante, un porcentaje similar (el 49% restante) no obtuvo buenos resultados.

¿QUÉ RESULTADOS HÁS OBTENIDO?

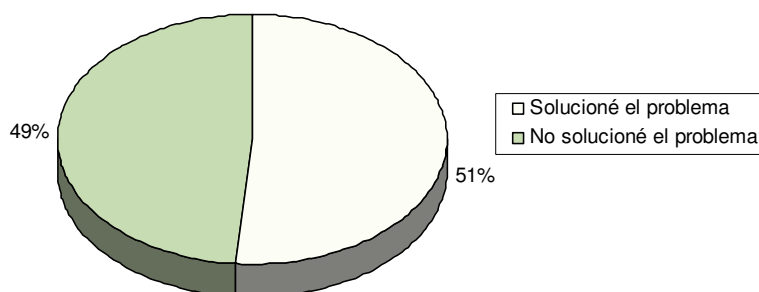


FIGURA 21. Resultados obtenidos por los participantes de la investigación a raíz de las acciones que han emprendido para hacer frente a sus problemas.

B) Análisis de Resultados.

El análisis de los resultados obtenidos a través de la aplicación del instrumento se llevó a cabo en dos ámbitos, correspondientes al nivel cuantitativo y cualitativo. En síntesis, cada tipo de análisis consistió en lo siguiente:

- **ANÁLISIS CUANTITATIVO:** Tomando en consideración que en el presente estudio se abordan dos unidades de análisis distintas, pero presuntamente relacionadas entre sí, el análisis cuantitativo tuvo la finalidad de verificar la existencia de dicho vínculo, para lo cual se llevó a cabo una exploración del mismo, en el que las respuestas de los participantes a las dos unidades de análisis (PROYECTO DE VIDA y RENDIMIENTO ACADÉMICO) se agruparon de acuerdo con su similitud o coincidencia, se sumaron y, posteriormente, los resultados de las sumas fueron convertidos a porcentajes, que se compararon entre sí.
- **ANÁLISIS CUALITATIVO:** Éste se efectuó examinando, en un nivel objetivo-subjetivo, las respuestas proporcionadas por todos los participantes de la investigación a las dos unidades de análisis ya mencionadas, con el objetivo de extraer de entre todos ellos dos casos paradigmáticos: aquel integrante de la muestra que manifestó tener más conflictos en las dos unidades de análisis, versus el estudiante que manifestó tener menos conflictos en ambas áreas.

Más en detalle, se consideró alumno con bajo nivel de conflictos a aquel participante cuyas respuestas apuntaron a la presencia de un proyecto de vida que funge de directriz en su actual presencia en la universidad, a quien mencionó tener objetivos más claros en lo académico y proporcionó expresiones más positivas y edificantes respecto a los recursos con que cuenta para lograr alcanzar sus metas. Asimismo, se consideró dentro de este tipo de estudiantes a los que proporcionaron respuestas más positivas con respecto a su experiencia escolar: mejor autoconocimiento, mayor autonomía y autogestión, mejor desempeño en el aula, mayor participación en actividades académicas, etc.

Por otra parte, se consideró alumno con alto nivel de conflictos a aquel que, de acuerdo con sus respuestas, parece no contar con un plan de vida definido, que manifestó poco agrado por la carrera que actualmente está estudiando, a quien carece de proyectos profesionales, académicos económicos y personales o, en su defecto, a quien a pesar de tener algunas metas en la vida, considera que no podrá alcanzarlas, ya sea por carencia de apoyos sociales o incluso por falta de determinación personal. También caen dentro de este grupo los participantes cuyas respuestas denotan un bajo nivel de adaptación al entorno académico, reflejado en una baja participación en las actividades escolares, en un bajo auto-concepto académico, en dificultades de concentración y bajo nivel de cumplimiento con sus tareas escolares, etc.

Comenzando con el análisis de los resultados, tenemos que, en términos generales, se confirmó la hipótesis que dio origen a esta investigación, dado que se encontró cierta correspondencia entre la presencia de un proyecto de vida y los resultados académicos reportados por los integrantes de la muestra estudiada.

No obstante, cabe mencionar que la muestra estudiada presenta cierta homogeneidad que dificulta el contraste analítico de las respuestas de los participantes; por ejemplo, en lo concerniente a la pregunta 13 (Figura 1, pág. 3), «¿Te gusta la carrera que estudias?», tenemos que el 96% de los estudiantes consultados respondieron afirmativamente, mientras que sólo el 4% restante señaló que no le gusta la carrera de Medicina. Y aún cuando al ahondar en los motivos por los que a la gran mayoría de la

muestra le agrada su carrera hubo menos uniformidad (el 78% argumentó motivos personales, en tanto que el 22% señaló motivos académicos), el común denominador continuó siendo el agrado por la profesión estudiada (Figura 2, pág. 3).

Dicho en otras palabras, una interpretación laxa de las respuestas a la pregunta 13 sería que la gran mayoría de los integrantes de la muestra cuenta con un plan o proyecto de vida, y que muy posiblemente el estar estudiando actualmente la carrera de Medicina forma parte de dicho plan. De ser esto cierto, contamos con un porcentaje muy bajo de estudiantes «disidentes», es decir, de alumnos que no desean estar estudiando Medicina, que posiblemente no encuentran en ello una satisfacción a sus inquietudes personales y que, por ende, tal vez desean estar haciendo alguna otra cosa.

Evidentemente, lo expuesto en el párrafo anterior se ubica en un nivel meramente especulativo, no obstante, el dato trascendente sigue siendo el gusto por la carrera, el cual con seguridad permea las respuestas que los integrantes de la muestra dieron a las demás preguntas de esta unidad de análisis. Por ejemplo, se observa que, de manera consistente, un 4% no tiene ningún proyecto académico (Figura 5, pág. 6), mientras que otro tanto no respondió a la pregunta acerca de qué necesita para lograr sus proyectos (Figura 9, pág. 8) y un porcentaje idéntico considera que no logrará cumplir con sus proyectos (Figura 10, pág. 9).

Otro factor de uniformidad lo constituye el que, de entrada, todos los integrantes de la muestra participaron de manera voluntaria, lo cual denota cierto interés por su rendimiento académico, hecho que impide la partición de la muestra en dos bloques conformados por estudiantes a los que podríamos denominar centralizados (interesados en la potenciación de su preparación profesional) y periféricos (con un bajo nivel de motivación en lo que se refiere a los asuntos escolares), lo cual hubiera resultado en una muestra más heterogénea, que habría arrojado datos más contrastantes.

Pese a lo anterior, los resultados obtenidos son sumamente valiosos en la medida en que nos permiten apreciar algunos de los componentes motivacionales presentes en los estudiantes a quienes sí les agrada la carrera que están estudiando. Por ejemplo, en lo que concierne a las razones por las que les agrada la carrera de Medicina, decíamos líneas atrás que los estudiantes consultados mencionaron básicamente factores de dos tipos: personales o académicos (Figura 2, pág. 3). En el primer grupo entran los deseos altruistas de algunos estudiantes, entre los que podemos contar el deseo de ayudar a los demás, la inquietud por salvar vidas o ayudar a la gente necesitada. Por otra parte, los factores de tipo académico comprenden aspectos tales como el desarrollo profesional, la adquisición de conocimientos nuevos, útiles e interesantes, etc.

A su vez, estos argumentos a favor de estar estudiando Medicina pueden dividirse en tres grupos tomando en cuenta los objetivos prácticos perseguidos al asistir a la escuela: superación personal, mejoría en la situación social y mejoría de la situación familiar (Figura 4, pág. 5). En el primero de los casos, los estudiantes mencionaron metas tales como terminar la carrera, aprender cosas nuevas, ser un buen médico, formarse como un excelente profesional, dar lo mejor de sí mismo, capacitarse, adquirir experiencia y sentar las bases para acceder a un estilo de vida diferente.

En lo que concierne a la mejoría de la situación social, los alumnos reportaron tener inquietudes relacionadas con la satisfacción de las necesidades de salud de las personas, deseos de mejorar los servicios médicos del país, cuidar y valorar la vida y convertirse en médicos humanistas. Por último, en lo tocante a la mejoría de la situación familiar, los jóvenes consultados expresaron que para ellos es importante el que sus padres algún día se sientan orgullosos de ellos por sus logros profesionales, o bien, mencionaron su deseo por ayudar económicamente a sus familiares y retribuirles la ayuda que han recibido de su parte.

La pregunta más interesante en lo referente al proyecto de vida fue la número 15, en la que se pidió a los estudiantes que enumeraran cuatro proyectos vitales que piensan realizar en el transcurso de los próximos cuatro años. Se esperaba que los alumnos

mencionaran al menos un objetivo de cuatro áreas (académica, personal, profesional y económica), por lo que la mención de más de un objetivo de alguna de ellas se consideró «demasiada» (2 menciones) «excesiva» (3 menciones) o «muy excesiva» (4 menciones).

Comencemos por mencionar que, en lo que respecta al área académica (Figura 5, pág. 6), con proyectos tales como el mejorar las calificaciones, aprobar materias, incrementar el rendimiento en general, prepararse más, terminar la carrera, hacer una especialidad o mejorar el método utilizado a la hora de estudiar, realmente hubo pocos estudiantes que enumeraron metas escolares de manera excesiva (14%) o muy excesiva (10%), sin embargo, el porcentaje de ellos que respondió de manera adecuada (una sola mención) no fue muy alto, ya que fue de sólo el 33%, una proporción similar a la de quienes enumeraron demasiados proyectos de esta índole.

Algo similar ocurrió en lo referente a los proyectos personales (superación personal, aprender inglés, ayudar a las personas, casarse, bajar de peso, tener casa propia, hacer deporte, tener mejor organización, ser feliz, independizarse y mejorar sus relaciones personales), en donde sólo el 31% hizo una sola mención de planes de este tipo, en contraste con el 41% que no mencionó tener algún proyecto de esta área (Figura 6, pág. 6).

Esta tendencia se conserva en lo tocante a los proyectos profesionales o económicos (Figura 7, pág. 7), pues sólo porcentajes muy bajos hicieron una sola mención de metas de cada categoría. Además, cabe mencionar que únicamente el 27% de la muestra (sumando a quienes hicieron una mención adecuada o en demasía) tiene proyectos profesionales, pues el resto de los alumnos consultados no mencionó tener un objetivo de esta índole, dato alarmante dado el nivel educativo en que se encuentran.

Esto mismo se puede observar en el caso de los proyectos económicos (ayudar económicamente a la familia, trabajar, montar un consultorio particular o conservar una beca), en donde el total de participantes con proyectos de este tipo fue del 26% (el 10%

con una mención adecuada, y el 16% con demasiadas menciones), en tanto que la gran mayoría (el 74%) no mencionó tener ningún proyecto económico (Figura 8, pág. 8).

Posiblemente lo anterior encuentre su explicación en el hecho de que no obstante que la mayor parte de los estudiantes de la muestra no cuentan con un empleo formal, y por lo tanto son apoyados económicamente por sus padres, parecen no preocuparse demasiado por el aspecto económico. Así, en las Figuras 9 y 11 (páginas 8 y 10) puede observarse, en primer término, que al preguntárseles qué necesitan para lograr sus proyectos, en su mayoría aludieron a factores personales (poner empeño en los estudios, dedicar más tiempo a los asuntos escolares, cumplir con sus tareas escolares), soslayando el apoyo económico de sus padres.

En este mismo sentido, a la pregunta acerca de por qué creen que lograrán consumir sus proyectos, una abrumadora mayoría (el 86%) respondió que gracias a sus cualidades personales (inteligencia, esfuerzo, dedicación a los estudios, tenacidad, etc.), mientras que un porcentaje nimio (de sólo el 2%) hizo mención de apoyos externos, principalmente provenientes de sus padres (Figura 11, pág. 10).

Volviendo a los resultados mostrados en la Figura 9 (pág. 8), relacionados con lo que los participantes consideran necesitar para consumir sus proyectos, veíamos que el 84% mencionó factores de tipo personal y 12% apoyos sociales. Estos datos son alarmantes si tomamos en cuenta que hablar de necesitar algo implica admitir que se carece de ese algo. Por lo tanto, si los participantes señalaron que lo que necesitan para la consecución de sus objetivos son cosas o acciones que atañen a ellos mismos, sus respuestas son indicadoras de que no están haciendo lo que deberían estar haciendo para lograr sus metas.

Dicho en otras palabras, en este punto, la existencia o inexistencia de un proyecto de vida pasa a un segundo término, pues aunque lo hubiera, y aunque fuera sólido y equilibrado, sus respuestas apuntan a que ellos mismos consideran que no están haciendo un esfuerzo consciente, real y efectivo por concretarlo. Podría pensarse que

esta observación es gratuita y especulativa, sin embargo, cobra relevancia y veracidad cuando observamos datos adicionales. Por ejemplo, en la Tabla 1 (pág. 14) podemos observar la existencia de múltiples problemas en la vida de gran parte de los participantes, mientras que las Figuras 16 a 21 (páginas 15-18) indican la presencia de problemas adicionales, así como falta de iniciativa o apoyos externos para resolverlos y, en muchos casos (49%), resultados nulos cuando se ha emprendido alguna acción encaminada a darles solución.

A lo anterior podemos añadir que, en concreto, lo que los estudiantes mencionaron necesitar para concretar sus proyectos (Fig. 9, pág. 8) fue poner más empeño, dedicar más tiempo y esfuerzo a estudiar, ser más constantes, más decididos, etc., lo cual constituye una aceptación tácita de que actualmente no consideran estar poniendo empeño suficiente, no creen estar dedicando a sus proyectos el tiempo y esfuerzo que deberían, están siendo inconstantes, vacilantes, etc. Estos resultados serían menos alarmantes si los porcentajes desplegados en la Figura 9 fueran distintos, pero en realidad, el 84% mencionó factores de tipo personal, mientras que sólo el 12% mencionó necesitar apoyos externos (y por ende ajenos a su voluntad e iniciativa) para concretar sus proyectos.

Paradójicamente, la Figura 10 (pág. 9) indica que 90% de los participantes consideran que sí lograrán cumplir con sus proyectos, pero por desgracia, esta aseveración no es apoyada en los hechos reflejados en la Figura 9. Además, aún cuando lograsen cumplir con sus proyectos, si nos remitimos a las Figuras 5 a 8 (páginas 6 a 8), tenemos que sólo el 33% tuvo una mención adecuada de proyectos de tipo académico, sólo el 31% mencionó adecuadamente tener proyectos personales, 25% mencionó adecuadamente tener proyectos profesionales y sólo el 16% tuvo una mención adecuada de proyectos de índole económica.

Dicho en otros términos, en realidad son pocos los estudiantes que tienen un proyecto de vida equilibrado, en el que cada una de las áreas (Académica, Personal, Profesional y Económica) ocupa una proporción equilibrada respecto a las demás, mientras que la gran mayoría (al menos el 84%) están enfocando sus esfuerzos únicamente a una de dichas áreas, en detrimento de las demás.

Otro dato paradójico es el desplegado en la Figura 11 (pág. 10), en donde podemos observar que los estudiantes que consideran que sí lograrán cumplir con sus proyectos piensan así porque confían en sus habilidades para lograrlo. De nueva cuenta, resulta contradictorio el que piensen así y, simultáneamente, admitan no estar haciendo lo que está en sus manos para conseguirlo.

Pasando a la Figura 13 (pág. 11), que presenta los resultados a la pregunta «¿Aprendes con facilidad?». Aquí, aunque la mayoría respondió que sí, casi la tercera parte (el 31%) respondió que no, en tanto que un 25% respondió no saber si aprende o no con facilidad. Estos resultados contradicen la confianza que los participantes afirman tener en sus propias capacidades para lograr conseguir sus proyectos (Figura 10, pág. 9), y no sólo por el alto porcentaje de ellos que admite no aprender con facilidad (31%), sino también por el 25% que ni siquiera tiene una noción clara acerca de sus propias capacidades intelectuales en este ámbito.

Estos datos se suman a los de la siguiente figura (14, pág. 12), en la que se aprecia un alto porcentaje de participantes que reportó tener problemas para aprender (47%), de los cuales, en la Tabla 1 (pág. 14) destacan el cansancio, la capacidad para permanecer quietos en el aula, el fácil olvido de lo aprendido, el bajo cumplimiento con las tareas escolares, el poco tiempo dedicado a estudiar y problemas recurrentes con los profesores o en el aspecto económico.

Ahora bien, ciertamente, no todos los estudiantes consultados tienen problemas en la totalidad de las áreas investigadas, sin embargo, al hacer la sumatoria de los porcentajes de estudiantes que sí tienen conflictos en dichas áreas, ya sea «a veces» o «siempre», nos damos cuenta de que el 96% experimenta cansancio, el 57% no consigue permanecer quieto y atento en el aula, 22% se distrae con facilidad, 80% olvida lo que aprende, 67% no siempre entiende con facilidad lo que estudia, el 76% sólo cumple a veces con sus tareas, el 63% no siempre estudia, el 76% tiene conflictos en la resolución de exámenes, el 51% tiene problemas familiares y el 55% con sus profesores.

No obstante lo anterior, justo es mencionar que los datos antes mencionados no contradicen la existencia de un proyecto de vida en el que la carrera de Medicina ocupa un lugar preponderante, sino que más bien parecieran apuntar a que los chicos que participaron en la investigación se encuentran abstraídos en la meta, a mediano plazo, de conseguir finalizar sus estudios, soslayando momentáneamente lo que sucederá una vez que alcancen dicho objetivo para ocuparse de él llegado el momento, cuando el fin de sus estudios sea inminente.

En este sentido, la baja presencia de objetivos de tipo económico puede estar relacionada con el hecho de que actualmente cuentan con la ayuda monetaria de sus padres, por lo que el bienestar económico no les representa un aliciente. En suma, lo que se pretende exponer es que posiblemente muchas de las respuestas de los estudiantes estén sesgadas por el momento en el que viven actualmente, lo cual no resulta idóneo a largo plazo, pero tampoco representa un problema grave si ellos llegan a elaborar planes y proyectos atinentes a todas las áreas de su vida en el momento oportuno (o si, de hecho, ya los tienen, aunque por el momento no los tomen en cuenta), el cual no necesariamente es el presente.

De cualquier manera, las aparentes contradicciones de los datos presentados hasta el momento, así como la realidad del vínculo existente entre el proyecto de vida y el rendimiento académico, se hará evidente con el análisis cualitativo que se presenta a continuación, en el que, como ya se mencionó, se presentan dos casos paradigmáticos, el participante con mayores conflictos en ambas unidades de análisis versus aquel que prácticamente no tiene conflictos en ninguna de ellas.

Comencemos por mencionar los resultados obtenidos de la estudiante con mayor nivel de conflictos. Se trata de una chica de 18 años de edad, soltera y sin hijos, que a pesar de no contar con un empleo formal sí cuenta con ingresos fijos gracias a sus padres. Para ella, aprender equivale a memorizar los contenidos académicos, no obstante, reporta que le es difícil aprender, pues presenta algunos problemas, entre los que menciona el cansancio recurrente, la incapacidad para permanecer quieta durante las clases, la continua distracción, el rápido olvido de lo aprendido y algunas dificultades para entender fácilmente lo que estudia.

Asimismo, menciona que no suele cumplir con las tareas escolares que le dejan sus profesores y que estudia sólo a veces, dado lo anterior, no es de extrañarse el que afirme que la resolución de los exámenes siempre le resulta difícil y el que tenga problemas ocasionales con sus profesores y también en el ámbito familiar. Debido a estos últimos, cuando llega a tener problemas no los consulta con sus familiares, pues no tiene una buena relación con ellos. Pese a lo anterior, sus familiares sí se han dado cuenta de que tiene problemas, pero ni ella ni su familia han hecho nada para darles solución.

Respecto a su proyecto de vida, menciona que sí le gusta la carrera de Medicina, sobre todo porque a través de ella le será posible lograr el objetivo de superarse como persona. No obstante, al profundizar en los proyectos que piensa cumplir en los próximos cuatro años, no mencionó ningún proyecto profesional ni tampoco económico, y en cambio, sí mencionó demasiados proyectos académicos y personales.

Muy probablemente lo anterior se debe a que considera que lo que le hace falta para lograr alcanzar sus metas cae en los terrenos de sus recursos personales (empeñarse más para aprobar sus materias y lograr terminar su carrera). Así, al preguntársele si considera que va a lograr ver cristalizados sus proyectos, señaló que no lo considera así debido a la carencia de recursos personales para hacerlo.

Por su parte, la estudiante con bajo nivel de conflictos, tanto en el área del rendimiento académico como en su proyecto de vida, es una chica de 17 años de edad, soltera y sin hijos, que es apoyada económicamente por sus padres, gracias a lo cual el no contar con un empleo formal no representa un obstáculo para su desempeño académico.

Para ella, el aprendizaje consiste en la adquisición de nuevos conocimientos, y reporta que la labor del aprendizaje generalmente le resulta fácil, ya que no tiene problemas para asimilar los contenidos de sus materias, pues no experimenta cansancio recurrente y nunca le cuesta trabajo permanecer quieta en el salón de clase. En ocasiones sí ha llegado a distraerse con facilidad, y ocasionalmente olvida con facilidad

lo que estudia, no obstante, siempre cumple con sus tareas escolares y siempre estudia, por lo que ocasionalmente la resolución de sus exámenes escolares le resulta sencilla.

Nunca tiene problemas con sus profesores, ni tampoco en la esfera de lo familiar. De igual manera, el aspecto económico no le representa ninguna dificultad y tampoco suele presentar problemas de otra índole. Cuando llega a tener dificultades, no suele consultarlas con nadie porque considera que son conflictos carentes de importancia y procura que nadie se dé cuenta para intentar resolverlos por sí misma, lográndolo con regularidad.

En lo tocante a su proyecto de vida, menciona que sí le gusta la carrera de Medicina, pues a través de ella podrá cumplir su meta de ayudar a la gente a valorar la vida y la salud. En congruencia con lo anterior, menciona que su principal objetivo al estudiar esta carrera es la de convertirse en un médico humanista que ayude a las personas que lo necesitan.

En lo que se refiere a los proyectos que considera vitales y cuyo cumplimiento piensa alcanzar en el lapso de los próximos cuatro años, esta participante fue una de las pocas que mencionó tener un objetivo de cada una de las áreas tomadas en cuenta (académica, profesional, económica y personal), los cuales fueron: aprobar todas sus materias y terminar la carrera de Medicina, montar un consultorio particular, que sus padres se sientan orgullosos de ella y ayudar a las personas, respectivamente. Para lograr cumplir con todas sus metas, considera que lo único que necesita es esfuerzo y dedicación, y dadas sus cualidades personales, considera que finalmente logrará ver cumplidos sus planes.

Expuestos los resultados de ambas participantes, pasemos ahora a su análisis comparativo: aunque en los datos sociodemográficos prácticamente no hubo diferencias, a excepción de que la estudiante con bajo nivel de conflictos es un año menor que la chica con mayores problemas (17 y 18 años, respectivamente), en las respuestas a las unidades de análisis de inmediato comienzan a observarse divergencias.

Por ejemplo, mientras para la chica con pocos problemas el aprendizaje implica la adquisición de conocimientos, para su contraparte ello equivale a la memorización. Además, la primera de ellas considera que aprende con facilidad y que, a excepción de distracciones ocasionales y del olvido de lo aprendido, no tiene otros problemas de aprendizaje, en tanto que a la otra chica, además de que se le dificulta la tarea de aprender, también se enfrenta a múltiples obstáculos que se lo dificultan aún más, tales como el cansancio recurrente, la incapacidad para permanecer quieta en el aula, distractibilidad, olvido de lo estudiado, dificultades para entender lo que estudia, bajo nivel de cumplimiento con sus tareas escolares, poco tiempo dedicado al estudio, y conflictos frecuentes para resolver sus exámenes, así como problemas con sus profesores y familiares.

Por otra parte, esta última participante no mencionó si además de los ya mencionados, tiene algún otro tipo de problemas, sin embargo, sí reportó que cuando llega a tener problemas no es común que los consulte con alguien, ya sea con sus familiares o con sus amigos, pues tiene una mala comunicación con ellos. Pese a lo anterior, ni ella ni su familia parecen prestar especial atención a sus problemas, pues sus familiares se han dado cuenta de que los tiene y, no obstante, no han hecho nada para ayudarle a resolverlos, por lo que continúan presentes.

Por su parte, la estudiante con bajo nivel de conflictos señala que regularmente no tiene problemas, pero demostró un buen nivel de autogestión al reportar que cuando llega a tener conflictos prefiere no consultarlos con nadie porque son problemas que carecen de importancia y prefiere resolverlos por sí misma, lo cual, afortunadamente, ha logrado.

En lo que respecta al área del proyecto de vida, ambas participantes afirman que les gusta la carrera que actualmente se encuentran estudiando, a ambas por razones personales, ya sea porque gracias a ella podrán ayudar a la gente necesitada o porque el estudiar coadyuva a su superación personal. Sin embargo, al preguntarles cuál es el objetivo que persiguen al estudiar, la estudiante con pocos conflictos mencionó el ayudar a la gente, en tanto que la otra chica señaló de nueva cuenta el objetivo de superarse en lo personal.

Respecto a los cuatro objetivos que ellas consideran vitales y que piensan alcanzar en el transcurso de los próximos cuatro años, la chica con bajo nivel de conflictos en las cuatro áreas exploradas (académica, personal, profesional y económica) mencionó un objetivo correspondiente a cada una de ellas, lo cual es indicador de cierto equilibrio en su proyecto de vida, el cual no estuvo presente en la otra chica, quien mencionó demasiados proyectos académicos y personales y ningún proyecto profesional ni económico.

Por último, aún cuando ambas estudiantes consideran que lo que necesitan para la consecución de sus objetivos es atinente a su persona (empeñarse más, dedicar tiempo y esfuerzo a sus estudios, aprobar todas las materias y lograr terminar la carrera), la chica con bajo nivel de conflictos sí tiene confianza en que finalmente logrará cumplir con sus metas, sobre todo gracias a sus atributos personales, mientras que su contraparte considera que no logrará cumplir sus metas debido a que no posee las capacidades que ello requiere.

En resumen, las respuestas de ambas participantes, así como las de la muestra en general, apuntan a la existencia de un vínculo real entre la presencia o ausencia de un proyecto de vida y el buen o mal rendimiento académico, pues se observó con regularidad que los estudiantes con un plan de vida más definido, que incluía aspectos académicos, reportaron también mejores experiencias escolares y menor nivel de conflictos en esta área en particular.

Cabe mencionar, sin embargo, que los datos recabados no son suficientes para establecer si se trata de una relación de tipo correlacional (en la que ambas variables se influyen mutuamente) o causal (en la que una variable ejerce influjo sobre la otra). Además, si éste último fuese el caso, tampoco tenemos recursos suficientes para hacer afirmaciones categóricas respecto a la direccionalidad de la relación, es decir, sobre si el tener un proyecto académico redundaría en un mejor desempeño académico, o si por el contrario, el buen rendimiento académico deriva en la elaboración de un plan de vida que contemple objetivos de esta índole.

Pese a lo antes mencionado, el dato trascendental consiste en el hallazgo de cierto patrón según el cual regularmente un buen rendimiento académico y la presencia de objetivos académicos claros van de la mano. Este dato, a pesar de las ambigüedades ya descritas, no carece de importancia, pues nos da indicios acerca de una de las variables presentes en el desempeño académico de los estudiantes.

En adición a lo anterior, debemos mencionar también que nuestra investigación exploratoria y descriptiva, cumple con creces con uno de los principales objetivos de las investigaciones de su tipo: el establecimiento de directrices con base en las cuales realizar futuras investigaciones concernientes a los temas abordados. Así, en el corto plazo, el presente reporte puede aportarnos valiosos indicadores para implementar acciones enfocadas a la solución de los problemas de rendimiento académico que han estado observándose en nuestra Facultad, y en el mediano plazo, nos aporta directrices metodológicas y teóricas que pueden ser de utilidad para estudios posteriores, así como diversas hipótesis que precisas ser exploradas y aclaradas.

7. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

En definitiva, los datos recabados en esta investigación sugieren la existencia de un vínculo entre la previa elaboración de un proyecto de vida que contemple factores académicos, y el rendimiento académico de los integrantes de la muestra, lo cual puede apreciarse en el análisis cuantitativo, pero más clara y contundentemente en el análisis cualitativo.

Ahora bien, mencionábamos en el análisis de resultados que, en lo referente a la pregunta número 15, en la que se pedía a los participantes que enumeraran cuatro proyectos vitales que planeaban realizar en el transcurso de los próximos cuatro años, la gran mayoría mencionó proyectos del área académica tales como mejorar las calificaciones, aprobar materias, incrementar el rendimiento en general, prepararse más, terminar la carrera, hacer una especialidad o mejorar el método utilizado a la hora de estudiar, no obstante, el porcentaje de estudiantes que respondió de manera adecuada (con una sola mención de proyectos académicos) fue de sólo el 33%.

En lo que concierne a los proyectos de tipo personal (por ejemplo, superarse, aprender inglés, ayudar a las personas, casarse, bajar de peso, tener casa propia, hacer deporte, tener mejor organización, ser feliz, independizarse, mejorar sus relaciones personales, etc.), sólo una tercera parte hizo una sola mención de planes de este tipo, en contraste con el 41% que no mencionó tener algún proyecto de esta área.

Algo semejante puede apreciarse en lo tocante a los proyectos profesionales y económicos (ayudar económicamente a la familia, trabajar, montar un consultorio particular o conservar una beca), pues sólo un poco más de la cuarta parte de los participantes afirmó tener planes en estas áreas, mientras que las tres cuartas partes restantes no mencionaron tener nada proyectado en estos ámbitos.

A este respecto, cabe señalar que posiblemente estos datos encuentren su explicación en el hecho de que la muestra está conformada por estudiantes que, como tales, actualmente se encuentran enfocados en el cumplimiento de sus metas académicas a corto plazo, dejando de lado sus metas personales, profesionales y económicas a largo plazo. Esto parece respaldado por el hecho de que sólo el 4% de la muestra no cuenta con proyectos de tipo académico, mientras que el 41% no mencionó tener proyectos personales, 73% no señaló tener ningún proyecto profesional y 74% no tiene ningún proyecto económico.

Por desgracia, y pese a tratarse de estudiantes regulares, no elegidos por su bajo rendimiento académico, los datos que aportaron en torno a la unidad de análisis RENDIMIENTO ACADÉMICO muestran la presencia de múltiples problemas, que van desde dificultades generales para aprender e inconsciencia respecto a si el aprendizaje les resulta una tarea fácil o difícil, hasta problemas económicos, con los profesores y con la familia, pasando por cansancio, dificultades para permanecer quietos durante las clases, distractibilidad frecuente, olvido de lo aprendido, problemas de comprensión, malos hábitos de estudio, incumplimiento con tareas y poco tiempo dedicado a estudiar.

Aunado a lo anterior, tenemos que los propios participantes consideran que lo que ellos necesitan para conseguir sus metas son factores de tipo personal, es decir, cosas relacionadas con ellos mismos (por ejemplo, poner más empeño, dedicar más tiempo a estudiar, mejorar sus métodos de estudio, ser más cumplidos, etc.), lo cual indica que a pesar de estar enfocando su atención en el área académica en detrimento de las áreas económica, personal y profesional, no están haciendo todo lo que está en sus manos para cumplir con sus proyectos.

Así pues, el problema estriba en que la mayor parte de los estudiantes parece estar dejando de lado tres áreas básicas de su vida para centrarse en una sola y, hecho lo anterior, tampoco está imprimiendo en ella un esfuerzo considerable y

efectivo, lo cual nos lleva a concluir que hay un descuido general de las áreas personal, económica y profesional, pero también de la académica.

En síntesis, tenemos la presencia de múltiples conflictos concernientes a la elaboración de un proyecto de vida: en primer término, nuestros datos apuntan a la inexistencia de un proyecto de vida concreto en gran parte de la muestra estudiada; en segundo término, el proyecto de vida de aquellos estudiantes que parecen contar con uno parece ser desequilibrado, de modo tal que alguna de las áreas (por lo general la académica) sobresale por encima de las demás; en tercer lugar, al enfocarse en una sola área descuidando las demás, los estudiantes parecen estar acumulando problemas que les impiden concretar las metas que se han propuesto en lo académico; por último, tenemos también que pese a ponderar una de las áreas, ello no basta para que se aboquen al cumplimiento efectivo y conciente de sus respectivas metas.

Por consiguiente, pareciera ser que en los casos estudiados la existencia o inexistencia de un proyecto de vida es accesorio, toda vez que no se aprecian diferencias sustanciales entre los estudiantes que parecen tener un proyecto de vida y quienes no dan indicios de ello, ya que el comportamiento de ambos es semejante, observándose un descuido generalizado del desempeño académico, de las relaciones interpersonales y de la resolución de conflictos personales y económicos, así como un soslayo del futuro que a los participantes les espera en el ámbito profesional.

Lo contrario se observa en aquellos estudiantes de cuyas respuestas se deduce la existencia de un proyecto de vida más equilibrado, los cuales mostraron un autoconcepto académico más robusto, menos incidencia de problemas académicos y personales, mejores recursos cognitivos (alta capacidad de concentración, un buen nivel de atencionalidad y baja distractibilidad, etc.) y, en general, un mayor grado de adaptación al entorno y las actividades escolares.

No obstante, este grupo es sumamente pequeño en comparación con el de aquellos alumnos que no dieron indicio alguno de contar con un proyecto de vida o con el de quienes parecen contar con un proyecto poco concreto y más bien vago y difuso. Por ello, cabe destacar el optimismo de los estudiantes encuestados, pues una gran proporción de ellos considera que logrará cumplir con sus propósitos y que lo logrará con base en sus habilidades personales, afirmación que, por desgracia, no encuentra respaldo en los hechos concretos, pues, en sus respuestas se observa la aceptación implícita de que actualmente no están haciendo lo necesario para conseguir sus objetivos.

A este respecto, cabe mencionar que la baja presencia de objetivos de tipo económico, personal o profesional puede deberse a muchos factores, entre los cuales ya han sido mencionados algunos, sin embargo, justo es decir que un factor importante a este respecto puede ser el momento en que fue administrado el instrumento, tratándose de una muestra conformada por estudiantes de primer semestre que se encuentran en una etapa de adaptación a la educación superior. En este sentido, es probable que su atención estuviera más centrada en su adaptación a un entorno académico nuevo que en su futuro como profesionales.

Asimismo, en lo que se refiere a los proyectos de tipo personal, el bajo número de proyectos de esta índole en la muestra puede ser consecuencia de la aplicación del instrumento en un entorno educativo (la escuela). De ser este el caso, es posible que de haberse aplicado en algún otro lugar, la presencia de lo académico no habría resultado tan apabullante. En cuanto a lo económico, la gran mayoría de los encuestados cuenta con el respaldo paterno, por lo que, obviamente, en la actualidad lo económico no les representa un problema ni un aliciente particular. Así, es de esperarse que comiencen a cuestionarse al respecto más adelante, y tal vez entonces comiencen a perfilar el área económica de su proyecto de vida.

A este respecto, podemos afirmar que los problemas concernientes al descuido de algunas de las áreas que conforman un proyecto de vida no resultan graves siempre y cuando los estudiantes lleguen a concretar dichas áreas en el momento oportuno, es decir, si para el momento en que deberán lidiar con los obstáculos concernientes a ellas se encuentran preparados material, intelectual y emocionalmente para hacerlo de manera satisfactoria; no obstante, tampoco estaría de más el que a estas alturas de su vida, los estudiantes ya contasen con un proyecto de vida que les sirviera de directriz y aliciente para llevar a cabo sus acciones presentes.

Aquí, cabe reiterar que el presente constituye un estudio de carácter exploratorio y descriptivo, por lo que sería interesante realizar investigaciones adicionales más profundas que validen más sus resultados. No obstante lo anterior, el valor principal de la presente investigación estriba en que aporta numerosos elementos que pueden servir de directrices para la realización de futuras investigaciones, elementos que pueden agruparse básicamente en dos grupos: aquellos concernientes a la metodología empleada, y los que se relacionan con las variables a estudiar.

En el primero de los casos, nuestra investigación aporta interesantes indicios respecto al tipo de muestreo idóneo para los nuevos proyectos de investigación que se propongan explorar el vínculo entre el rendimiento académico y el proyecto de vida, destacando la necesidad de que las muestras a estudiar estén conformadas de manera más heterogénea, de tal manera que incluyan grupos diferenciados de alumnos con alto y bajo rendimiento académico o alumnos que expresamente manifiesten contar con un proyecto de vida versus estudiantes que afirmen lo contrario.

A este respecto, cabe mencionar que en los últimos tiempos ha habido cierta difusión respecto a lo que es un proyecto de vida, por lo que cada vez es más

común oír hablar a la gente sobre este tema, no obstante, en realidad el imaginario social al respecto está lleno de lugares comunes, por lo que tal vez lo idóneo sería que, antes de la realización del estudio, se implemente alguna actividad en la que se informe fidedignamente a los alumnos acerca de lo que es en realidad un proyecto de vida, así como sobre su importancia y trascendencia.

Evidentemente, de lo que se trata no es de saturar a los alumnos con conceptos teóricos, sino simplemente de hacer consciente en ellos algo que muy probablemente se han planteado a lo largo de sus vidas y que es lo que los ha llevado a estar estudiando una profesión en la actualidad. De esta manera, es posible que muchos de ellos adviertan que su actual presencia en la FESI no es azarosa en absoluto, sino que forma de un plan que, a un nivel más o menos inconsciente, se han planteado en muchas ocasiones al visualizar el tipo de vida que desean tener en un futuro, el tipo de personas que quieren llegar a ser, la actividad a la que desean dedicarse para obtener ingresos económicos, etc.

Así pues, la implementación de alguna actividad que haga consciente en ellos el lugar que ocupa el estudiar una profesión en su proyecto de vida personal, posiblemente los preparará para dar respuestas más conscientes y centradas en la posterior aplicación de un instrumento de investigación. Tal actividad podría ser, por ejemplo, una conferencia en la que se aborden los principales tópicos referentes a lo que es un proyecto de vida, o inclusive un taller durante el que realicen diversas tareas vivenciales encaminadas a concientizarlos sobre su relación con el mismo tema.

La implementación de este tipo de actividades podría estar dirigida específicamente a estudiantes que posteriormente tomaran parte en una investigación, sin embargo, dados los beneficios que puede aportar, lo idóneo sería hacerla extensiva a la comunidad estudiantil en general.

Otro elemento a tomar en cuenta en futuros estudios es aquel que se refiere al método de recolección de datos, pues en la presente investigación se utilizó un cuestionario estandarizado que posibilitó la obtención de información valiosa, sin embargo, son sabidos los beneficios adicionales que pueden obtenerse a través de métodos como la entrevista estructurada o semiestructurada. La primera de ellas minimizará el sesgo en los resultados derivado de la falta de respuestas a algunas preguntas, fenómeno que se presentó en el presente estudio a pesar de que se les insistió a los participantes que no dejaran ninguna pregunta sin responder.

Asimismo, la recolección de datos a través de entrevistas estructuradas puede evitar que los estudiantes malinterpreten las preguntas y proporcionen información inesperada y poco importante para la investigación, lo cual no fue recurrente en nuestro estudio, pero sí estuvo presente en algunas respuestas. Evidentemente, este fenómeno se presenta también durante las entrevistas, sin embargo, dado el caso, el entrevistador puede encauzar al estudiante para que responda de manera pertinente, de acuerdo con la intencionalidad real de la pregunta en curso.

Por su parte, la aplicación de entrevistas semiestructuradas es la vía idónea para la recopilación de datos, pues a través de ella, el entrevistador puede ahondar en aspectos particularmente interesantes de las respuestas del entrevistado, así como pedirle que especifique más alguna respuesta ambigua, por no mencionar la calidez implicada en toda relación personal, de tal manera que si el nivel de empatía entrevistador–entrevistado es suficientemente bueno, es posible obtener información que el estudiante no escribiría en una hoja de papel, aún cuando considerara que hacerlo sería importante o interesante para los objetivos de la investigación.

Lo anterior en lo que se refiere a la metodología empleada para recabar datos referentes a las variables estudiadas, no obstante, nuestra investigación también

aporta elementos importantes concernientes a los aspectos teóricos que sería importante tomar en cuenta en el futuro. Para comenzar, cabe reiterar que este reporte de investigación forma parte de un estudio más amplio en el que se estudiaron otras 11 variables: la historia escolar, el rendimiento académico, las técnicas de estudio, los contenidos académicos, el estado de salud en general, la alimentación, la incidencia de toxicomanías, algunos factores ambientales, la relación alumno–profesor, las relaciones con los compañeros y los vínculos familiares.

En consecuencia, el espacio dedicado a cada una de ellas fue relativamente pequeño, de tal modo que las preguntas enfocadas a explorar el tema del proyecto de vida fueron sólo cinco, mientras que las que se enfocaron al rendimiento académico fueron únicamente siete. No obstante, la exploración que se hizo de ambas unidades de análisis, aunque no demasiado amplia, sí fue suficiente para lograr los objetivos que nos propusimos desde un inicio.

En futuras investigaciones podrían examinarse algunas cuestiones adicionales concernientes al proyecto de vida, por ejemplo, aquellas referentes a si los alumnos saben específicamente qué es un proyecto de vida, si consideran tener un plan que rija sus acciones, si dicho plan contempla lo académico, si planifican sus acciones y su vida cotidiana tomando en consideración sus objetivos a corto, mediano y largo plazo, si consideran que su actual modo de vida está fincando las bases para la vida que desean tener en el futuro, etc.

Asimismo, sería relevante profundizar en diversos aspectos concretos referentes a la manera en que se compenentran sus proyectos concernientes a las diferentes áreas de sus vidas (social, económica, personal, social), así como sus capacidades para proporcionarse a sí mismos los recursos que necesitan para cumplimentar sus metas.

De cualquier manera, la información proporcionada en el presente escrito representa un valioso e interesante aporte al tema de la injerencia del proyecto de vida en el rendimiento académico, toda vez que puede servir de guía, además de a futuras investigaciones, también para los profesionales de la educación interesados en potenciar el desempeño escolar de sus estudiantes.

A tal efecto, es importante que los profesores aborden el tema con sus alumnos, exponiéndoles claramente qué es lo que les espera en el mundo real, fuera de las aulas, en la esfera de lo profesional, sin caer en optimismos gratuitos que les expongan un mundo irreal en el que basta proponerse cualquier objetivo para lograrlo, pero sin caer tampoco en el extremo opuesto de presentarles un panorama desastroso en el que a pesar de lo mucho que se esfuercen, nunca podrán lograr destacar.

En este mismo sentido, algunos otros profesionales relacionados con el desempeño escolar (pedagogos, orientadores vocacionales, trabajadores sociales y psicólogos) pueden beneficiarse de los datos aquí reportados si toman en consideración la importancia de contar con un proyecto de vida, y si durante su intervención procuran implantar en quienes recurran a ellos (estudiantes, padres de familia o profesores) la inquietud por inculcar a los jóvenes el deseo de planificar sus vidas a mediano y largo plazo, ayudándoles a estructurar un plan que sirva de eje estructural a sus acciones cotidianas en todos los ámbitos.

A este respecto, cabe mencionar que un proyecto de vida es trascendente porque gracias a él podemos hacernos preguntas tales como ¿quiénes somos, ¿hacia donde queremos ir?, ¿qué debemos hacer para llegar a donde queremos llegar? Estas preguntas pueden ayudarnos a definir de manera más clara el rumbo de nuestra vida, sobre todo en una sociedad que día a día nos atosiga con preguntas y demandas que pueden hacernos perder de vista nuestros deseos e inquietudes personales.

En tal caso, el contar con un plan de vida marca la diferencia entre tener rumbos más claros o más oscuros, amén de que puede ayudarnos a desarrollar autonomía y capacidad reflexiva, factores importantes toda vez que nos abren las puertas a la posibilidad de vivir una existencia basada en nuestras verdaderas metas, tanto en la dimensión personal como en la social.

Los objetivos que cada individuo desea alcanzar en la vida son tan variados como personas hay en el mundo, no obstante, el tener de antemano una idea concreta acerca de lo que queremos lograr en el futuro nos brinda una gran ayuda para definir nuestro proyecto de vida, al tiempo que nos pone en la tesitura de poder reflexionar acerca de las habilidades, debilidades, recursos, actitudes y aptitudes que poseemos para lograrlo.

Esto es importante, pero lo es aún más dadas las condiciones actuales, en que el proceso de la Globalización, junto con el neoliberalismo, sientan nuevas bases para la convivencia social, en que ya nadie parece saber cuál es la función de la sociedad, ni tampoco qué se espera de un hombre, de una mujer, de una maestra o de un profesional, de un obrero o de cualquier otra persona. De ahí que para Castoriadis (cit. en Franco, 2000), la sociedad actual se encuentra a la deriva, ya que carece de un proyecto común, de un «nosotros», pues para lograr los proyectos individuales, pareciera bastar «únicamente el aspecto personal».

Lo que queremos llegar a ser es una cuestión que no puede ser resuelta de manera simple, porque tanto las necesidades individuales como el potencial humano de cada cual abarca varios campos de desarrollo, de tal manera que el futuro se proyecta en diversos ámbitos, como por ejemplo el emocional (¿cómo quiero que sea mi vida afectiva?), el ético (¿qué valores van a regir mi vida?), el profesional (¿en qué quiero trabajar?), el físico (¿cómo me siento y veo físicamente?) y el económico (¿qué logros materiales quiero alcanzar?).

Es importante también tener en cuenta que cada individuo posee una identidad única e irrepetible, es decir, una personalidad propia, por lo que podemos decir que hay tantas personalidades como individuos hay en el mundo. Por lo tanto, a nivel subjetivo, la conciencia de uno mismo, de la propia identidad, junto con la habilidad para definirnos y aceptarnos con todas nuestras capacidades y limitaciones, conlleva a que nos sintamos esencialmente cómodos en nuestra piel, que nos valoremos positivamente y nos queramos sin condiciones, lo cual es reflejo de una persona con autoestima suficiente para el logro de sus metas.

En contraposición, la importancia del proyecto de existencia se denota en que todo aquello que se realiza a la ligera, sin definición ni rumbo claro y concreto, a la larga termina por cansar y hastiar a quien lo lleva a cabo, pues lo único que da sentido pleno a la vida es la persecución de un fin.

En este mismo renglón, cabe mencionar que existe una diferencia sustancial en lo que se refiere a la concepción de un proyecto de vida profundo y genuino versus un plan de vida enajenado, tema común en nuestros días, en que el hombre moderno se encuentra alienado de sí mismo, de sus semejantes y de la naturaleza, habiéndose transformado en un artículo que experimenta sus fuerzas vitales como una inversión que debe producirle el máximo de beneficios posibles en las condiciones imperantes del mercado.

Vivimos en una sociedad en la que se vive al estilo del «capitalismo salvaje», pues lo único importante parece ser el lucro y la generación de riqueza con los menores costos posibles. Esta sociedad afecta también al comportamiento de los jóvenes, de tal manera que muchas de sus actitudes sólo pueden ser entendidas desde la perspectiva de unos valores sociales de consumo.

Por lo tanto, ahora más que nunca, los mayores esfuerzos deben ser empleados en la instauración de personalidades que cuestionen, que se abstengan de la

imitación irreflexiva de patrones sociales, que naden contra la corriente en la persecución de sus verdaderas metas, no de las aprendidas a través de los medios masivos de comunicación. A este respecto, la elaboración de un proyecto de vida, además de beneficiar al individuo en la esfera de lo educativo, tiene también las bondades de ponernos en contacto con nuestro yo interno, protegiéndonos del enajenante entorno social.

En primer término, quiero recalcar el carácter exploratorio de la investigación que dio origen a este reporte, pues del mismo se infiere la necesidad de realizar estudios más profundos acerca de las técnicas de aprendizaje y su influencia en el desempeño académico de los estudiantes. Asimismo, las conclusiones y sugerencias de los siguientes párrafos, así como el contenido total de este escrito, deben ser tomados como lo que son: un primer acercamiento a la incidencia de la no utilización de técnicas de estudio en el problema del bajo desempeño académico en nuestra Facultad, una primera aproximación que, si bien es valiosa, de ninguna manera agota el tema.

Ahora bien, entrando en materia, los resultados obtenidos me permiten afirmar que, en concordancia con la hipótesis de este trabajo, sí existe una relación entre la utilización de técnicas de estudio por parte de los estudiantes de la muestra y su respectivo rendimiento en la escuela. Ejemplo de ello es que los alumnos que señalaron estar en desacuerdo con sus calificaciones por considerar que no concuerdan con el esfuerzo que invierten en estudiar, en términos generales no difirieron, en tiempo de estudio, de los estudiantes que obtienen mejores resultados que ellos, e inclusive, hubo casos en que algunos participantes, a pesar de invertir un tiempo mayor al promedio, no logran conseguir buenos resultados.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Adamson, G. (1999). Subjetividad e Interacción. Concepción de subjetividad en Enrique Pichón Rivière. *Escuela de Psicología Social del Sur*. [En Red]. Disponible en: http://www.inetdigital.com.ar/web/textos_detalle.asp?idcodigo=20050827001

Adamson, G. (2006). Subjetividad e Interacción Hacia el Nuevo Milenio. *Escuela de Psicología Social del Sur*. [En Red]. Disponible en: <http://www.psicosocialdelsur.com.ar/textos/subjetividad.html>

Alonso R., H. (2002). El Hilandero: Un acercamiento a la teoría de Enrique Pichón Rivière. 5^{ta}. Jornada de Lectura de Ensayos de los Alumnos del Programa de Psicología–Funlam. *Poiésis. Revista electrónica de psicología social*. Número 5. [En Red]. Disponible en: <http://www.funlam.edu.co/poiesis/Edicion005/poiesis5.supl.Ruiz.htm>

Análisis de la Propuesta de Modelo Educativo Realizada por el Consejo Consultivo Escolar. (2003). *Instituto Politécnico Nacional. Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos Narciso Bassols García*. [En Red]. Disponible en: http://www.dems.ipn.mx/Modelo_cecyt_8.htm

Aubert, N. y de Gaulejac, V. (1991). *El Coste de la Excelencia. Del Caos a la Lógica o de la Lógica al Caos*. México: Editorial Paidós Contextos.

Bacré, P. V. (2000). *Comunicación, Cultura y Educación*. México: Editorial Trillas.

Biblioteca ITAM. Para plantear en otros términos la noción de aprendizaje constructivista. (2006). *Biblioteca ITAM. ESTUDIOS. FILOSOFÍA–HISTORIA–LETRAS*. [En

Red]. Disponible en: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras.9-40/texto09/sec_6.html

Bleger, J. (1977). *Temas de Psicología. Entrevista y grupos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.

Calderón G, F. (2006). Subjetividad y Modernización en las Sociedades Contemporáneas: Del Clientelismo Burocrático a la Cultura Democrática en América Latina. [En Red]. Disponible en: <http://www.clad.org.ve/0024300.html>

Conde, S. y Vidales, I. (1999). *Formación Cívica y Ética 1^{er} grado*. México: Editorial Larousse.

Cuatecontzi C. y Gómez M. (1999). *Análisis de la participación de los estudiantes de la psicología en el proceso enseñanza aprendizaje en un estudio exploratorio*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala.

Flores O. y cols. (2004). *Proyecto general de investigación sobre «Rendimiento Académico: Un Enfoque Multidisciplinario». Protocolo de Investigación*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala. Tlalnepantla, Estado de México.

Flores O. y cols. (2005). *«Evaluación Integral del Rendimiento Académico para el Nivel Superior». Antología*. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala. Tlalnepantla, Estado de México.

Franco, Y. (2000). Subjetividad: Lo que el mercado se llevó (Una perspectiva desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis). Texto publicado en la revista de

debate y crítica marxista *Herramienta* – Nro. 12, otoño de 2000 –, Buenos Aires. [En Red]. Disponible en: <http://www.magma-net.com.ar/subjetividad.htm>

Frankl, V. E. (1990). *Ante el vacío existencial*. Barcelona, España: Editorial Herder.

Galindo, G. J. (2004). Actitud positiva ante la vida y su influencia en el éxito y la felicidad. [En Red]. Disponible en: <http://www.1cc.uma.es/~ppgg/html/éxito.html>

Gallo A., J. (2005). Subjetividad y vínculo social. *AntroposModerno*. [En Red]. Disponible en: http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=784

García T., M. (2002). *Análisis del rendimiento académico en un estudio de caso*. Reporte de investigación no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala.

García, B. (2002). *El Rendimiento Académico: Un Enfoque Multidisciplinario*. Reporte de Investigación no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala. Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Gimeno S., J. (2002). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. En: López, R. (Comp.). *Educación y Cultura Global*. Madrid, España: Morata.

Ginsberg, E. (1998). Subjetividad. El problema de la definición. *Topia*. Junio 1998. [En Red]. Disponible en: <http://www.topia.com.ar/articulos/404-ginsberg.htm>

Gómez M., G., Díaz Vázquez., S. A., Reyna S., M. del S., García de L. P., M. del R. y Alvarado B., B. G. (2004). *Desarrollo del potencial humano*. México: UAEM.

González R., F. L. (2000). Conferencias de Investigación Socio–Cultural. El sujeto y la subjetividad: algunos de los dilemas actuales de su estudio. *Universidad de la Habana, Cuba y Universidade de Brasília, Brasil*. [En Red]. Disponible en: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1520.do>

Guevara, N. G. (2001). *Plan Nacional de Desarrollo 2001–2006. Educación Moderna Para una Sociedad Democrática*. No.77. pp. 13–24.

Gutiérrez, E. F. (2004). Experiencia educativa y consolidación del proyecto de vida. *Rompan filas*. [En Red]. Disponible en: <http://serpiente.dgsca.unam.mx/rompan/46/rf46b.html>

Hernández, L., Pliego A., Saad, S., Jacobo, Z., Jacobo, L., Samaniego, G. y Aguado, I. (2006). Subprograma Profesionalizante. Subjetividad Psicoanálisis y Teoría Social. *Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Cambio Curricular. Carrera de Psicología*. [En Red]. Disponible en: http://psicologia.iztacala.unam.mx/cambio_curricular/subprogramas/subjetividad.htm

Herrán G., M. (2002). *¿Qué es real? Lo subjetivo y lo objetivo. Una aproximación reflexiva hacia la experiencia mística*. [En Red]. Disponible en: <http://wpww.iieh.com/doc/doc200206080051.html>

Ianni, O. (1998). *Teoría de la Globalización*. México: Editorial Siglo XXI.

Kuehn, L. (2006). Respondiendo a la Globalización de la Educación en las Américas. Estrategias para Defender la Educación Pública. *Red Social para la Educación Pública en las Américas (red–SEPA)*. [En Red]. Disponible en: <http://www.RedSEPA/articulos/LKuhén003.ar>

Laredo, F. (2000). *Efectos sociales de la Globalización*. México: Editorial Hamui–Halabe.

Latapí de K., P., Landeros A., L. G., Chávez R. C., Oliva T., J. L. y Papa D. C., G. M. (2003). *Encontrarme, encontrarte, encontrarnos. Formación Cívica y Ética*. México: Editorial McGraw–Hill Interamericana.

López Z., R. (2000). *Modernidad y nuevos valores. Educación superior y valores*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).

Marcia M., N. A. (2002). Las subjetividades juveniles en sociedades de riesgo. Un análisis en contextos de globalización y modernización. *Trabajo presentado para el Seminario los Jóvenes y la Sociedad de la Información. Globalización y Antiglobalización en Europa y América Latina. Lleida–Barcelona, 20 al 25 de mayo de 2002*.

Mead, G. (1982). *Espíritu, Persona y Sociedad. Desde el Punto de Vista del Conductismo Social*. México: Editorial Paidós.

Nicasio, G. F. (2004). Variables asociadas el rendimiento académico en universitarios de los dos primeros años de una universidad privada del Perú. *Psicología, Sociedad y Cultura*. [En Red]. Disponible en: <http://ji.psi.uba.ar>

Novoa G., S. (2004). Trabajo y subjetividad: Rasgos breves del horizonte neoliberal. *Trabajadores – En línea*. [En Red]. Disponible en: <http://www.uom.edu.mx/trabajadores/38novoa.htm>

Pampliega de Q., A. (1998). Las relaciones entre el proceso social y la subjetividad hoy. Capítulo de un texto de Psicología Social editado y utilizado por la Universidad de Madrid (España) en su Programa de Educación a Distancia. [En Red]. Disponible en: <http://www.espiraldialetica.com.ar/AQespana.htm>

Pampliega de Q., A. (2001). Las relaciones entre el proceso social y la subjetividad hoy. *netfirms*. [En Red]. Disponible en: <http://www.espiraldialectica.com.ar/AQespana.htm>

Pampliega de Q., A. (2006). Pichón Rivière y Paulo Freire. Intervención de Ana Quiroga en la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo. *América Libre* [En Red]. Disponible en: http://www.nodo50.org/americalibre/educacion/quiroga1_110705.htm

Pereyra, N. (2006). Sobre la praxis del trabajo social. Universidad Nacional de Entre Ríos. *Desde el fondo – Revista de Trabajo Social. Cuadernillo Temático N° 17*. [En Red]. Disponible en: <http://www.margen.org/desdeelfondo/num17/nora.html>

Puyadas, G. (2001). Reflexión Educativa – Intuición y Subjetividad. *Vi-E [Virtual Educativo]*. [En Red]. Disponible en: http://www.vi-e.cl/internas/reflex_educ/reflex_edu/intuicion_subjetividad.htm

Racedo, J.; Requejo, M. I. y Taboada, M. S. (2004). *Identidad Cultural, Lenguaje y Educación: Problemas y Desafíos en Argentina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Cinco.

Rivas G., J. (2000). Globalización vs. Educación. *Contexto Educativo - Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*. Año IV – Número 24. [En Red]. Disponible en: <http://www.contexto-educativo.com.ar/2002/4/nota-03.htm>

Rivas, R. (2001). Globalización, Educación y Conciencia Histórica: Historiografía Imperial, Federal y Crisis de la Historia Nacional. *Universidad de los Andes–Escuela de Historia. Educere*, Artículos, Año 5, N° 12, Enero - Febrero - Marzo, 2001. [En Red]. Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol4num12/articulo4-12-5.pdf>

Rodríguez R., S. (2002). *La inteligencia emocional en el rendimiento académico*. Reporte de investigación no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala, Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Schverdfinger, S. B. (1999). Condiciones en la Producción de la Subjetividad en el Adolescente Actual. *Taller Distrital (Vicente López): Identidad del Adolescente. Trabajo leído en panel: Jornada por los Derechos del Niño y del Adolescente. Equipo Interdisciplinario Paso. Sábado 30 de octubre de 1999.* [En Red]. Disponible en: <http://www.interdisciplinario.com.ar/publicaciones/004.html>

Silva C, J. R. (2002). Conciencia y autoconciencia: La evolución de la subjetividad. *Instituto de Terapia Cognitiva INTECO – Santiago de Chile.* [En Red]. Disponible en: http://www.inteco.cl/articulos/013/texto_esp.htm

Sotelo, A. (2005). ¿Qué es la Globalización? Imperialismo y Globalización Neoliberal. *Rebellion.org.* [En Red]. Disponible en: <http://www.globalizate.org/reb060305.html>

Toledo H., M. E. (1985). Enseñanza: de la subjetividad a la invención. En: Toledo H., M. E. y cols. (Comp.). *El traspatio escolar: Una mirada al aula desde el sujeto.* México: Editorial Paidós.

Touraine, A. (1988). *Podremos vivir juntos.* México: Editorial Fondo de Cultura Económica.

Ulrich, B. (1997). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización.* Barcelona, España: Editorial Paidós.

Volnovich, J. C. (2006). Herramientas freudianas para la Argentina de hoy. *Topia Artículos.* [En Red]. Disponible en: <http://www.topia.com.ar/articulos/espVolnovich.htm>

ANEXO

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
PROGRAMA MULTIDISCIPLINARIO DE ATENCIÓN
AL RENDIMIENTO ACADÉMICO

EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO
PARA EL NIVEL SUPERIOR

El presente cuestionario tiene como objetivo recabar información respecto a cuáles son los obstáculos que están presentes en las diversas áreas que intervienen en el proceso de enseñanza–aprendizaje con la finalidad de analizarlos y brindar los apoyos necesarios para superarlos. Te invitamos a contestar con la mayor información y veracidad posible.

INSTRUCCIONES

- Responde las siguientes preguntas en el renglón en blanco.
Si tienen paréntesis, coloca una tache o cruz (**x**) en la respuesta correcta.

I. DATOS GENERALES

- 1.- Nombre del alumno _____
- 2.- Dirección _____
- 3.- Teléfono _____ Correo _____
- 4.- Edad _____ Sexo Masculino () Femenino ()
- 5.- Estado civil: Soltero () Casado () Unión libre () Otro () _____
¿Tienes hijos? Sí () No ()
- 6.- Ingresos: Cuota familiar () ¿Trabajas? No () Sí () ¿En dónde?: _____

II. HISTORIA ESCOLAR

- 7.- Escribe a la derecha el tiempo en años en que concluiste cada ciclo.
Jardín de niños _____ Primaria _____ Secundaria _____ Bachillerato _____
- 8.- ¿Cuántos años tienes estudiando medicina? _____
- 9.- En el transcurso de tu vida académica, ¿te han gustado tus calificaciones?
Sí () ¿Por qué? _____
No () ¿Por qué? _____

10.- ¿Crees que has tenido algunos problemas para aprender?

No () ¿Por qué? _____

Sí () ¿Cuáles? _____

11.- ¿Cómo te han hecho sentir estos? _____

12.- Actualmente, ¿cuáles son tus calificaciones? _____

¿Cómo te hacen sentir? _____

III. PROYECTO

13.- Actualmente, ¿te gusta la carrera que estudias?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

14.- ¿Cuál es tu objetivo al estudiar medicina en la FESI?

15.- ¿Cuáles son los cuatro proyectos que consideras vitales, a realizar en los próximos cuatro años?

a. _____ b. _____

c. _____ d. _____

16.- ¿Qué necesitas para lograrlos? _____

17.- ¿Crees que lo vas a lograr?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

IV. AMBIENTE

18.- ¿Qué significa para ti tu salón de clases?

19.- ¿Qué es lo que más te gusta de tu salón de clases?

20.- ¿Qué es lo que menos te gusta de tu salón?

21.- ¿Consideras que las dimensiones de tu salón de clases son adecuadas?

Sí () No ()

¿Por qué? _____

22.- ¿Consideras que la temperatura que hay en tu salón de clases es adecuada?

Sí () No ()

23.- ¿Consideras que la ventilación que hay en tu salón de clases es adecuada?

Sí () No ()

24.- ¿Consideras que la iluminación que hay en tu salón de clases es adecuada?

Sí () No ()

25.- ¿Consideras que la limpieza que hay en tu salón de clases es adecuada?

Sí () No ()

26.- ¿Han existido ocasiones en que el exceso de ruido te impide concentrarte en tus actividades?

Sí () No ()

27.- ¿Qué cambios realizarías en tu salón de clases?

28.- ¿Crees que factores como la estructura, ventilación, luminosidad, temperatura, limpieza y ruido de tu salón de clases influyen en tu rendimiento académico?

Sí () No ()

¿Por qué? _____

V. ESTADO DE SALUD

(Anote una "X" en el cuadro que corresponda).

29.- ¿Tienes problemas de agudeza visual?	No sabe	Sí	No
30.- ¿Tienes problemas de agudeza auditiva?	No sabe	Sí	No
31.- ¿Sufres de hipertensión arterial?	No sabe	Sí	No
32.- ¿Alguna vez te han diagnosticado parasitosis intestinal?	No sabe	Sí	No
33.- ¿Has padecido de colon irritable?	No sabe	Sí	No
34.- ¿En alguna ocasión te has desmayado?		Sí	No
35.- ¿Padeces o has padecido de problemas alérgicos?		Sí	No
36.- ¿Has presentado agruras o pirosis (hiperacidez)?	Habitualmente	A veces	Nunca
37.- ¿Tienes anorexia (falta de apetito)?	Habitualmente	A veces	Nunca
38.- ¿Sufres de dolores de cabeza?	Habitualmente	A veces	Nunca
39.- ¿Presentas infecciones de vías respiratorias?	Habitualmente	A veces	Nunca
40.- ¿Cuántas horas de sueño continuo acostumbras tener?	Más de 8	De 5 a 7	Menos de 5
41.- ¿Realizas algún tipo de ejercicio físico o deporte?	Habitualmente	A veces	Nunca
42.- ¿Cuántos días has dejado de asistir a clases en un semestre por motivo de enfermedad?	Más de 3	De 1 a 2	Nunca

VI. ALIMENTACIÓN

43.- ¿Tomas un buen desayuno a primera hora de la mañana?	Siempre	A veces	Nunca
44.- ¿Tu desayuno es ligero a media mañana?	Siempre	A veces	Nunca
45.- ¿Comes a horas regulares?	Siempre	A veces	Nunca
46.- ¿Comes entre comidas?	Siempre	A veces	Nunca
47.- ¿Cuántas raciones de fruta y verduras tomas al día?	De 3 a 4	De 1 a 2	Ninguna
48.- ¿Cuántas veces por semana comes carne?	Todos los días	De 3 a 5	Menos de 2
49.- ¿Cuántas veces por semana comes pescado?	2 o más	1 vez	Nunca
50.- ¿Comes comida rápida (tacos, hamburguesas, pizzas, etc.)?	1 o 3 veces/semana	1 o 2 veces al mes	Nunca
51.- En general, consideras tu apetito...	Normal	Aumentado	Disminuido

VII. TOXICOMANÍAS

52.- ¿Tomas a la semana algún tipo de bebida alcohólica?	Todos los fines de semana	Ocasionalmente	Nunca
53.- ¿Cuántos cigarrillos fumas al día?	Más de 5	De 1 a 5	Ninguno
54.- ¿Consumes marihuana?	Habitualmente	Ocasionalmente	Nunca
55.- ¿Consumes cocaína?	Habitualmente	Ocasionalmente	Nunca
56.- ¿Consumes anfetaminas?	Habitualmente	Ocasionalmente	Nunca

57.- ¿Tienes algún problema o enfermedad física que interfiera con tus horas de estudio?

Sí () No ()

¿Cuál? _____

58.- Anota a continuación los siguientes datos:

a) EDAD: _____ b) PESO _____ c) TALLA _____

VIII. RENDIMIENTO ACADÉMICO

59.- ¿Qué es aprender? _____

60.- ¿Aprendes con facilidad? Sí () No () No sé ()

61.- ¿Tienes problemas para aprender? Sí () No ()

62.- De las siguientes situaciones que pueden interferir en tu proceso de enseñanza-aprendizaje, tacha la respuesta que consideres se apegue más a tu realidad.

a. ¿Te sientes cansado?	Siempre	A veces	Nunca
b. ¿Te cuesta trabajo mantenerte quieto en clase?	Siempre	A veces	Nunca
c. ¿Te distraes fácilmente?	Siempre	A veces	Nunca
d. ¿Se te olvida rápidamente lo que aprendes?	Siempre	A veces	Nunca
e. ¿Entiendes con facilidad lo que estudias?	Siempre	A veces	Nunca
f. ¿Cumples con tus tareas?	Siempre	A veces	Nunca
g. ¿Estudias?	Siempre	A veces	Nunca
h. ¿Resuelves tus exámenes con facilidad?	Siempre	A veces	Nunca
i. ¿Tienes problemas con tus profesores?	Siempre	A veces	Nunca
j. ¿Tienes problemas familiares?	Siempre	A veces	Nunca
k. ¿Tienes problemas económicos?	Siempre	A veces	Nunca
l. Otros () Explica _____			

63.- ¿Has hablado con alguien de estos problemas?

No () ¿Por qué? _____

Sí () ¿Con quién? _____

¿Con qué resultados? _____

64.- ¿Quién más se ha dado cuenta de esos problemas? _____

65.- ¿Qué más has hecho para solucionarlos?

Explica _____

¿Cuáles han sido los resultados? _____

IX. TÉCNICAS DE ESTUDIO

66.- ¿Cuánto tiempo dedicas a estudiar? _____

67.- ¿Consideras que es suficiente para aprender y obtener las calificaciones que quieres? _____

68.- Cuando estudias, tienes prendido...

a) radio

b) televisión

c) estéreo

d) nada

69.- ¿Cómo le haces para aprender? _____

70.- Además de estudiar, ¿haces otras cosas?

Sí () ¿Cuáles? _____

No () ¿Por qué? _____

71.- ¿Consideras que el tiempo que inviertes en estudiar y la forma en que lo haces, son proporcionales a las calificaciones que obtienes?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

X. RELACIÓN ALUMNO–PROFESOR

72.- ¿Sabes cómo se llaman tus profesores?

Sí () No () ¿Por qué? _____

73.- ¿Te llevas bien con tus profesores?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

74.- ¿Te gusta cómo dan su clase?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

75.- ¿Te gusta cómo te tratan?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

76.- ¿Te gusta cómo tratan a tus compañeros?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

77.- Cuando no llevas la tarea, ¿qué hacen tus profesores? _____

78.- Cuando no entiendes su explicación, ¿qué hacen tus profesores? _____

79.- ¿Te gustaría que tus profesores cambiaran en algo?

Sí () ¿En qué? _____

No () ¿Por qué? _____

80.- ¿Te gustaría ser profesor?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

XI. RELACIONES CON TUS COMPAÑEROS

81.- ¿Te llevas bien con tus compañeros?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

82.- ¿Tienes amigos?

Sí () ¿Quiénes son? _____

No () ¿Por qué? _____

83.- ¿Haces algunas actividades con tus amigos?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

84.- ¿Te reúnes con tus compañeros para hacer tareas?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

XII. CONTENIDOS

85.- ¿Cuántas materias llevas? _____

86.- ¿Cuáles son? _____

87.- ¿Cuáles no te gustan? _____

88.- ¿Cuáles son las más difíciles? _____

¿Por qué? _____

XIII. RELACIONES FAMILIARES

89.- ¿Quiénes forman tu familia? _____

90.- ¿Te gusta cómo te trata tu papá?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

91.- ¿Te gusta cómo te trata tu mamá?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

92.- ¿Tienes hermanos? Sí () No ()

93.- ¿Te llevas bien con ellos?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

94.- ¿Te sientes apoyado por tu familia?

Sí () ¿Por qué? _____

No () ¿Por qué? _____

95.- ¿Tienes pareja? _____

96.- ¿Consideras que tu relación de pareja influye en tu rendimiento académico? _____

¿Por qué? _____

MUCHAS GRACIAS
POR TU COLABORACIÓN