



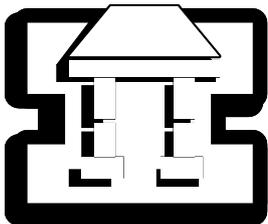
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y
TÉCNICAS DE ESTUDIO

REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
GRACIELA M. GARCÍA TAPIA

COMISIÓN DICTAMINADORA:
LIC. MARÍA ESTELA FLORES ORTIZ
DRA. ANA MARITZA LANDÁZURI ORTIZ
M.C. JOSÉ LUIS ORTIGOSA RAMÍREZ



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

A DIOS

Por darme otra oportunidad para continuar con mis proyectos de vida.

A MI MADRE

*Por su ejemplo de inteligencia, fortaleza y optimismo
ante las situaciones difíciles de la vida,
y por el gran amor que siempre nos ha demostrado.*

A MI PADRE

*Por haber sido el ser cariñoso que me enseñó a disfrutar de la vida,
pues aunque ya partió de este mundo, siento aún su cobijo.*

A MI ESPOSO

*Por su ejemplo de perseverancia y tolerancia.
Por el amor que me ha demostrado al estar conmigo en las situaciones
difíciles, y porque me ha motivado y apoyado a continuar
con mis proyectos de vida.*

A MIS HIJOS:

MARQUITOS Y ANGELITO

*Por ser mi gran bendición y porque, día con día,
me enseñan y motivan con su ternura, alegría e inocencia
a estar agradecida con la vida y a ser una mejor persona.*

A MIS HERMANAS Y HERMANOS:.

*Por ser ejemplo de lucha y tesón
y por la alegría que muestran ante la vida.*

A MIS COMPAÑERAS DE PROYECTO:

ANTONIETA, CRISTINA, MARIBEL Y NORMA

Por su compañerismo.

A MI ASESORA DE PROYECTO:

ESTELA

*Por su paciencia y tolerancia,
que hicieron posible la culminación de este proyecto.*

A MARITZA Y JOSÉ LUIS:

Por su apoyo y dedicación.

*Agradezco también a todas las personas que estuvieron involucradas en la realización
de este proyecto, tanto al personal docente de Medicina y Psicología, como a los
alumnos de la carrera de medicina que nos permitieron trabajar con ellos.*

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	6
2. MARCO TEÓRICO.....	12
2.1. GLOBALIZACIÓN.....	12
2.1.1. Desarrollo Histórico de la Globalización.	12
2.1.2. La Globalización y sus Múltiples Definiciones.....	17
2.1.3. Características de la Globalización.	24
2.2. IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN.....	34
2.2.1. Proyectos Globales, Crisis Locales.	41
2.2.2. Educación y Visión Empresarial.....	44
2.3. LA SUBJETIVIDAD EN EL PROCESO ENSEÑANZA–APRENDIZAJE.....	54
2.3.1. Concepto de Subjetividad según Enrique Pichón–Rivière.....	54
2.3.2. Globalización y Subjetividad.	60
2.3.3. Subjetividad y Educación.....	65
2.4. TÉCNICAS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	78
2.4.1. La Aportación Constructivista.....	85
2.4.2. La Teoría de las Inteligencias Múltiples.....	87
2.4.3. Técnicas de Estudio.	91
3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN.....	102
4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.	109

5. MÉTODO.....	110
5.1. ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN.	110
5.2. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.	112
5.3. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO Y ENTREGA DE RESULTADOS.	113
6. RESULTADOS.....	115
6.1. UNIDADES DE ANÁLISIS.	115
6.1.1. Técnicas de Estudio.	116
6.1.2. Rendimiento Académico.	121
6.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	129
7. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.	139
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	146
ANEXO	
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN.....	156

RESUMEN

A lo largo de la historia, la educación institucionalizada ha desempeñado uno de los papeles principales en la conformación de las sociedades, sin embargo, bajo la influencia del actual proceso globalizador, el sector educativo se ha visto relegado a un segundo plano bajo el yugo del capital y la economía, viéndose deteriorado en todos sus niveles, de tal manera que la educación parece incapaz de ajustarse a las necesidades que impone el mercado.

A pesar de su relegación, se espera que las escuelas, en particular las Instituciones de Educación Superior, sigan actuando como los ejes institucionales de articulación y transferencia de conocimientos hacia la sociedad, preparando a sus estudiantes para el mundo del trabajo y dotándolos de una formación en la búsqueda, valoración, aplicación y generación del conocimiento.

Por tal motivo, es imprescindible explorar lo que sucede en el contexto académico para así aportar indicadores que nos lleven a la elaboración de soluciones que nos permitan abordar efectivamente el bajo rendimiento académico. A tal efecto, el presente reporte (que forma parte de un proyecto general de investigación de la FES Iztacala llamado «RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO») muestra los resultados de una investigación exploratoria y descriptiva que exploró (entre otras variables) la posible relación existente entre el rendimiento académico y el uso de técnicas de estudio por parte de los alumnos.

La muestra estuvo constituida por 51 estudiantes de primer semestre de la carrera de Medicina, a los cuales se les aplicó un instrumento realizado ex profeso para la investigación. Los resultados encontrados indican la existencia de una relación positiva entre el uso de técnicas de estudio y el rendimiento académico.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en general, es un factor que asegura la soberanía e independencia de las naciones, toda vez que permite la generación de profesionistas que garanticen la calidad y la satisfacción de las exigencias tanto del sector productivo como del social (Berumen, 2003). No obstante, en la actualidad la vinculación universidad–sociedad–industria está atravesando por un período de crisis debido a la carencia de métodos realmente efectivos que ayuden a preparar a las generaciones del futuro de nuestro país.

Esto se ha visto reflejado en el predominio —en los ejecutivos de alta dirección y mandos medios de las empresas— del criterio de que hoy en día las necesidades de formación profesional no son satisfechas por las universidades públicas. Por si esto fuera poco, se presenta también el problema de que, inserto nuestro país en el proceso de la Globalización económica, con la progresiva apertura de sus fronteras se abren también las oportunidades para el empleo de profesionistas nacionales y extranjeros, situación que está dando como resultado una fuerte competencia en el mercado laboral calificado, donde el profesionista nacional entra en una lucha desigual o desventajosa, ya que su preparación no es acorde a la demanda del nuevo abanico económico (Berumen, 2003).

En dicho contexto, el bajo rendimiento escolar, reflejado en los altos índices de deserción y reprobación, así como en los globos de retención de egresados de las Instituciones de Educación Superior, 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. 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 incrementar la excelencia y la calidad en la educación.

Teniendo en mente este objetivo, resulta 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 situará en un basamento sólido desde el cual estaremos en posición de desarrollar propuestas de intervención realmente válidas y efectivas.

Atendiendo a lo anterior, la presente investigación aborda una cuestión sumamente importante relacionada con el buen o mal desempeño académico: la utilización, por parte de los estudiantes, de las técnicas de estudio adecuadas para el óptimo aprendizaje de los contenidos escolares. Pero antes de proporcionar más detalles acerca de la realización de este estudio, es menester mencionar que éste forma parte de una investigación mucho más amplia respaldada por un grupo de investigación de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala denominado «RENDIMIENTO ACADÉMICO: UN ENFOQUE MULTIDISCIPLINARIO».

La formación de dicho grupo, y en consecuencia las investigaciones que de él se derivan, tienen como objetivo general estudiar el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad a través de la investigación de las determinantes objetivas–subjetivas que inciden en el mismo. En este caso, realizamos un estudio exploratorio y descriptivo de los obstáculos que están presentes en el desempeño académico en cuatro áreas distintas: 1) Biológica, 2) Pedagógica, 3) Ambiental y 4) Psicológica.

En particular, este reporte de investigación aborda la relación entre la utilización de *técnicas de estudio* y el *rendimiento académico*, y parte de la hipótesis de que ambas variables se encuentran estrechamente vinculadas, de tal modo que la utilización de técnicas de estudio está relacionada positivamente con el

desempeño académico, y viceversa, que su no-utilización está relacionada con el bajo desempeño.

La muestra con la que se trabajó estuvo conformada por 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. Todos los individuos integrantes de la muestra participaron voluntariamente gracias al apoyo de la Jefatura de la Carrera de Medicina y en respuesta a una invitación que se les extendió al término de una conferencia sobre rendimiento escolar..

Para la investigación, se elaboro un instrumento al que se denomino «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR». El mismo constó de 96 preguntas distribuidas en 13 categorías o unidades de análisis correspondientes a: 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.

Cabe mencionar que cada miembro del equipo de investigación se encargó del estudio de una de las categorías de análisis y de analizar su respectiva relación con el rendimiento académico. En este caso en particular, solamente se tomaron en consideración las unidades de análisis VIII y IX, correspondientes al rendimiento académico y a las técnicas de estudio, respectivamente, siendo el objetivo general «identificar, con base en las respuestas de los integrantes de la muestra, si hay relación entre la utilización de técnicas de estudio y el rendimiento académico».

Ahora bien, con la finalidad de fundamentar teóricamente la presente investigación, en el siguiente apartado se presenta un Marco Teórico dividido en una serie de 4 capítulos con los que se pretende ubicar contextualmente el tema abordado en este reporte. Así, en el primer capítulo se expone brevemente el tema de la Globalización, comenzando por su definición y su desarrollo histórico, para después desglosar algunas de sus características. La inclusión de dicho tema se debe a que permite una comprensión más clara de los alcances y manifestaciones de la crisis educativa por la que atraviesa el Sistema Educativo Mexicano, así como la proyección a futuro de la misma.

Pasando al capítulo 2, en este se expone sucintamente el impacto que la Globalización ha tenido en el ámbito educativo, tanto a escala institucional como a escala grupal e individual, es decir, tanto en la escuela como institución transmisora de significaciones culturales, como en el personal docente que en ellas labora, hasta llegar a los depositarios de sus servicios: los estudiantes.

Específicamente, el enfoque se centra en el problema de la visión empresarial que poco a poco ha ido colándose a las escuelas, sobre todo a las Instituciones de Educación Superior, manifestándose prácticamente en todas las actividades que en ellas tienen lugar, comenzando por la administración de los recursos económicos y personales de la institución hasta llegar a la *praxis* educativa misma (el proceso enseñanza–aprendizaje en sí).

En el capítulo 3 se profundiza más en el aspecto subjetivo del proceso enseñanza–aprendizaje. Para ello, partiendo de la conceptualización de subjetividad desarrollada por Enrique Pichón–Rivière, se exponen brevemente algunas de las consecuencias negativas que el proceso globalizador está teniendo en los procesos de subjetivación.

Expuesto lo anterior, se da paso a la exposición de las múltiples maneras en que, a pesar de ser negada una y otra vez a lo largo de la historia de las ciencias sociales (en particular de la Pedagogía), la subjetividad se encuentra presente en todo momento en el proceso enseñanza–aprendizaje, por lo que es necesario no sólo dejar de negar su presencia en aras de un falso objetivismo, sino aprovechar la misma para potenciar las capacidades intelectuales de todos los involucrados en el proceso.

El capítulo 4 aborda el tema de las técnicas de estudio y su respectiva vinculación con el rendimiento académico. En primer término, se hace mención de la aportación que la Psicología constructivista ha hecho al campo educativo, sobre todo gracias a las contribuciones realizadas por el psicólogo Howard Gardner (cit. en López, 1998), en particular su teoría sobre las inteligencias múltiples. Posteriormente, se entra de lleno al tema de las técnicas de estudio, mencionando algunas de ellas, así como diferentes clasificaciones de las mismas.

En la parte final del reporte 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 su vinculación. 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 y multidisciplinarias acerca de la utilidad e importancia de las técnicas de estudio.

De entre dichas recomendaciones, destaca también la de que las nuevas investigaciones que se lleven a cabo respecto a la trascendencia e importancia de las técnicas de estudio, a fin de ser realmente útiles, deberán partir de un basamento sólido que tome en cuenta las aportaciones conjuntas no sólo de la Pedagogía, sino también de la Psicología, pues hasta el momento, generalmente

las técnicas de estudio han sido concebidas y aplicadas unilateralmente, como recetas gracias a las cuales el estudiante, sin importar el contexto, incrementará automáticamente su rendimiento. En lugar de ello, su implementación deberá estar bien fundamentada no sólo en las bases proporcionadas por la Pedagogía, sino también en las aportaciones que la Psicología ha realizado al campo del procesamiento de la información.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. GLOBALIZACIÓN.

El presente marco teórico da inicio con un breve análisis del contexto socio–histórico más amplio en donde actualmente tiene lugar el desarrollo del Sistema Educativo Mexicano: la Globalización. Con esa finalidad, es menester remontarse tiempo atrás, abordar su desarrollo histórico y, posteriormente, hacer mención de algunas de sus definiciones, manifestaciones e implicaciones.

2.1.1. Desarrollo Histórico de la Globalización.

Como bien lo señala Montanel Marcuello (2006), la Globalización no es un fenómeno nuevo, pues ha existido siempre y generalmente se ha llevado a cabo a través del mercado. Algunos ejemplos de ello, a decir suyo, son el Descubrimiento de América y la expansión comercial de los fenicios, no obstante, las raíces más próximas del actual proceso globalizante pueden encontrarse a principios de la década de los 50, cuando tiene lugar un mayor aumento del comercio que de la producción, así como un incremento de los intercambios de bienes y servicios, de los movimientos de personas (migración e inmigración), y del movimiento de capitales.

Para muchos autores, sus raíces históricas estarían dos décadas después, en la respuesta del «sistema» a la crisis de los años 70, cuando, para hacerle frente, se opta por la des–regulación de los mercados y por la flexibilización de los modos de producción, posibles ambos por las nuevas posibilidades brindadas por la informática. Para algunos otros, y en alusión al ámbito político, la Globalización es en realidad una «contraofensiva capitalista» a escala mundial: mercado frente a

política y recuperación de los márgenes de beneficio respecto a los costes laborales (Ibáñez, 2003).

En esto coincide Del Brutto (2003), quien señala que el pensamiento que sustenta al capitalismo actual es una traslación lineal, pero de forma acentuada, de las políticas económicas de los años 70 a los años 90, en donde se han tornado unívocas y monistas. En particular, esta autora se refiere a la transformación cualitativa del capitalismo que, a decir suyo, opera y operó de manera semejante en todos los países, con el énfasis puesto en una relación de interdependencia más allá de los estados nacionales.

Así pues, durante el último cuarto del siglo XX, la globalización se expandió como un hecho natural al que se adaptaron los gobiernos y los sistemas económicos y políticos. Textos, disertantes y medios de comunicación, difundieron un pensamiento social y cultural sobre la globalización que, desde entonces, no ha parado de afectar a las comunicaciones en las relaciones interpersonales, así como a las informaciones, a las difusiones y, especialmente, a las culturas, a través de los *mass media* y de las comunicaciones mediadas por computadoras (Del Brutto, 2003).

Respecto a la procesualidad inacabada del proceso globalizante, viene a colación la distinción que establece Del Brutto (2003) respecto a los términos «globalización» y «globalidad»: a decir de esta autora, la globalización es un proceso en construcción y conformación social, es decir, que afecta a los cambios de las «estructuras societales»; en cambio, la globalidad es la forma que van adquiriendo las sociedades como resultado de la globalización. Ambos momentos están interrelacionados y constituyen una dialéctica que permite explicar el proceso globalidad/globalización como el conjunto de profundas transformaciones estructurales en la producción material, la estructura social, el sistema de dominación y el mundo socio-cultural del modo de producción capitalista (sin

embargo, como bien sabemos, trastocó también los modos de producción socialista).

Algunas de estas transformaciones tienen que ver con la bonanza económica de algunos países, pero indudablemente también son tocantes al panorama crítico que se aprecia en los países del Tercer y Cuarto Mundo, los cuales en vez de tender al desarrollo, han presenciado un alarmante aumento de la miseria en sus poblaciones: la década de los ochenta estuvo dominada por la idea de crisis; la sociedad industrial era centrípeta, pero la sociedad postmoderna o desmodernizada, como la denomina Touraine (1996), se torna centrífuga y policéntrica, dando la impresión de desorden y de crisis permanente a causa de los cambios en los roles y las relaciones sociales (Aubert y de Gaulejac, 1993).

Por ende, en los años 80, pero especialmente en los 90, ha existido una explosión del aumento del narcotráfico internacional, el cual está coligado al aumento de la prostitución, al tráfico de mujeres y de niños/as, a la aparición de ciertas formas de esclavitud, a la existencia de un mercado de órganos humanos y de infantes, etc., un panorama que, en suma, se retrotrae a las épocas de la explotación primitiva (Del Brutto, 2003).

A las consecuencias negativas antes mencionadas, se agrega en particular el cambio de la geopolítica y de la geoestratégica mundial, con énfasis en los atentados terroristas acaecidos en diferentes ciudades de la Unión Americana el 11 de septiembre de 2001 (aunque no solo a causa de éstos), tras los cuales el mundo se ha visto amenazado por la proliferación de doctrinas de la seguridad que, enarbolando el combate al terrorismo, han traído consigo nuevas formas de invasión y dominio post-colonial a amplios territorios del planeta (Del Brutto, 2003).

En este contexto, el desarrollo de las nuevas tecnologías ha dado prioridad a las concepciones de estrategias militares como forma de dominio, abarcando la

geografía global. En apariencia, y especialmente después del año 2000, en que se produjo la caída de las inversiones tecnológicas en los ámbitos bursátiles, asistimos ya a un ajuste de la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación no sólo a las redes económicas y a la privatización en todos los sectores sociales, sino a un constante espionaje, direccionalidad y disciplinamiento mundial (Del Brutto, 2003).

Montanel Marcuello (2006) coincide con esta observación, pero añade lo siguiente: si bien es cierto que el período que va del 9 de noviembre de 1989 al 11 de septiembre de 2001 es el período donde la Globalización se ha extendido más, haciéndose abrumadora en algunos campos como en el financiero, es a partir de los atentados del 11 de septiembre cuando, a la par de la existencia de peligros diversos, también se han abierto diversas oportunidades para equilibrar la Globalización.

Efectivamente, a fines de la década de los 90 comenzaron las protestas por tanta ignominia acarreada por la Globalización. Dichas protestas comenzaron con la aparición del movimiento de «resistencia global a la aplicación de las teorías de la Globalización», teniendo como sede primera a la ciudad de Seattle, para después expandirse a Barcelona, Génova, Florencia y, en América Latina, esencialmente a Porto Alegre, Brasil, en donde la disidencia se constituyó en la alternativa política, económica y social de la contracultura de la Globalización (Del Brutto, 2003).

A decir de algunos (principalmente de los defensores de la Globalización), resulta paradójico que la infraestructura de dicha contracultura esté basada en el soporte de redes efectuadas mediante la Internet, e inclusive afirman que sin la existencia de esta herramienta tecnológica, la disidencia no podría haberse organizado mundialmente. Dejando de lado este falso debate, Del Brutto (2003) hace el señalamiento de que, comprensiblemente, las reacciones a la Globalización son procesos globales, pero que sin embargo, la palabra no es exactamente lo que

está en cuestionamiento, sino los efectos de un tipo de capitalismo rapaz, así como sus consecuencias en la vida de las personas y las miserabilidades reinantes por todos lados.

Efectivamente, gran parte de los estudiosos del tema suelen plantearse paradojas entre una Globalización rica y otra pobre, coincidiendo esta dicotomía con los paradigmas de vida ejecutados por los países ricos, a los que debieran asimilarse los pobres. Esta antigua polarización proviene de las épocas de la consolidación de la Revolución Industrial, del desarrollo de los Estados, de la aplicación de diversas políticas económicas y, especialmente, de los modos en que se manifestó el gran capital para producir durante todo el siglo XX la consolidación económica, política, militar y tecnológica que caracterizó al siglo pasado. Así las cosas, la situación de los países no desarrollados estuvo y está en puntos de partida diferenciados, no asimilables a las ortodoxias de la Globalización, de manera similar a lo acaecido respecto al período histórico del progreso y la industrialización (Del Brutto, 2003).

Resumiendo, la Globalización, tal como se nos presenta en los inicios del siglo XXI, es una teoría sustentada en la libertad del capital, en la concepción de una sociedad de clases sin clases, en que el trabajo y los trabajadores asisten perplejos a los dictados económicos del capital, al que deberán aceptar sin protestas. Al mismo tiempo, se presenta una conciencia represora hacia la opinión pública internacional, constituyéndose una visión y una opinión particulares con base en la «sociedad del sin trabajo», es decir, dirimiendo una conciencia colectiva del fracaso, tanto en los sujetos sociales como en las sociedades, acerca del desempleo estructural, de la falta de disponibilidad y flexibilidad a que se ven sometidos/as millones de desempleados/as (Del Brutto, 2003).

2.1.2. La Globalización y sus Múltiples Definiciones.

Antes de entrar de lleno a intentar esclarecer qué es la Globalización, es conveniente hacer la siguiente acotación: hoy en día se ha vuelto un lugar común el señalar que la totalidad de los países del mundo, así como prácticamente todas las manifestaciones de la actividad humana, se encuentran afectados directa o indirectamente por la Globalización, sin embargo, también es cierto que, tal como lo señala Ulrich (1997), el término Globalización es la palabra (a la vez slogan y consigna) peor empleada, menos definida, probablemente la menos comprendida, la más nebulosa y políticamente la más eficaz de los últimos años y, sin duda, también de los próximos.

En efecto, a decir de Sotelo (2005), quien parte de la teoría del imperialismo, el concepto «Globalización» es un concepto ambiguo y desatinado, apto sólo para ocultar el proceso real de expansión del capitalismo a escala mundial. Este autor afirma lo anterior basándose en que, desde su punto de vista, el concepto «Globalización» solamente describe cómo operan ciertas categorías como la información a través de Internet y el capital financiero (que opera a través de la transmisión de datos y mediante el papel, las tarjetas de crédito y las bolsas de valores). Asimismo, dicho término es utilizado usualmente para promover el carácter supuestamente civilizador y progresista de los medios de comunicación (generalmente controlados por las grandes empresas de los grandes imperios), así como de otros elementos de la misma naturaleza en escala supranacional, pero no explica las causas y las contradicciones de esos comportamientos.

Por eso, él propone la utilización del término Mundialización pues, según él, para definir el momento actual en que se encuentra la economía capitalista, es preferible utilizar esta palabra porque implica que los elementos fundamentales del sistema, como la ley del valor, la extracción de trabajo excedente a la clase obrera, la obtención de ganancias por la clase capitalista a partir de la apropiación de la plusvalía generada por el mundo del trabajo, etc., son verdaderamente los

soportes sociales y estructurales que se están «globalizando» en el sentido de que operan a escala mundial a favor del capital y de la clase capitalista en su conjunto.

Así las cosas, hay acepciones muy diversas acerca de la Globalización: la mayoría de ellas aluden a aspectos económicos, algunas tocan sus facetas políticas, otras parten de una perspectiva sociológica, etc., pero hasta el momento, el único consenso referente a la definición de la Globalización atañe solamente a sus manifestaciones.

A grosso modo, es sabido que la dinámica mundial del proceso globalizador ha sido generada principalmente por la eclosión de un gran mercado tanto financiero, como de tecnologías, de producción, de materias primas, de consumo–circulación, de energéticos, de conflictos bélicos, de organismos internacionales regulatorios, de control espacial satelital, de reconquista y expansión religiosa, informático, de biotecnologías y de un *new star system* inscrito —dicen algunos— en el umbral del fin de la historia y de las ideologías, donde destacan los nuevos *mass media* y la Internet.

Asimismo, y desde la perspectiva de Del Brutto (2003), la Globalización ha sido construida como un concepto que alude a la discusión sobre la organización económica entre países, pero también a cierta organización política, social y cultural. Por otra parte, Rivas (2001) afirma que «la mundialización o globalización significa democracia, mercado, descentralización, visión imperial, federal y crisis de la historia nacional», mientras Rodríguez (2002) señala que al proyecto globalizador se le puede definir como la acumulación de grandes capitales que garantizan la supervivencia de un sistema económico autorregulado, fuera de todo control político, social y legal, que da como resultado o facilita una mayor comunicación e intercambio de los fenómenos culturales, económicos, políticos y sociales en todo el mundo.

Algo similar nos dice el Fondo Monetario Internacional (FMI), para el cual la Globalización es una interdependencia económica creciente del conjunto de países del mundo, provocada por el aumento del volumen y la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de capitales y de la difusión acelerada de la tecnología (¿Qué es la Globalización?, 2005). A su vez, González Casanova (1996) reitera esta interdependencia característica del proceso globalizante cuando advierte que la Globalización a menudo obedece a hechos objetivos y se expresa en una creciente interdependencia de las economías nacionales y en la emergencia y predominio de un sistema transnacional bancario-productivo-informático, cuyo ascenso coincide con un debilitamiento real de la soberanía de los Estados-Nación y de las corrientes nacionalistas (Rivas G., 2000).

Bajo tales condiciones, sin duda se puede afirmar que se ha desmoronado el viejo concepto del Estado-Nacional, pues mientras tiempo atrás constituía una premisa esencial de la primera modernidad, actualmente su relegación es el denominador común de las distintas dimensiones y controversias sobre la Globalización, viniéndose abajo la idea de «vivir y actuar en los espacios cerrados y recíprocamente delimitados de los Estados-Nacionales y de sus respectivas sociedades nacionales» (Ulrich, 1997).

Esta fragmentación y atomización de los Estados-Nacionales se debe al incremento en la velocidad e intensidad del mercado mundial (Rivas, R., 2001), a que la Globalización es un proceso dinámico, de creciente libertad e integración mundial de los mercados de trabajo, bienes, servicios, tecnología y capital, que trae como resultado la pérdida de importancia de las políticas nacionales mientras, simultáneamente, las políticas internacionales, aquellas que se deciden lejos de los ciudadanos a los que afectan, cada vez cobran más importancia (Gimeno, 2003 y Montanel, 2006).

A su vez, este predominio de las políticas internacionales se debe a la amplia difusión de la idea de que «las sociedades cohesionadas y aisladas con economías domésticas ya no se sostienen y que es necesario impulsar y sostener economías y sociedades globales» (Del Brutto, 2003). Por esto, la Globalización se ha convertido en 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 (Gimeno, 2003).

Consecuentemente, podemos afirmar, junto con Laredo (2000), que la Globalización se puede definir como la mezcla de las civilizaciones en una cultura única para todo el planeta, dado que para los medios de comunicación actualmente los límites son el planeta mismo. Efectivamente, esta ubicuidad de las relaciones en el panorama globalizador ha sido posible gracias a las innovaciones tecnológicas de los medios de comunicación de masas o *mass media*, los cuales han intervenido decisivamente evidenciando la nueva realidad, al mismo tiempo que la difunden y la construyen de una forma particular, de acuerdo con la selección específica de las informaciones que transmiten (Gimeno, 2002).

Por su parte, Sotelo (2005) señala que, si bien es cierto que muchos estudiosos del capitalismo ven en la Globalización un fenómeno novedoso, contrario al imperialismo, e incluso hay quienes la ven como un nuevo fenómeno que lo desplaza, esto es falso, pues actualmente está teniendo lugar una generalización tanto del capital internacional como del imperialismo o neo-imperialismo, de tal suerte que prácticamente sobredetermina a todas las sociedades y países del orbe, lo mismo en África que en Asia, en América Latina, en Europa o en Estados Unidos, que en la actualidad asume la supremacía militar en el sistema mundial.

Otra definición concerniente al aspecto económico del proceso globalizador nos es proporcionada por Anes (2006), autor de «*¿Qué es la Globalización?*», quien señala que «*la globalización es la expresión de la expansión de las fuerzas del mercado, espacialmente a nivel mundial y profundizando en el dominio de la mercancía, operando sin los obstáculos que supone la intervención pública*». Adicionalmente, este mismo autor manifiesta que la Globalización no es un fenómeno completo y terminado sino que hay que contemplarlo como un largo proceso inacabado en el que el capital lucha por ampliar su dominio.

Delgado Contreras (2003) coincide en aludir al expansionismo capitalista y, a su vez, opina que la Globalización es un fenómeno de carácter internacional que surge como consecuencia de la internacionalización cada vez más acentuada de los procesos económicos, los conflictos sociales y los fenómenos político-culturales, y cuya acción consiste, principalmente, en lograr una penetración mundial de capitales (financieros, comerciales e industriales), lo que ha permitido que la economía mundial moderna (es decir, los mecanismos que la integran: el comercio, la producción, y las finanzas) abra espacios de integración activa que intensifiquen la vida económica mundial.

Obviamente, esta integración de los mercados a escala mundial está vinculada con la esfera política, pues para lograrla, ha sido indispensable la formación de bloques económicos orientados bajo la lógica del libre comercio, con el fin de reproducir el capital. Simultáneamente, este proceso ha implicado la creciente interconexión de los mercados de todo el mundo, de tal manera que los eventos trascendentes, sin importar su naturaleza, cada vez afectan con mayor velocidad y fuerza a todos los países del mundo (Viquez, 2005).

Aquí viene a colación un aspecto importante del fenómeno globalizador: la eliminación (sólo en el papel), de las fronteras. La Real Academia de la Lengua Española define Globalización como «la tendencia de los mercados y las

empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales» (¿Qué es la Globalización?, 2005), como un proceso de desnacionalización de los mercados, las leyes y la política, en el sentido de que supuestamente interrelaciona pueblos e individuos por el bien común.

A este respecto, y al margen de la veracidad o falsedad de esta aseveración que vincula al proceso globalizador con el bien común, Delgado Contreras (2003) señala que, a efectos prácticos, la Globalización puede definirse como la fase actual en que se encuentra el capitalismo en el ámbito mundial, caracterizada por la eliminación de las fronteras económicas que anteriormente impedían la libre circulación de bienes servicios y, fundamentalmente, de capitales (en suma, la aplicación de las políticas neoliberales al ámbito económico).

Entonces, podemos decir que la Globalización es un concepto que pretende describir la realidad inmediata como una sociedad planetaria, más allá de fronteras, barreras arancelarias, diferencias étnicas, credos religiosos, ideologías políticas y condiciones socio-económicas o culturales, o sea, un intento de hacer un mundo que no esté fraccionado, sino generalizado, en el que la mayor parte de las cosas sean iguales o signifiquen lo mismo (Delgado, 2003).

De ahí la imposibilidad de llegar a una definición precisa del fenómeno que ahora nos ocupa, pues 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 (Gimeno, 2002).

En este sentido, la Globalización es también un proceso histórico, resultado de la innovación humana y del progreso tecnológico, que se refiere a la prolongación de la influencia propia más allá de las fronteras nacionales, así como a la creciente

interdependencia entre los países, y a la creciente integración de las economías de todo el mundo (en todos los niveles de la actividad económica humana), especialmente a través del comercio y los flujos financieros, pero abarcando además aspectos culturales, políticos y ambientales más amplios (Delgado, 2003).

Sin embargo, la Globalización también ha traído consigo consecuencias negativas, pues ha significado la perceptible pérdida de fronteras prácticamente en todas las esferas del quehacer cotidiano, comenzando por las distintas dimensiones de la economía y la información, pero afectando también a la ecología, la técnica, los conflictos transculturales e inclusive a la sociedad civil (Ulrich, 1997). A esto se refiere Montanel Marcuello (2006) cuando afirma que la única Globalización conseguida hasta el momento es la económica, la cual básicamente depende de los mercados y pone en peligro el concepto de democracia.

Lo anterior se debe a que la Globalización es tan voraz e insaciable que, a todas luces y con perceptible violencia, modifica la vida cotidiana al forzar a todos a adaptarse y a responder a sus requerimientos, apareciendo como si fuese una onda expansiva que inunda, transforma y unifica al mundo, partiendo de un punto de origen desde el cual coloniza a quienes alcanza (Gimeno, 2003), a grado tal que el dinero, las tecnologías, las mercancías, las informaciones y las sustancias tóxicas, traspasan las fronteras como si éstas no existieran. Sabemos que, inclusive, cosas, personas e ideas que los gobiernos mantendrían, si pudieran, fuera de sus respectivos países (Vg. drogas, emigrantes ilegales, críticas a sus violaciones de los derechos humanos), consiguen traspasar inevitablemente las fronteras. Así entendida, la Globalización significa la muerte del apartamiento, el vernos inmersos en formas de vida transnacionales, a menudo incomprendidas o, en el peor de los casos, no deseadas (Ulrich, 1997).

2.1.3. Características de la Globalización.

No es conveniente responder con un simple «sí» o un «no» a la pregunta de si la actual Globalización ha sido un proceso planificado. Como todo fenómeno histórico, se trata de un proceso complejo respecto al cual no podemos afirmar que una única persona o institución haya planeado su desarrollo, entre otras cosas porque en él confluyen aspectos cuyo origen es muy diverso. No obstante, tampoco cabe afirmar que no haya habido empujes, acciones y presiones en determinada dirección.

En este sentido, parece fuera de toda duda que han sido las grandes multinacionales, entremezcladas con los gobiernos de las grandes potencias económicas y con las instituciones internacionales, quienes, de forma directa o indirecta, han utilizado sus grandes palancas de poder económico y político para que la Globalización sea como predominantemente ha sido y está siendo.

Esto no quiere decir que todo esté previsto por la misma mente, o que no haya contradicciones en el proceso. Por ejemplo, la «invención» de la Internet se produjo al margen de los mecanismos económicos convencionales, pero se ha desarrollado en el contexto del capitalismo tecnológico y globalizado gracias al empuje de las empresas con el objetivo de potenciar la flexibilidad, la desregulación, la internacionalización, etc. Sin embargo, a la vez que ha potenciado los efectos depredadores del fenómeno globalizante, la Internet también ha favorecido la toma de conciencia mundial y la conexión entre sectores críticos que ponen en cuestión a la Globalización neoliberal misma (Ibáñez, 2003).

Ahora bien, a grandes rasgos, el fenómeno globalizador, tal como lo estamos viviendo, lejos de verse traducido en un bienestar generalizado o, al menos en la disminución de las condiciones paupérrimas en que vive gran parte de la gente que habita nuestro planeta, ha sentado las condiciones para la profundización de las diferencias ya existentes entre el Primer y el Tercer Mundo (inclusive, se habla

ya de un Cuarto Mundo), entre países industrializados y no-industrializados, entre ricos y pobres.

Esto se debe básicamente a que la Globalización ha afectado de manera diferenciada a las naciones y a sus habitantes, actuando en provecho de unos y en detrimento de otros, acarreando prosperidad, pero también adversidad. Utilizando la terminología global en boga, podemos decir que hay interdependencias, pero también dependencias, de ahí que, mientras unos (países, grupos o personas) se aprovechan de ella, convirtiéndose por lógica en sus militantes «globalifílicos», otros la padecen y, sí es que llegan a comprender lo que les ocurre, se tornan «globalifóbicos». En suma, la Globalización, tal como se viene desarrollando, une y enfrenta (Gimeno, 2002).

A este respecto, Viquez Bogantes (2005) menciona que la Globalización se caracteriza por ser un proceso universal que afecta a todos los países del planeta, independientemente de la posición que ocupen dentro de la economía mundial y del orden político, sin embargo, el aspecto dañino de lo anterior estriba en que, al existir un proceso irreversible de integración de los mercados, se parte de la existencia de países mejor posicionados que otros. Es decir, la naturaleza económica de la Globalización es excluyente, porque aquellas naciones o regiones que no pueden ser competitivas, quedarán a la saga del desarrollo.

Con todo esto, podemos darnos cuenta de que el discurso oficial manejado por los defensores de la Globalización obedece más que nada a una transformación de la independencia por la dependencia, tratándose en realidad de un nuevo tipo de colonialismo de la edad moderna o, parafraseando a López (2002), de un «neocolonialismo global». En efecto, se habla de una transformación mundial, que más bien consiste en una reconversión territorial, un nuevo tipo de colonización, o dicho en palabras de Noam Chomsky, Heinz Dieterich y McLuhan, la nueva «aldea global».

Este término de «aldea global» es una forma de resaltar la interdependencia entre seres humanos, países, pueblos y culturas, así como la fragilidad de los lazos que nos unen. Sugiere que finalmente se formó la comunidad mundial, concretada en 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. Se basa en la convicción de que la organización, el funcionamiento y el cambio de la vida social (en su sentido más amplio), son ocasionados por la técnica, específicamente por la electrónica, bajo cuyo influjo y en muy poco tiempo, las provincias, naciones y regiones, así como las culturas y civilizaciones, son permeadas y articuladas por los sistemas de información, comunicación y fabulación (López, 2002).

Tenemos entonces que la Globalización es algo más complejo que los mercados. Se concibe como un poder dominante identificable, cuya referencia fundamental es la transnacionalización de los recursos financieros pero, por otro lado, se le ve desde dimensiones más amplias que las referidas a la economía, el mercado y las políticas económicas del capitalismo actual. Por eso, sin olvidar el efecto de esa vertiente, es preciso descubrir otras manifestaciones de un fenómeno multifacético en el que están implicadas otras alteraciones culturales, sociales y de los sujetos. Un ejemplo de ello es la reconversión que está sufriendo el lenguaje para referirse a las nuevas formas de establecer «comunidades» que cuestionan las referencias básicas del Estado y la cultura para el individuo (Gimeno, 2002).

A propósito de tales manifestaciones, Del Brutto (2003) nos presenta una serie de viñetas acerca de las características más salientes del fenómeno globalizador:

Un creciente significado y dominio de la estructura financiera, que lleva a la categorización de las finanzas como forma superestructural de análisis de los fenómenos.

Atribución de gran importancia a la estructura del saber, del conocimiento, pero sólo como un factor de producción.

En referencia a este punto, Viquez Bogantes (2005) señala que, en la actualidad, la ciencia, el conocimiento, la información, la cultura, la educación, etc., tienden a escapar de los límites o controles nacionales y a asumir, al igual que los mercados, una lógica de red transnacional y global.

Cambio en la noción del tiempo y el espacio por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, las cuales se transnacionalizan, difunden y reproducen monopolícamente, creando en los usuarios cierta dependencia respecto a las innovaciones tecnológicas.

La Globalización está cimentada por los medios masivos de comunicación, y su influencia es sobre los aspectos socio-culturales, políticos y económicos de los involucrados (el mundo entero, en otras palabras), porque permiten difundir ideas a cientos o miles de millones de personas. En el campo social, esto implica la reducción de las distancias entre todos los países, para lo cual, juega un papel primordial el desarrollo de las telecomunicaciones, ejemplo de ello es el uso de Internet (Viquez, 2005).

Ascenso del papel de las corporaciones y de los bancos transnacionales, que intervienen cada vez más en los gobiernos, las políticas y las perspectivas sociales.

Con relación a este punto, la escritora Vivianne Forrester (cit. en Biagini, 2000) sostiene que se ha establecido una ruptura civilizatoria fundamental, pues por primera vez en la historia, un vasto conglomerado de seres humanos ya no resulta indispensable para la ínfima minoría que rige la economía mundial: «la rentabilidad otorga el derecho a vivir, mientras la miseria es lo que verdaderamente se globaliza».

En el mismo sentido, y denunciando la excluyente política neoliberal, Noam Chomsky (cit. en Biagini, 2000) ha señalado que el gobierno mundial se halla en manos de los organismos crediticios y de las grandes corporaciones, que violan la misma disciplina del mercado, manejan la propaganda y el control de la mente, se valen de los Estados para extraer altísimos beneficios y sojuzgar a los demás, internacionalizan la producción para obtener mano de obra cuasi impaga y vuelcan sus inversiones básicamente hacia la especulación.

Por su parte, Steffan Dieterich nos proporciona algunas cifras que pueden darnos idea de la magnitud del fenómeno de la transnacionalización en el contexto global: En 1960 existían 7000 empresas transnacionales, mientras en la actualidad hay alrededor de 37.000. Las ventas combinadas de estas empresas superan la totalidad del comercio mundial, que para 1992 alcanzaba la suma de 5.8 billones de dólares. En suma, las transnacionales han dejado de ser meras exportadoras de mercancías y servicios. Para crear una infraestructura mundial de producción y distribución, cuyo valor se calcula superior a 2.1 billones de dólares, es decir, dos veces mayor que el producto interno bruto (PIB) latinoamericano.

Deterioro y desbarranque del Estado–Nación y des–regulación de las economías, por lo que el poder político se ve cada vez mas atado a las decisiones globales.

Viquez Bogantes (2005) ahonda en este punto y afirma que, al ser el mercado el elemento primordial de la Globalización, el Estado queda relegado como unidad política y como espacio en el cual se desarrolla el gobierno y la soberanía de los países. Además, al ser el mercado el mecanismo que rige las relaciones entre países y regiones, el valor de éstos estará determinado por su capacidad de consumo, no por su condición humana. Por esa razón se dice que la Globalización es deshumanizante. Por su parte, el premio Nobel de Literatura, Saramago (cit. en Biagini, 2000), hablando de la fachada democrática y del neoliberalismo irresistible

que ha privado de voz a la misma gente, se pregunta: «¿Para qué elegir dirigentes políticos si los financistas tienen todo el poder?».

Continuo crecimiento de organizaciones multilaterales. Creciente intervención de organismos internacionales, que van de las Naciones Unidas como contralor global, a organismos dependientes de los Estados Unidos, como son el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

Desvalorización del trabajo como consecuencia de las nuevas formas de circulación del capital y de la adopción de métodos flexibles en la organización del trabajo. Creciente desvalorización del movimiento obrero, aumento de las migraciones internacionales y transformación de las culturas, que adoptan formas homogéneas en función de la Globalización comunicacional y la hostigación por el consumo.

Respecto a éste último punto, Viquez (2005) añade lo siguiente: los mercados, el capital, la producción, la gestión, la fuerza de trabajo, la información, el conocimiento y la tecnología, se organizan en flujos que atraviesan las fronteras nacionales, por lo cual, la competencia y las estrategias económicas, tanto de grandes como de pequeñas y medianas empresas, tienden a definirse y a decidirse en un espacio regional, mundial o global. La Globalización empuja a las empresas y mercados a organizarse en redes estrechamente hilvanadas a escala planetaria.

Incluso dentro del amplio espectro liberal, hasta Fukuyama, a quien se debe el cuño del término «fin de la historia», admite que la globalización representa lisa y llanamente un eufemismo de la norteamericanización, mientras Guy Sorman reconoce que «nuestras economías son dirigidas por la Bolsa de Nueva York». Mario Bunge (cit. en Biagini, 2000) tampoco ahorra sus ataques:

La libertad de comercio favorece principalmente a los exportadores más poderosos ... casi todas las barreras internacionales para el tránsito de personas siguen en pie. Más aún, muchos estados las están reforzando

... La basura cultural que exportan los Estados Unidos está desplazando a la buena producción nacional ... la globalización de que tanto se habla es parcial y unilateral. Habría que hablar más bien de inundación de las naciones periféricas por las centrales ... En resumen, lo único que atraviesan libremente las fronteras son el capital financiero, las malas costumbres y los gérmenes patógenos.

Por otra parte, aquellos que se han manifestado en contra del proceso globalizador también se han abocado a documentar sus consecuencias negativas, las cuales han sido denominadas como barreras y/o muros de la Globalización. Del Brutto (2003) nos presenta una síntesis de ellas:

EL MURO DEL PROTECCIONISMO, consistente en la liberalización del comercio, que permite a los ciudadanos ricos competir por los dólares anuales subsidiados, compitiendo y creciendo sólo entre ellos. Ejemplo de ello es la Asociación para el Libre Comercio en América Latina (ALCA).

EL MURO A LOS FLUJOS MIGRATORIOS que ha derivado en xenofobias a lo ancho del mundo, en búsqueda de mejores condiciones de vida por parte de personas que no pueden realizarse en sus lugares de origen. Esto ha traído como consecuencia el endurecimiento de las políticas de control para las inmigraciones.

LOS MUROS DE LAS FINANZAS, que engendraron formas mafiosas de reinsertar capitales, evadir normativas, incentivar los capitales privados y desestructurar los capitales públicos, con la consolidación de las calificadoras de riesgo y la reproducción de los negocios especulativos.

EL MURO DE LA IMPUNIDAD hacia la violencia, el hambre, las muertes, la generación de guerras y la permanente impasividad con respecto al abandono mundial de niños/niñas sin alimentación, educación, salud y posibilidades de vida.

Por eso, a diferencia de hace algunos años, cuando las demandas de justicia social eran enarboladas básicamente por pequeños grupos alternativos,

actualmente cada vez son más los que exigen justicia global, pues no puede existir paz en el planeta si no se resuelven conflictos regionales que son una vergüenza para la Humanidad (Montanel, 2006).

GENERACIÓN DE GUERRAS que no comenzaron con los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, sino que son una continuidad de las políticas neocoloniales, exacerbadas hoy día por la necesidad de explotación de recursos estratégicos.

Montanel Marcuello (2006) lo expone más claramente: la pobreza y las desigualdades se han instalado en la agenda oficial como un clamor al que hay que dar respuesta. Es cierto que la pobreza no genera el terrorismo, sino que la pobreza instrumenta a veces como pretexto para movilizar masas en contra de los que combaten el terrorismo. Lo que hoy se hace por ayudar al desarrollo y promover las inversiones en el Tercer Mundo es ridículo: según datos del Banco Mundial, entre 1996–2000, años de exuberancia irracional de los mercados y de la Globalización como marco de referencia, la desigualdad aumentó de forma alarmante.

Mención aparte merece la actual depredación de la naturaleza por la explotación de sus recursos, pues, en el proceso globalizante, contradictorio en sus manifestaciones y efectos, el debate sobre el ambiente ha tenido un papel fundamental. Desde la aparición de las primeras críticas a la industrialización por sus efectos nocivos sobre la naturaleza y el ambiente en general, no se ha dejado de discutir acerca del valor que tiene la preservación y conservación de los recursos naturales renovables y no renovables con que cuenta el planeta, así como de la influencia de estos recursos en la calidad de vida de la población.

Un ejemplo claro de esto se encuentra en la eclosión de una nueva noción de desarrollo: si bien el desarrollo se conceptualizó en un primer momento como crecimiento económico, incluyéndosele más tarde elementos relacionados con la

distribución del ingreso y la justicia social, ahora el nuevo añadido es la conservación del ambiente, dando como resultado el concepto de desarrollo sostenible o sustentable («*sustainable development*») [Ulrich, 1997]), el cual implica el crecimiento económico, con el resguardo de los aspectos sociales y la conservación de los recursos naturales. Paradójicamente, todos sabemos que los países europeos, así como Estados Unidos, han basado su alto desarrollo industrial en la degradación y destrucción salvaje del ambiente y de los recursos naturales (Viquez, 2005).

Finalmente en lo concerniente a este capítulo, es menester reparar en un último aspecto de la Globalización: 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 (Gimeno, 2003). Por eso, la Globalización no puede continuar limitada a una conexión entre «los de arriba», dejando excluidos a «los de abajo», pues intercambiar bienes y productos crea lazos de interdependencia (o dependencia), pero no genera *per se* relaciones personales, lazos de solidaridad, el compartir ilusiones y proyectos, comprensión y respeto al otro, etc.

El proyecto de la Globalización económica tiene que ir unido a unos principios manifiestos de justicia social y la economía mundial tiene que estar enmarcada en un nuevo bienestar social y en unas nuevas normas y condiciones medioambientales. Consecuentemente, las cuestiones éticas y de justicia planteadas por la polarización global de la riqueza, la renta, el poder, y las enormes asimetrías en las opciones vitales, no son algo cuya resolución pueda dejarse en manos de los mercados (Montanel. 2006).

Si no se atiende a la sociedad, a cómo los individuos se engarzan en ella y a la cultura que les une o les distancia, estaremos en grave riesgo, pues el mercado

puede conectar a los mercaderes, a los productores y consumidores, pero si no atiende a 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 (Gimeno, 2003).

De ahí que la socialidad se tenga que apoyar en otras interdependencias, en formas de integrar a los sujetos en actividades y proyectos comunes», puesto que 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 respecto a los demás, son importantes de considerar (Gimeno, 2003).

Y ése es el terreno de la educación, pues la cultura es algo que caracteriza a grupos humanos diferenciados, y que cada individuo asimila de forma singular, lo cual ha de ser considerado por la política y la educación en el mundo interrelacionado que nos aproxima física y simbólicamente, pero que también nos separa. Tal es el tema que será abordado en el próximo capítulo.

2.2. IMPACTO DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN.

De acuerdo con Touraine (1996), «las sociedades, su organización y su esencia, se encuentran determinadas por las características de su marco jurídico y por los programas educativos que se aplican en ellas». Dado lo anterior, es sumamente importante todo lo que acontece en las instituciones educativas, y por ello es imprescindible explorar los efectos que sobre las mismas está teniendo el proceso de la Globalización.

Por consiguiente, no es posible dar la espalda al hecho irrefutable del carácter eminentemente problemático del proceso globalizador, pues como bien lo señala Laredo (2000), «la experiencia histórica no registra fusiones pacíficas de civilizaciones [por lo que] la aldea global de McLuhan no necesariamente debe tener vecinos pacíficos y felices», y menos aún cuando los Estados nacionales ya no pueden seguir viviendo los unos de espaldas a los otros, pues sus fronteras fortificadas son un coladero, al menos por lo que se refiere a su religación al espacio de la comunicación global (Ulrich, 1997).

Dicho lo anterior, cabe señalar que un aspecto particularmente inquietante del proyecto globalizador lo constituye el hecho de que, en la aplicación de las políticas globalizantes, se ha pasado por alto que en realidad no hay un solo camino para la modernización, puesto que las propuestas internacionales elaboradas en abstracto pasan por procesos nacionales y por la actuación de sujetos locales, que han incorporado históricamente otros proyectos modernizadores que les son propios y reconocidos como tales, bajo los cuales se han moldeado características y prácticas, institucional y socialmente arraigadas (Noriega, 2004).

Esto ha tenido serias implicaciones en el ámbito educativo, pues si bien históricamente la educación ha desempeñado un papel de relevancia en la

conformación de las sociedades en todas las naciones del mundo, desde mediados del siglo anterior, un fenómeno ha venido suscitándose en el ámbito global, acentuándose aún más en las naciones más débiles económicamente hablando, es decir, en las naciones del llamado Tercer Mundo, en las que el sector educativo ha sido relegado a un segundo plano, bajo el yugo del capital y de la economía globalizada, viéndose deteriorado en todos sus niveles (lo mismo sucede con el campo y con otras áreas vitales del desarrollo), de tal manera que en no pocos países, la educación pública se exhibe como incapaz de ajustarse a las necesidades que impone el mercado. No obstante, las naciones y sus gobiernos poco hacen o poco pueden hacer ante las presiones y «recetas» que los organismos internacionales aplican en las naciones de las economías emergentes (García T., 2002).

Efectivamente, Gimeno Sacristán (2002) señala que es a partir de la década de los 80 cuando nuestro país y su sistema educativo se han visto sometidos a transformaciones profundas para adecuarse a las cambiantes circunstancias externas impuestas bajo el reciente proyecto de modernización de la Globalización. A este respecto, cabe mencionar que nos referimos a un proyecto modernista temporalmente distinto al que ocasionó las denuncias de la Postmodernidad, el cual desde tiempo atrás ha perdido su posición de privilegio, constituyendo solamente una última época en la historia de la vieja racionalización que se inició con la disolución de la vida arcaica y la destrucción del mito (Habermas, 1989), y cuyo rasgo distintivo (sobre todo en la época de su ocaso) fue la disociación entre el medio económico y el interés de la sociedad, así como el debilitamiento de las instituciones y la disgregación social, la negación de la tradición y el culto a la novedad (García T., 2002).

En el punto histórico en que ahora nos encontramos, la modificación de los sistemas educativos se ha convertido en una premisa debido a que la generación de conocimientos, su diseminación, y utilización, ha llegado a ser un factor clave

para la competitividad de las naciones, mucho más importante, incluso, que los recursos naturales, el trabajo abundante, o el capital financiero (Brunner, 2002). En tal contexto, y dada la magnitud de las aceleradas transformaciones contemporáneas en la cultura y en la economía mundial globalizada, cabría esperar ya que hubiesen tenido lugar modificaciones radicales en los sistemas de educación superior, sin embargo, los cambios no han sido muchos, a pesar de que la actual corriente de integración económica viene acelerando las transformaciones en las relaciones sociales, económicas y productivas desde principios de los años sesenta (Pereyra, 2006).

Así, en el marco de la globalización han brotado otros factores negativos que inciden en la educación superior, como es la saturación de aspirantes o alumnos en escuelas y/o facultades como leyes, medicina y administración; asimismo, el reflejo de una deficiente preparación en los aspirantes a las escuelas de educación media superior y superior, que se manifiesta en el alto índice de reprobados. Ante tal situación, el Ejecutivo Federal, así como las autoridades educativas han llegado al extremo de recomendar a los aspirantes a ingresar a universidades que opten por estudiar carreras técnicas de corta duración y al autoempleo (Berumen, 2003).

En este sentido, la educación se ha visto afectada por la desinstitucionalización a que se aludió en el capítulo precedente, la cual, a decir de Touraine (1996), se refiere al debilitamiento o desaparición de las normas codificadas y protegidas por mecanismos legales, así como a la desaparición de los juicios de normalidad que anteriormente eran aplicados por las instituciones a las conductas. En este sentido, al constituirse el capital en la única entidad de poder que, como dios virtual, está presente a la vez en todos lados y en ninguno, la institución educativa se encuentra en una etapa en la cual sus fines y objetivos se encuentran en el aire, pues cada vez le resulta más difícil cumplir con aquello para lo cual fue creada (García T., 2002).

Ciertamente, la institución educativa es una de las que más se ha resentido a la problemática de la desinstitucionalización, pues ha sido incapaz de actualizarse tan pronto se presentan los cambios, mucho menos de pronosticarlos para estar al día y entrar en el campo de la competencia, lo cual ha hecho del sector educativo una institución endeble, en donde coexisten los intereses del individuo que forma parte de ella, los propósitos del gobierno (regularmente apegados al contexto global), y las necesidades de los que demandan sus servicios (García T., 2002).

Más adelante se retomará este conflicto de intereses que tiene lugar en las instituciones educativas, mientras tanto, se abordarán brevemente algunas manifestaciones de la crisis que en ellas tienen lugar. Al respecto, Noriega (2004) señala que en muchos países, desde mediados de los años setenta, el financiamiento de la educación comenzó a perfilarse como un problema que tendía a agudizarse, problema que actualmente ha ganado fuerza bajo la idea de que se han agotado las posibilidades de incrementar los recursos públicos que se destinan a este servicio, idea a la que se agregan dos más: 1) la opinión, discutible, pero generalizada, de que la educación ha generado en las últimas décadas una baja en la calidad y 2) la convicción de que la abundancia financiera no resuelve por sí misma ese problema.

En consecuencia, la problemática de la educación en México incluye el descuido oficial, visible en la asignación de pocos recursos y en la falta de continuidad de los proyectos y modelos educativos y de la currícula (García T., 2002). A este respecto, Marín (1998) alude al cambio que ha tenido la manera en que se asignan los recursos públicos hacia las universidades, los cuales no hace mucho tiempo se otorgaban a partir de la matrícula, mientras que en la actualidad, la base de la asignación de recursos toma la forma de premios o castigos financieros cuya asignación se basa en la evaluación de prácticamente todos los

procesos académicos, desde el individuo, pasando por el departamento, la escuela o facultad, hasta llegar al nivel institucional.

Ello ha traído como consecuencia múltiples carencias que se viven en las escuelas, producto de un magro presupuesto para la educación, de la falta de espacios y materiales, del deterioro de las instalaciones y de la falta de mantenimiento, así como de los bajos salarios que perciben los educadores, todo lo cual se ve reflejado en el trabajo escolar, tanto de los educadores como de los educandos.

En alusión a los bajos sueldos percibidos por los profesores, Taracena (2002), menciona que, en lo que concierne a la situación laboral de los profesores de la UNAM, en promedio cualquiera de ellos necesita haber trabajado un aproximado de 24 años para poder alcanzar el último nivel en el escalafón, y que aún así, al llegar a ese nivel, seguiría ganando menos dinero que el trabajador intermedio de una empresa.

Mención aparte merece el problema de la vinculación universidad–sociedad o universidad–industria, el cual se discute en todo el mundo, incluyendo nuestro país. En este rubro, las instituciones de educación superior se enfrentan actualmente a una serie de condiciones problemáticas, siendo una de las más sobresalientes el desacoplamiento entre la formación profesional y las posibilidades de obtener empleo que tienen sus egresados (Ibarra. 2001).

Por ejemplo, como resultado de la realización simultánea de dos encuestas (una entre los ejecutivos de alta dirección y mandos medios, y otra directamente con las áreas de recursos humanos de las empresas), la revista *Expansión*, conocida por su línea empresarial y su amplia distribución entre este tipo de público, señaló que, a pregunta expresa respecto a si la formación universitaria es adecuada a los requerimientos de las empresas en nuestro país, los ejecutivos consultados

opinaron que «las necesidades de formación no son satisfechas a plenitud por las universidades» (Marín, 1998).

Profundizando en esta problemática, Brunner (2002) añade que si bien es cierto que los empresarios manifiestan descontento con la formación de los profesionales y técnicos que deben contratar, los usuarios de los servicios educativos no se quedan atrás y reclaman por la calidad y el costo de los servicios profesionales, mientras que los medios de comunicación critican la mala gestión e ineficiencia de las universidades públicas.

Desgraciadamente poco se ha podido hacer para erradicar dichas desavenencias, y menos podrá hacerse aún ante la creciente complejidad de nuestro sistema de educación superior, complejidad que ha aumentado con las instituciones extranjeras que, con el apoyo político y financiero de diversas personalidades mexicanas, ya se están asentando en el territorio nacional (Marín, 1998). Además, a estas instituciones se viene sumando cierto grupo de escuelas particulares que son manejadas bajo un perfil empresarial, las cuales aparentemente se muestran como capaces de adaptarse y ofrecer una formación acorde a las necesidades globalizadas que se encuentran en el medio ambiente actual, sin embargo, a decir de García (2002), la instrucción que ofrecen es una formación enfocada al trabajo, que hace caso omiso de la investigación y la conciencia social.

De esto suelen encargarse las universidades públicas, cuyo modelo sirve en general de patrón de referencia para el resto de las instituciones, no obstante, entre las mismas universidades oficiales existe un alto grado de diversidad, de tal manera que sólo un selecto grupo de ellas podrían clasificarse como «universidades complejas», esto es, entidades que combinan actividades de investigación y docencia de pos-grado en un número variado de áreas de conocimiento, mientras que la mayoría, en cambio, son universidades exclusivamente docentes, con fuerte énfasis profesional (Brunner, 2002).

Lo anterior se presenta como un problema imposible de resolver a pesar de que, en el contexto globalizador, la educación y las Instituciones de Educación Superior parecerían volverse más cruciales al crecimiento económico y a la transformación en los países en desarrollo como el nuestro, por lo cual, para que las universidades contribuyan realmente al crecimiento económico, parecerían tener que ceder muchos de sus roles más tradicionales y convertirse en centros de investigación científica y entrenamiento (López, 2000).

Así las cosas, los gobiernos han empezado a preocuparse seriamente por la eficiencia del gasto que realizan en el sector educativo, así como por la proliferación de instituciones privadas y por la ausencia de regulaciones que garanticen la solidez y calidad del sistema (Brunner, 2002). Consecuentemente, a más de 80 años de distancia desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, la educación en México sigue buscando las formas de abatir el rezago educativo, poniendo en práctica planes y modelos que buscan dar solución a los grandes retos que significa proporcionar una educación pública de calidad (García T., 2002).

Cabe preguntarse entonces si realmente la reforma económica neoliberal a la que ha estado sometido nuestro país desde hace aproximadamente tres sexenios presidenciales, junto con las presiones por parte diversos organismos internacionales (el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) para reconocer la necesidad de entrar de lleno a la Globalización, han promovido y favorecido el desarrollo de la educación en nuestro país, o si 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 ese mismo sentido, actualmente, hay un debate acerca de si todas las transformaciones a que se ha visto sujeta la universidad en el contexto de la

modernidad suponen el desplazamiento de la universidad como referente cultural básico de la sociedad para adquirir un estatuto igual al de todas las organizaciones que prestan algún servicio social (Ibarra. 2001).

Al margen de lo anterior, es innegable que los sistemas de educación superior de nuestro país actúan todavía como a comienzos del siglo XX, desconectados unos de otros, sin vínculos orgánicos entre sí y mucho menos con los países vecinos, de tal manera que los intercambios académicos son esporádicos y poco sistemáticos, no hay esquemas que posibiliten la formación profesional a escala transnacional, y existen múltiples trabas burocráticas que dificultan la convalidación de estudios, el reconocimiento de títulos y la prestación de servicios profesionales por parte de nacionales de los demás países. Asimismo, la concentración de esfuerzos para organizar programas doctorales de excelencia es escasa, y es posible que ocurra primero con países del norte que a nivel intrarregional (Brunner, 2002).

2.2.1. Proyectos Globales, Crisis Locales.

Como otros que le antecedieron, el proyecto de la Globalización, caracterizado por la implementación de un conjunto de transformaciones a que están siendo sometidas las sociedades actuales, es impulsado desde la concepción de un modelo universal de desarrollo, con un camino único de acceso. Sin embargo, lo que hace particular a esta etapa es la complejidad de las nuevas formas de entrelazamiento y su extensión, que abarca prácticamente todo el planeta, así como la fuerza que han adquirido algunos sujetos internacionales para impulsar e imponer ese modelo de modernidad como opción única (Noriega, 2004).

Desgraciadamente, en el contexto actual la globalización no es en absoluto un proceso homogéneo cuyos beneficios involucren por igual a todos los países del mundo, por lo que no necesariamente conduce a la equiparación de todas las

naciones a los niveles de progreso y de bienestar que se supone, ya que la supremacía del capital legitima la falta de límites del capital y la destructividad de su acción dominante sobre las condiciones de vida de los seres humanos y sobre la naturaleza (Marcia, 2002).

Bajo dichas condiciones, poco a poco la razón instrumental articula espacios y tiempos, modos de producir y consumir, ser y vivir, pensar e imaginar, hasta el punto de afectar las actividades de las personas, grupos y clases, así como las nacionalidades y la vida de las naciones, las empresas e iglesias, los partidos políticos y las universidades, todos los cuales tienden cada vez más a organizarse de acuerdo a patrones de racionalidad, eficacia, productividad y lucratividad (López, 2000).

Así, en la actualidad las contingencias históricas delineadas por la idea de la modernización de la universidad constituyen el eje en torno al cual se crean sus nuevos modos de ordenamiento (Ibarra. 2001), pues para el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo, es urgente modificar las prioridades educativas a fin de contar con recursos humanos adecuados para las transformaciones acarreadas por la Globalización. En cambio, en propuestas como las de diversas organizaciones de la ONU (la UNESCO, la CEPAL, la UNICEF), las visiones económicas se cruzan con un enfoque más humanístico y con aspiraciones democráticas (Noriega, 2004).

Sobra decir que, por encima de éstas últimas, finalmente han prevalecido las visiones más mercantilistas de la educación, por lo que Michael Löwy (cit, en Biagini, 2000) señala que, con respecto a América Latina, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial ejercen tal control sobre las políticas económicas y sociales de los países del continente que la independencia de éstos, a menudo, se reduce a una ficción, de tal modo que los «asesores» y «expertos» de las instituciones financieras internacionales imponen a los gobiernos latinoamericanos

sus tasas de inflación, sus recortes presupuestarios en educación y salud, así como su política salarial y fiscal.

A decir de Noriega (2004), este intervencionismo se ha visto favorecido por el incremento de las deudas de nuestros países debido a diversos préstamos del extranjero, los cuales se han convertido en poderosos instrumentos a través de los cuales se delimitan y proveen los recursos asignados a la educación, modificando la dinámica tradicional de su asignación y distribución, mientras que apuntalan el proyecto global de desarrollo y engruesan nuestra cartera de adeudos.

En efecto, tanto el Banco Mundial como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico han considerado a las instituciones educativas, y particularmente a las de educación superior, como parte de sus líneas estratégicas para enfrentar los desafíos de finales del siglo XX e inicios del XXI. Por consiguiente, 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 impactan la definición de políticas en la educación superior de nuestro país (López, 2000).

De esta manera, el Banco Mundial se ha adjudicado el derecho de dictar diversas directrices clave en torno a las cuales se debe estructurar la reforma de las universidades. Algunas de ellas son mencionadas por López (2000):

1. Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas;
 2. Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los
-

estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados;

3. Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior;
4. Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad.

A primera vista, tales lineamientos pudieran parecer simples recomendaciones que, en cierto modo, podrían traer beneficios a nuestras Instituciones públicas de Educación Superior, sin embargo, un examen más minucioso de los mismos puede arrojar luz sobre sus implicaciones más profundas. López (2000) enuncia tres de ellas:

1. Los criterios de calidad tienen como referente principal las exigencias de un mundo productivo que requiere muestras objetivas de los rasgos de desempeño del futuro profesional, lo cual impacta a los contenidos curriculares que, en la lógica de una racionalidad tecno-instrumental, conduce a ponderar valores económico-profesionales durante los procesos de formación.
2. De atender a las recomendaciones antes citadas, la composición social y cultural del estudiantado se vería transformada pues, para cumplir los criterios de calidad dictados 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.
3. La autoevaluación que llevan a cabo las instituciones no es suficiente y por lo tanto requiere «evaluaciones externas con la participación de asociaciones profesionales o de un organismo fiscalizador del gobierno».

2.2.2. Educación y Visión Empresarial.

A pesar de la arbitrariedad y descontextualización de las «recomendaciones» del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, las mismas han ido

implementándose paulatinamente en nuestro país, influyendo de manera sustancial en el quehacer académico. Por ejemplo, ante la crisis de 1982, que ocasionó una baja en los salarios de los profesores y una reducción importante en las inversiones para la investigación, el gobierno instituyó el programa de ciencias y de la modernización tecnológica de 1990-1994 y, simultáneamente, creó un fondo para la modernización de la enseñanza superior, que se ha dedicado a la actualización, la formación, la publicación en revistas científicas y las becas (Taracena, 2002).

Asimismo, a raíz de 1984 los cambios encaminados a la búsqueda de la excelencia académica tomaron una forma más concreta con la implementación de una serie de medidas enfocadas a aumentar la productividad al interior de las universidades, como por ejemplo los sistemas de becas, el sistema de puntajes, etc., sin embargo, aunque estos cambios fueron anunciados como sistemas de estímulos que mejorarían la productividad, en realidad la idea que subyace a ellos es la de mejorar la producción en las universidades de acuerdo con los dictados de los organismos internacionales ya mencionados, lo cual se evidencia en el hecho de que los supuestos estímulos en ocasiones sobrepasan al propio salario.

De este modo, la pasión por el presente y el futuro constituye el verdadero *leitmotiv* de las reformas educativas, lo cual se manifiesta tanto en la crítica de la mentalidad tecnocrática y del discurso de la «modernización» como en la denuncia de la situación calamitosa en que se encuentra la educación nacional (Biagini, 2000), todo ello en el marco de la desmodernización, a su vez producto de la disociación entre el mercado y la cultura, de la sustitución del derecho constitucional por la política económica como eje central de la vida pública, trayendo como consecuencia que los lazos que antes relacionaban la libertad personal con el fin colectivo se encuentren en extremo endeble o hayan desaparecido totalmente, alterando la composición social (Touraine, cit. en García T., 2002).

A este respecto, Aubert y de Gaulejac (1993) señalan que la búsqueda de la excelencia es ya un fin en sí mismo, pues se busca la excelencia para ser excelente, no para, por medio de esta, lograr alguna meta adicional, de tal manera que si anteriormente la palabra «excelencia» se utilizaba para designar una calidad intrínseca a las personas, ahora se utiliza para referirse a una manera de hacer las cosas siempre mejor que los demás. Consecuentemente, con el paso del tiempo la excelencia ha llegado a representar y sintetizar las claves para el funcionamiento de nuestra civilización.

Así, el individuo inmerso en esta dinámica se convierte a su vez en su propia competencia, al estar siempre en pugna por rebasar sus propios logros. Por ejemplo, en lo tocante a la formación de los profesores, es sabido que en un primer momento ésta se llevaba a cabo a través de la participación activa en la puesta en marcha del currículum, así como vía maestrías o doctorados, y si bien se fomentaba la actualización a través del otorgamiento de becas, éstos no eran concebidos como obligatorios.

Posteriormente ha tenido lugar un cambio importante en la formación docente, de tal suerte que actualmente los profesores se sienten presionados a tener diplomas, pues éstos son considerados índices de excelencia, por lo que los profesores ya no pueden compensar la falta de éstos con su desarrollo en la universidad. Lo anterior ha conducido a la existencia de salarios diferenciales otorgados con base en un sistema de acumulación de puntos que ha favorecido la competencia en detrimento de la organización colectiva, dando prioridad a la individualidad y dejando en los profesores la sensación de que su trabajo ha perdido sentido por el énfasis en la producción de cantidad *versus* calidad y profundidad (Taracena, 2002).

Por si lo anterior pudiera parecer poco dañino, Ibarra (2001), en su libro titulado «*La Universidad en México Hoy: gubernamentalidad y modernización*», señala

que el modelo evaluación/formación es incapaz de reconocer la naturaleza misma del trabajo, pues da lugar a la simulación, a la corrupción y al credencialismo, al mismo tiempo que desalienta los proyectos a largo plazo, desarticula las comunidades académicas y genera altos niveles de estrés y angustia.

A decir de Taracena (2002), lo anterior encuentra su explicación en las conocidas leyes de la oferta y la demanda, las cuales han ejercido su influencia al interior de la UNAM a grado tal que se ha implementado un sistema de evaluación por puntos para calificar, premiar o castigar el desempeño de los profesores e investigadores. Este sistema de evaluación ha generado una de las críticas más generalizadas, pues ante las formas que ha cobrado la evaluación como condicionante en la asignación de recursos, la retroalimentación del sistema para ponderar la función distributiva corre el riesgo de pasar a un segundo plano. En ese caso, habrá que considerar que el sistema de puntajes mueve intereses y que en su implementación pueden quedar encubiertas variables fundamentales, cuyo peso puede generar efectos perversos de no existir consensos previos y normas claras y transparentes de funcionamiento y de resultados (Noriega, 2004).

Desgraciadamente, además de lo pernicioso que resulta la evaluación, sus efectos dañinos se incrementan exponencialmente debido a que los criterios de evaluación no parecen ser claros para los profesores, además de que no corresponden a sus ritmos, necesidades y condiciones particulares (Taracena, 2002). Por ejemplo, en lo que se refiere a la publicación de artículos en revistas y a la respectiva asignación de puntos a los autores de los mismos, los criterios son arbitrarios por naturaleza, pues no puede haber un sistema suficientemente fino para medir lo cualitativo, por lo que se imponen criterios cuantitativos que en ocasiones son aplicados por comisiones que ni siquiera leen los artículos publicados. Por ello, los docentes conciben a la evaluación como una forma de control, pues, por ejemplo, en primera instancia los profesores bajo evaluación

deben demostrar que trabajan, lo cual los ubica en primer término como sospechosos de no trabajar.

Respecto al tema de la evaluación, Pérez (2002) hace la observación de que, si bien ésta fue ideada con la finalidad de constituir un componente de los procesos educativos que puede indicar el grado en que los objetivos educativos han sido alcanzados, de ninguna manera debe ser utilizada para limitar el financiamiento educativo, excluir educandos o descalificar arbitrariamente el trabajo docente. Por el contrario, una buena evaluación puede y debe permitir el logro tanto de la calidad como de la equidad, garantizando la formación de ciudadanos capaces de desarrollar su talento en la sociedad del conocimiento.

No obstante lo anterior, Taracena (2002) menciona que la implementación de estándares de evaluación, tal como se está dando, da origen a que los profesores desarrollen un vínculo inconsciente de tipo materno para con la institución educativa, relación que produce en ellos demandas de amor y reconocimiento, con su respectiva angustia ante un hipotético retiro de los mismos, y que tal vínculo es tan efectivo, que en ocasiones los mismos profesores reproducen los sistemas de control y de vigilancia de la institución.

Lo anterior ocurre a pesar de que las transformaciones que están teniendo lugar en el campo educativo suelen estar sostenidas fundamentalmente en concepciones mercantilistas y en el enfoque economicista de la teoría del capital humano, y a pesar de que, tal como lo señala Noriega (2004), la lógica impecable con la que se justifican las propuestas a la reforma educativa a menudo deja de lado las condiciones históricas y las relaciones particulares entre países, entre grupos sociales y entre los protagonistas principales de cada proyecto.

En este mismo sentido, García (2002) menciona que los individuos que se encuentran dentro de la institución, quienes la hacen funcionar, se encuentran en

un dilema que los acorrala entre sus intereses personales y aquellos con los cuales deben de cumplir, que en algunas ocasiones se contraponen con sus intereses y principios. Por ejemplo, con los avances en informática, la antigua separación entre concepción y ejecución ha desaparecido y el individuo se ha visto en la necesidad de saber desempeñar ambas labores, situación que se agrava con la introducción de las nuevas tecnologías, que plantea nuevas exigencias (Aubert y de Gaulejac, 1993).

Por mencionar sólo un ejemplo, Laredo (2000) menciona que la Internet y las telecomunicaciones no necesariamente implican caos y desorden, sino al contrario, pueden constituir un anhelado orden, pero también implican riesgos, pues la diseminación de información en Internet no necesariamente cumple con los requisitos editoriales actualmente utilizados en las revistas editadas en papel, por lo que la transición a los medios electrónicos ha sido recibida de una manera no uniforme, es decir, con reservas. Finalmente, este autor añade que «el vuelco hacia un mayor énfasis en la información publicada con respecto a la transmisión por medios tradicionales puede llevar a la tecnificación y deshumanización».

Además de todas las situaciones problemáticas enunciadas en las líneas precedentes, probablemente las consecuencias más fuertes de la Globalización han sido producto de la visión empresarial que ha afectado lenta pero contundentemente a las instituciones educativas, de tal modo que los cambios en el mundo empresarial se han visto reflejados en mutaciones sociales, tecnológicas, culturales y económicas (Aubert y de Gaulejac, 1993).

López (2000) coincide con esta aseveración y a su vez añade que la racionalidad tecno-instrumental, propia del mundo de la empresa, está invadiendo otras esferas del hombre y que la naturaleza de tal racionalidad está conduciendo a que los valores económicos estén modificando con efectos perversos los espacios de la moral, el arte y la educación.

A este respecto, ha sido mencionada ya la conflictiva pero estrecha relación existente entre la universidad y los sectores privado y productivo. En referencia a este punto, Pérez (2002) señala lo siguiente:

La exigencia de una educación de cobertura suficiente y calidad adecuada es una firme demanda social, pero igualmente es una imperativa que está imponiendo el perfil del mundo contemporáneo a todas las naciones, ricas o pobres, desarrolladas o en desenvolvimiento.

En efecto, en el sistema capitalista clásico, el capital controlaba la organización, mientras que hoy en día sucede lo contrario (Aubert y de Gaulejac, 1993). Dicho en otros términos, no obstante que con el capitalismo tradicional se obviaba el dominio de los capitales sobre el interés social, la radicalización de este modo de producción–organización bajo el nombre de neoliberalismo, ha acrecentado la presencia e influencia de quienes poseen los medios económicos y de producción (García T., 2002).

Las implicaciones de lo anterior para con la institución educativa no son menores, a tal grado que De la Fuente (cit. en García, 2002) ha llegado a plantear el dilema de si, ante las presiones a que actualmente está siendo sometida nuestra Universidad, aún se puede considerar a la educación como un bien público y en consecuencia como un compromiso del Estado, o si más bien se la debe considerar como una industria sujeta a las leyes del mercado.

Por su parte, Marín (1998) afirma que las transformaciones educativas, por lo menos como intento, llevan implícita la decisión de dar por terminado el modelo de universidad vigente en México, es decir, el de una institución cuya inserción en la sociedad se da a partir de un proyecto social portado por el Estado y retomado a su manera por los trabajadores y estudiantes universitarios. La observación de Marín se fundamenta en que actualmente pareciera buscarse la constitución de

una universidad que responda fundamentalmente a las demandas expresadas mediante la circulación de recursos, siempre en obediencia a los dictados del mercado.

En concordancia con esto, Ibarra (2001) afirma que la universidad ha cesado de fungir como legitimadora de los planes Estatales para convertirse en una institución que opera al margen de la política y en estrecho apego a las demandas del mercado, y que en este marco de referencia, la universidad, anteriormente concebida como *fábrica de conocimientos*, se ha convertido en *fábrica de credenciales* al fungir como una entidad que facilita la movilidad social a través de la formación profesional.

En síntesis, la educación superior en nuestro país adolece de diversas problemáticas que afectan directamente a sus directivos y egresados, entre las cuales, Berumen (2003) menciona las siguientes:

La estructura educativa del nivel profesional no ha dejado de generar profesionistas cesantes, o en el mejor de los casos, que ocupan puestos o cargos ajenos a sus respectivos perfiles profesionales, mientras que algunos otros se dedican a otras actividades muy ajenas a su preparación.

Por consiguiente, los salarios o sueldos que perciben son muy bajos e incluso tienden a deteriorarse más.

En algunos casos se genera un mayor número de profesionales como es el caso de los abogados, médicos, administradores, contadores, maestros y últimamente los relacionados con la computación.

Existen carreras que registran un elevado número de aspirantes a carreras profesionales, es decir, existe sobresaturación.

La mayoría de los profesionistas por lo regular se concentran en las zonas urbanas, dejando desamparado al medio rural.

La formación media profesional y profesional ha caído en calidad, existen casos de profesionistas con graves faltas de ortografía, lectura y redacción, sin abundar en cuanto a preparación.

Existe el fenómeno de que en los diferentes centros de trabajo del país, hay más facilidad de cabida para profesionistas egresados de instituciones privadas que los que egresan de las públicas.

Las instituciones de educación superior, enfrentan anualmente, la falta de recursos para atender sus necesidades.

Los recursos que se asignan para la investigación son simbólicos, situación que no debe de ser, en virtud de que esta actividad permite profundizar el aprendizaje e incluso comprobar hipótesis y formular propuestas de acción.

En conjunción a lo anterior, tenemos el hecho de que la educación superior en general, y en particular la universitaria, no puede estar desligada del entorno social y constituirse en una torre de marfil, sino que la sociedad debe de ser su principal fuente de inspiración para la construcción del conocimiento y la promoción del desarrollo, cuidando celosamente el equilibrio de la relación individuo–medio ambiente–sociedad (Pereyra, 2006).

Por eso es que, en contraposición con las políticas de los organismos internacionales que —desde el paradigma neoliberal— proponen mercantilizar los resultados de la educación (concepción que concibe a la formación profesional enlazada estrechamente con el mundo del trabajo), se encuentran quienes ven a la universidad desde una perspectiva que la reivindica como un proyecto cultural que trasciende la enseñanza profesional organizada desde una racionalidad instrumental, sin dejar de lado los rasgos ético–políticos del ciudadano como parte

de la modernización de las universidades y atendiendo los cambios que se están produciendo en la ciencia, la tecnología, la economía y la política del mundo moderno (López, 2000).

Así pues, damos cierre a este capítulo citando a Ibarra (2001), quien extiende la invitación siguiente: Si bien no hemos podido escapar a la institucionalización, una forma de emanciparnos lo constituye el hecho de reconocernos en esta institucionalización, con lo cual nos es posible reafirmarnos como sujetos. Esto es importante, entre otras cosas, porque sólo de esa manera podremos comprender la complejidad de la realidad social que nos circunda. A tal efecto, es necesario tomar en cuenta tres aspectos esenciales: el sentido que adquiere el poder como relación; las formas en que se trastocan los espacios de las relaciones vía las normas, tecnologías y procedimientos que operan estrategias, programas y metas; y la conformación de nuevas entidades de resistencia que buscan alternativas a futuro ante el presente que les ha sido impuesto.

De ahí que, una vez hecha la revisión del impacto que la globalización está teniendo en el ámbito más amplio de las relaciones interpersonales, dediquemos el siguiente capítulo a la exposición del surgimiento del sujeto como tal a través de los procesos de subjetivación o, más específicamente, a la formación de subjetividades en el contexto de la globalización y a sus imbricaciones con el proceso enseñanza-aprendizaje.

2.3. LA SUBJETIVIDAD EN EL PROCESO ENSEÑANZA–APRENDIZAJE.

2.3.1. Concepto de Subjetividad según Enrique Pichón–Rivière.

De acuerdo con Silva (2002), la subjetividad se constituye a partir de la conciencia humana, que a su vez es producto de una dialéctica de procesos cerebrales entre una conciencia primaria y una conciencia de orden superior, donde no es posible experimentar el mundo y a nosotros mismos si no es con ambos procesos en interacción.

Una definición distinta nos es proporcionada por Cortés Morató y Martínez Riu (1996, cit. en Franco, 2000), para quienes la subjetividad es:

Lo que pertenece al individuo o es inherente al sujeto humano. ... 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, aun los datos inmediatos de la conciencia deben interpretarse en una relación de intersubjetividad con los demás.

Se trata de una buena definición en tanto que alude a la intersubjetividad, pero no es suficiente para apreciar la complejidad de los procesos de subjetivación ni tampoco aporta una definición de sujeto. Por ello, y con la finalidad de llegar a una mejor definición de la subjetividad, en los siguientes párrafos partimos de la

conceptualización del psicoanalista argentino Enrique Pichón–Rivière, para quien la esencia social del psiquismo se sustenta en una concepción amplia de la Psicología Social, la cual no designa sólo un área de procesos y fenómenos, sino que implica también una concepción de sujeto como ser complejo (Pampliega, 1998).

Desde este punto de vista, y de acuerdo con lo dicho por Venn y Walkerdine (1977, cit. en Biblioteca ITAM, 2006), el ser humano es inherentemente 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 esto coincide Gallo Acosta (2005), quien señala que «el sujeto es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan».

Por su parte, Alonso (2002) añade que no podemos entender al sujeto, y por ende a la subjetividad, fuera de un contexto social que se define en los fenómenos grupales, pues la subjetividad es construida en grupo y el grupo se construye a partir de subjetividades. Por eso es que para Enrique Pichón–Rivière, la subjetividad posee un carácter intrínsecamente social, pues «el otro social siempre está presente en el horizonte de toda experiencia humana» (Adamson, 1999), en la vida psíquica individual, permitiendo entender cómo la estructura social determina lo más individual (Volnovich, 2006).

Tenemos pues que Pichón–Rivière concibe una subjetividad intrínsecamente social en el sentido de que en la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, ya sea como modelo, como objeto, como auxiliar o como enemigo (Adamson, 2006). De tal suerte, no estamos hablando de un individuo generado sólo desde el *psiquismo*, ni tampoco del ente humano creado únicamente desde lo social. Se trata de una estructuración indisociable de lo psíquico y lo social, de historias individuales gestadas a partir del lenguaje y en las

que la sociedad impone modos de ser, de donde emerge el sujeto como ente privado y público a la vez (Hernández et. al., 2006).

Entonces, es posible afirmar que la influencia se da en dos vías: lo social imprime su marca en el sujeto, pero a su vez, éste influye definitivamente en lo social. Por eso es que la sociedad sólo puede entenderse a través de los diversos modos de subjetivación que produce, ya que estos implican la manera en que los sujetos instituyen su mundo. Desde este punto de vista, al no ser un mero reflejo de lo social, pero tampoco una entidad abstracta y a-histórica, la subjetividad permite pensar la manera en que el sujeto estructura su mirada sobre el mundo y determina su modo de vivir en él (Hernández et al., 2006).

En consecuencia, la subjetividad no debe ser concebida como una entidad abstracta ni tampoco como un simple reflejo de lo social, sino como lazo social en tanto que el lenguaje la estructura al igual que hace con el sujeto. Pero al mismo tiempo, desde el sujeto mismo, desde su singularidad, la subjetividad incide sobre la manera en que éste percibe su mundo y se vincula con sus semejantes, con las instituciones, con lo real, etc. Hernández y sus colaboradores (2006) parten de la premisa de que lo individual y lo social, lo «externo» y lo «interno», se hallan intrincados a manera de una banda de Moëbius, con el lenguaje como condición y soporte de la subjetivación, de la constitución psíquica y del modo en que los sujetos se representan el mundo.

A este respecto, Pichón-Rivière (cit. en Adamson, 2006) nos dice que debemos concebir al sujeto en una doble dialéctica: intrasistémica e intersistémica. En este sentido, Marcia Maluf (2002) señala que la subjetividad es efecto de la vinculación interactiva entre la exterioridad (es decir, lo cultural emergente de las instituciones, ya sean familiares, religiosas o de algún otro tipo) y la interioridad, lo cual establece una estrecha relación entre lo objetivo y lo subjetivo, proveyendo al individuo de sentidos y significaciones.

Desde este punto de vista, la *psique* no puede ser entendida fuera de lo social pues la sociedad fabrica—crea a aquélla, es decir instaura un mundo simbólico que propone formas de lazo social; no obstante, la sociedad tampoco puede ser pensada fuera de la subjetividad que es en sí misma estructurante (Hernández et al., 2006). Cabe mencionar que esta interacción tiene lugar desde el inicio, desde el nacimiento y aún antes de nacer, pues desde ese entonces comienza la construcción de nuestra subjetividad, con la impresión en ella de las marcas del «Otro» (Volnovich, 2006).

Es por ello que, para Pichón—Rivière, el sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido, pues considera que no hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases. Dicho en otras palabras, no hay nada en el sujeto que no sea social, ya que «todo en él implica la presencia de otro social, culturizado» (Adamson, 2006). En suma, el sujeto no es sólo un sujeto socialmente relacionado, es también un sujeto socialmente producido (Adamson, 1999).

En las líneas anteriores se vislumbra en cierto modo una importante característica de la subjetividad: su *carácter procesual*. Sobre el mismo, Gallo Acosta (2005) nos dice que la subjetividad debe ser planteada como una estructura en permanente cambio. A su vez, Adamson (1999) menciona que, para Enrique Pichón—Rivière, la subjetividad es concebida como un sistema abierto al mundo y por lo tanto, siempre estructurándose. Silva (2002) coincide con esta observación y añade que tanto la experiencia emocional como la teoría de la mente que el individuo desarrolla, continúan su elaboración y articulación a lo largo de todo su ciclo vital.

Ahora bien, esta procesualidad, esta permanente estructuración, este carácter inacabado de la subjetividad, otorga un carácter único a la visión pichoniana, pues en ella, en el interjuego sujeto—mundo, lo externo se hace interno, y esto a su vez se transforma en su opuesto, ya que lo interno se externaliza (Pampliega, 1998).

En otras palabras, es una concepción de subjetividad que incluye lo paradójico, lo antinómico (Adamson, 1999).

De ahí que Adamson (2006) señale lo siguiente:

La subjetividad es concebida por E. Pichón Riviere [sic] desde una lógica inconsistente porque es una subjetividad 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. una *Gestalt-Gestaltung* como lo señala el mismo E. Pichón Rivière.

Esto tiene múltiples implicaciones pues, tal como se mencionó anteriormente, el sujeto pichoniano es concebido en una doble dialéctica: intrasistémica e intersistémica, según la cual, la subjetividad no es solamente una interioridad ni una exterioridad. Por eso es que el sujeto pichoniano es un sujeto concebido desde su verticalidad pero que «habla más allá de sí y produce socialmente, siempre, con un otro imprescindible» (Adamson, 1999).

Esta visión, que desafía la lógica común, nos abre la posibilidad de, al enfocarnos en esa relación «interior–exterior», poder analizar lo que constituye el escenario de experiencia, el mundo de significaciones, de relaciones y de procesos en los que debe posicionarse el sujeto, es decir, el orden social, institucional, vincular en el que emergen y se despliegan las vicisitudes de la configuración y desarrollo del sujeto mismo (Pampliega, 1998), pues, tal como lo menciona Puyadas (2001), el estudio de la subjetividad tiene el gran mérito de comunicarnos (o enlazarnos) con el sustrato más profundo de la existencia humana y de la realidad.

Siguiendo con la definición de la subjetividad, Schverdfinger (1999) señala que en su constitución juegan un papel fundamental los procesos identificatorios, de tal manera que el sujeto no sólo se constituye como tal en función de los rasgos y características que internaliza de las personas (procesos proyectivos e introyectivos), sino también de los valores, las pautas, las normas, los ideales, las tradiciones y representaciones histórico-políticas de su sociedad.

Aquí viene a colación el concepto de ECRO desarrollado por Pichón-Rivière, el cual da cuenta del modo en que surge la subjetividad y de cómo se constituye la sociedad misma. El ECRO o Esquema Conceptual, Referencial y Operativo, es el conjunto articulado de conocimientos referentes a la realidad a través del cual, los sujetos pueden entrar en contacto con ella y modificarla; es el conjunto de conocimientos, de actitudes que cada uno de nosotros tiene en su mente y con el cual trabaja en relación con el mundo y consigo mismo (Adamson, 2006).

Todos contamos con un marco referencial que condensa saberes (Pampliega, 2006), el cual también es llamado «aparato para pensar la realidad», ya que nos permite percibir, distinguir, sentir, organizar y operar en la realidad (Adamson, 1999), actuando como un «cristal con que miramos al mundo» (Adamson, 2006).

Evidentemente, este marco referencial debe adaptarse continuamente a las circunstancias cambiantes del entorno, pues de lo contrario, sufriría un desfase que nos imposibilitaría la acción. Por ello, Enrique Pichón-Rivière plantea que, 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 también como un sistema abierto que permita su modificación (Adamson, 1999).

Es a través de su permanente estructuración que el esquema referencial da cuenta de la subjetivación de la sociedad, explicando el hecho de que toda

sociedad necesita constituir una subjetividad que a su vez la reproduzca. No obstante, Pichón–Rivière señala que de ninguna manera las modificaciones del esquema referencial se presentan como una renuncia, sino que son más bien modificaciones necesarias para que el sujeto logre una adaptación activa a la realidad y para que, ante los cambios en el contexto, los deseos y proyectos sigan siendo posibles (Adamson, 1999).

En síntesis, el carácter abierto del ECRO hace posible que todo esquema referencial sea propio de una cultura en un momento histórico–social determinado. Consecuentemente, somos siempre emisarios y emergentes de la sociedad que nos vio nacer, ya que todo esquema referencial es a la vez producción social y producción individual que se construye a través de los vínculos humanos y logra a su vez que nos constituyamos en subjetividades a través de las cuales producimos y reproducimos a la sociedad en que vivimos (Adamson, 1999), pero para ello, es necesario que lo simbólico, con el sentido, provenga de otro identificable y significativo, so riesgo de pasar como un discurso que no dice nada a nadie (Marcia, 2002). Se ahondará mas a este respecto en el siguiente apartado, en el que se abordará la construcción de las subjetividades en el contexto de la Globalización.

2.3.2. Globalización y Subjetividad.

A finales del siglo XX y comienzos del XXI, las sociedades comenzaron a vivir un proceso de globalización acelerado, acompañado de la implantación de un sistema económico e ideológico de carácter neoliberal, que impuso un estilo de vida centrado en el mercado, siendo el individuo la categoría central, el gran jugador. En México, este proceso de asentamiento neoliberal ha ido provocando poco a poco la aceptación de un modo de vida que a su vez ha sido impulsado por la pérdida de referentes políticos de lucha, donde el gran ganador ha sido el mercado tanto privado como público.

La globalización neoliberal ha dado lugar a un proceso de desintegración social que ha tenido como uno de sus efectos principales la individuación, reflejada, entre otras cosas, en el consumo como referente de pautas de conducta y estilos de vida, como base de la construcción de identidades y búsqueda de reconocimiento, dando como resultado la conformación de un individuo que paulatinamente ha ido perdiendo como horizonte la transformación colectiva de la sociedad.

La consagración de la supremacía del capital sobre el resto de la sociedad ha generado una reestructuración social regresiva, cuyo efecto principal ha sido la derrota al campo popular y el desmantelamiento práctico de los derechos ciudadanos. Esto, a decir de Marcia Maluf (2002), implica también la predominancia de discursos y de actividades en que lo social se subordina a las prácticas de la inversión, de la gestión y de la eficiencia. Nos encontramos entonces ante un proceso tendiente a la globalización no sólo económica, sino también 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).

En este contexto, y con la aparición de las estructuras de racionalidad cognitiva–instrumental, así como de la moral–práctica, crece la amenaza de que el mundo, cuya sustancia ya ha sido desvalorizada, se empobrezca aún más (López, 2000). Por eso, 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 sentido, el proceso de desinstitucionalización al que se hizo referencia en los capítulos anteriores ha tenido dos consecuencias directas en la esfera de lo individual: por un lado, se aprecia una creciente diversidad en la organización social y cultural, enmarcada en la expresión de la palabra *tolerancia*, producto de que las normas se borren; consecuentemente, el individuo se descubre a sí mismo fragmentado, dividido entre defender su individualidad y el cumplimiento social o institucional. La segunda consecuencia adquiere la forma de desocialización (García T., 2002).

Actualmente atravesamos por un período en el que las transformaciones tecnológicas se manifiestan en toda su magnitud y aceleración, tanto en los procesos macro-sociales, como en los hechos aparentemente más banales de nuestra vida (Pampliega, 1998), con el mercado inscripto en las relaciones humanas, con el desconocimiento de marcos, normas y límites, teniendo como referencia contextual al proyecto capitalista de la globalización, lo cual ha ocasionado una tendencia individual a la autorreferencia, a mirar hacia sí mismo de manera narcisista, hedonista, con autosatisfacción (Pereyra, 2006).

El hecho de que el capitalismo haya quedado sólo en el escenario ha llevado a la privatización y al conformismo, así como al avance de la insignificancia: los individuos no tienen ninguna señal para orientarse en su vida, pues todo objetivo colectivo ha desaparecido, reduciendo a cada individuo a su existencia privada, llenándola con ocio prefabricado (Franco, 2000), pues en la actualidad, los sujetos sólo son vistos como maneras de expandir mercados, como individuos que consumen (Gallo, 2005).

Además, aún cuando la familia, el trabajo y el lugar de residencia siguen siendo los tres pilares básicos de la sociedad, han perdido su carácter de exclusividad e interdependencia, de tal manera que, inclusive, la noción de red ha tendido a sustituir a la de clase, 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).

Por ende, podemos afirmar, junto con Pereyra (2006), que hoy en día la subjetividad se configura de un modo particular, en un espacio construido socioeconómica y culturalmente que hace referencia a las representaciones sociales que se constituyen en problemas nodales al plantearse nuevas perspectivas. Esto se debe a que las características sociales, económicas, políticas y culturales de una época concreta, influyen y construyen un modelo de sujeto y subjetividad necesarios para llevar a cabo el mantenimiento y reproducción del sistema político–económico dominante (Novoa, 2004).

En este sentido, los cambios en la cultura actual han creado un nuevo contexto, en donde los individuos han tenido que enfrentarse a nuevas maneras de vincularse socialmente con los otros. Esto ha traído consigo, a nivel subjetivo (singular), diversas transformaciones, sobre todo en la manera en que estos individuos establecen lazos sociales, creando nuevos agrupamientos en donde impera el individualismo extremo y en donde las constantes son la exclusión y la marginalidad (Gallo, 2005).

En suma, los procesos de modernización en los planos 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. Parece ser que el actual proceso de modernización mina la base valórica que cohesiona una sociedad moderna (Calderón, 2006). Por ello es que Pampliega de Quiroga (1998) señala que la actual crisis del sistema se da porque se ha agudizado la contradicción que le es esencial: la que se da entre producción social y apropiación privada.

Ahora bien, recordemos que para Enrique Pichón–Rivière, el sujeto se encuentra siempre en una permanente interrelación dialéctica con el mundo, y que dicha interrelación es imprescindible para que este sujeto pueda construir una lectura adecuada de su realidad. En este sentido, la pérdida de esta interrelación dialéctica hace que el marco referencial se vuelva anacrónico, perdiéndose con ello la posibilidad de una interrelación mutuamente transformante con el medio (Alonso, 2002).

Por lo tanto, y a pesar de que hoy en día nuestra sociedad se encuentra marcada por el cambio constante, el ser humano debe ser capaz de construir un marco referencial, un «aparato para pensar la realidad» que le permita posicionarse y pertenecer al campo simbólico propio de su cultura y de la subcultura en la que esta inserto (Alonso, 2002). Sin embargo, a decir de López (2000), el problema real de la modernidad es un problema de creencia o, usando una expresión anticuada, es una crisis espiritual, pues los nuevos asideros han demostrado ser ilusorios y los viejos han quedado sumergidos, asentando las bases para una vuelta al nihilismo.

En efecto, en estos tiempos de postmodernidades, el discurso dominante es el de una espera sin esperanza, puesto que el proyecto (si lo hay) aparece débil y el individuo sólo es estimulado a perseguir la realización de proyectos a corto plazo, sin mayor alcance (Schverdfinger, 1999). Así, las principales condiciones de riesgo para la construcción de las subjetividades se ubican en las instituciones que son generadas o transformadas en condiciones de una modernización globalizada, y en la incapacidad de las mismas de ser proveedoras de sentidos (Marcia, 2002).

Por lo mismo, en el panorama contemporáneo la configuración de subjetividades se caracteriza por estar fundamentada en lo que Pereyra (2006) denomina «*procesos anómicos*», es decir, procesos en los que a los individuos les resulta

imposible comprender su situación, siendo por ello incapaces de nominar (nombrar) a sus elementos, dando lugar a rebeldías, transgresiones, violencias o, por el contrario, abulia, depresión, melancolía, terror, parálisis, «al no lograr perforar la sordera del orden dado que se propone el borramiento intencionado de las marcas históricas en la memoria de los sujetos e instalar la idea de que nada se puede hacer».

Lo anterior se agrava con la incautación de la palabra, la cual solía dar lugar a una relación dialógica en la que se dirimían diferencias y se producían nuevos aprendizajes; sin embargo, en nuestros días el derecho a la palabra se toma, se sustrae, se inscribe en una muralla que tiene dueños, a veces poderosos, o simplemente no accesibles, como una manera de participar y dejar marcas en los mundos que esas murallas representan y que para la mayor parte de los individuos están vedados (Marcia, 2002).

No obstante, no todo está perdido, pues tal como lo señala Calderón (2006), los cambios en el ámbito de la subjetividad son mucho más lentos que los emanados de los procesos de modernización, por lo cual es posible hipotetizar la gestación de una nueva subjetividad vinculada a movimientos socio-culturales emergentes. Así, la falta de sentido imperante no es ni debe ser una condición real de riesgo; por el contrario, descubrir esta realidad como un efecto histórico que puede modificarse es un desafío para las generaciones, por lo cual debe promoverse la acción colectiva (Marcia, 2002). En tal caso, a la educación le corresponde una gran tarea en la generación de las nuevas subjetividades, tema que será abordado en el siguiente apartado.

2.3.3. Subjetividad y Educación.

Nuestra sociedad actual se caracteriza por el avance del capitalismo por sobre la democracia. Esto ha producido el avance del interés individual y privado por sobre

lo público, junto con un ideal de hedonismo como propuesta de existencia. Nuestro mundo actual se caracteriza por la búsqueda de ganancia y por la invasión de una lógica depredatoria invadiendo las relaciones sociales que hasta hace poco no estaban sujetas a «precios» (Adamson, 2006).

De tal manera, Dieterich (cit en López, 2000) no duda en señalar que el discurso globalizante está impactando los fines y las prácticas de las instituciones educativas, ya que se estructura de tal forma que ha ido logrando legitimidad entre los sujetos demandantes de educación, así como entre el profesorado, como una nueva referencia valórica para definir su trabajo docente. Esto es importante para el tema de la subjetividad porque, tal como lo señala Schverdfinger (1999), «*la educación, el arte y los medios masivos son herramientas privilegiadas para facilitar la producción de tipos de subjetividades*», ya que la escuela contribuye a la reconstrucción de la identidad de los estudiantes en relación con las diferentes construcciones de la realidad que les circunda (Biblioteca ITAM, 2006).

En este sentido, es sabido que 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 el resultado de entornos socioculturales concretos y de épocas históricas que encarnan un determinado tipo de valores (Biblioteca ITAM, 2006). Debido a lo anterior, y a pesar de que la subjetividad sería, 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, ni aún las más rigurosas medidas técnico-pedagógicas se escapan del ámbito de la subjetividad, pues la idea de su presencia y del interjuego de las intersubjetividades es tan natural al acto educativo como lo es la naturaleza misma del enseñar y aprender (Puyadas, 2001).

Ello explica el que para Schverdfinger (1999), lo que ocurre en el salón de clases posea cierta significación social que afecta al contexto de la actividad escolar y a la misma tarea a resolver, afectando a su vez las prácticas sociales del sujeto y sus sistemas de representación (su imaginario). En efecto, los estudiantes acceden a la escuela con una identidad, con una biografía en construcción basada en sus experiencias de género, etnia y clase social, y con una serie de nociones sobre la autoridad y el conocimiento. Llevan consigo no sólo conocimientos, sino construcciones de la sociedad y de sí mismos, basados en sus experiencias socio-culturales anteriores (Biblioteca ITAM, 2006).

De ahí que para Pichón-Rivière y Freire (cit. en Pampliega, 2006), la dialéctica entre educador y educando deba conceptualizarse y trabajarse como un interjuego en el que hay diferencia y a veces oposición. Desde la perspectiva de ambos pensadores, enseñar y aprender son visualizados como aspectos de un movimiento que constituye una unidad, acontecer contradictorio y a la vez unitario al que Pichón-Rivière denominó «*enseñaje*» bajo la premisa de que los roles desempeñados por el que enseña y el que aprende no son estáticos, sino alternantes, constituyendo funciones que circulan en un vínculo.

Asimismo, esto conlleva a que Pichón-Rivière y Freire entiendan el proceso enseñanza-aprendizaje como una relación dialéctica de mutua transformación entre el hombre y el mundo, pues el aprendizaje es definido como la apropiación instrumental de la realidad, para transformarla, en donde «apropiación» significa una forma de relación entre lo que se conoce como realidad objetiva y lo subjetivo, relación en la que el sujeto social se transforma transformando el mundo en el que está inserto (Alonso, 2002).

Las formas específicas en que la subjetividad se encuentra involucrada en el proceso educativo son muchas y muy variadas. Por ejemplo, como resultado de un estudio de campo realizado en la Universidad de Salamanca en el año 2003,

en el que se preguntó a los alumnos a qué atribuían su bajo rendimiento escolar, éstos mencionaron como una de las causas principales al «clima poco motivador de la institución» (¿Por qué disminuye el rendimiento académico?, 2003).

Por su parte, Trench (2001) menciona a la motivación como uno de los factores subjetivos que explican el alto o bajo desempeño académico. A decir suyo, la motivación es el constructo psicológico utilizado para explicar el comportamiento voluntario, por lo que estar académicamente motivado significa desear desempeñarse bien en un contexto académico. Posteriormente, este deseo se refleja en conductas voluntarias que eventualmente llevan a un desempeño contrastable. En tal sentido, la asistencia a clases es un comportamiento voluntario que se combina con otros para reflejar el nivel de motivación académica.

Este mismo autor señala que los sentimientos y creencias motivacionales están relacionados con las elecciones realizadas por los estudiantes en el ámbito académico, con involucrarse con las tareas académicas, y con su persistencia. Asimismo, especifica que hay tres estructuras de creencias que, subjetivamente, influyen sobre los comportamientos observables en el aula:

1. Las expectativas o creencias de los estudiantes acerca de su propia habilidad para desempeñar una tarea. Ésta comprende no sólo cuán eficaces se sienten frente a una tarea amenazante, también implica el nivel de control que creen tener sobre el entorno, de manera que si piensan que pueden desempeñarse bien en clase, entonces es más probable que se desempeñen bien, pero si piensan que no, entonces no encontrarán una razón válida para involucrarse en la clase.
 2. La valorización o creencia de los alumnos respecto a la importancia de realizar determinada tarea o conducta. Si los estudiantes no ven el valor de involucrarse en las actividades académicas, habrá un despliegue menor de esfuerzos.
-

3. El afecto o sentimiento sobre sí o sobre la conducta en cuestión. En comparación con los dos factores anteriores, éste ha sido menos investigado a pesar de que las emociones asociadas al hecho de concurrir o no a clases, a participar o no en las actividades escolares, etc., influyen decisivamente en el desempeño académico.

Ahondando en el tema del vínculo motivación–subjetividad, Pintrich (1994, cit. en Trench, 2001) ha descrito la motivación académica con base en la interacción recíproca entre tres componentes principales: el contexto de la clase, los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación, y los comportamientos observables de los alumnos. Pintrich ha establecido que el primero de estos componentes, es decir, el contexto de clase, influye al segundo (las creencias y sentimientos motivacionales), y que estos dos componentes, a su vez, determinan los comportamientos observables.

De acuerdo con su teoría, los comportamientos observables que se reflejan en la esfera de la motivación académica pueden ser de tres clases diferentes: 1) hacer elecciones con alternativas, 2) estar activo e involucrado en las tareas y, 3) tener persistencia en ellas. Dicho en otras palabras, los alumnos hacen muchas elecciones: deciden tomar un curso, trabajar en una tarea encargada, atender a una sesión de clases o hacer alguna otra cosa, por lo que la decisión de asistir a clases y participar activamente en ellas refleja altos niveles de motivación (Trench, 2001).

Otro ejemplo de la manera en que la subjetividad influye en el desempeño escolar tiene que ver con la «justicia» del sistema de aprobación–reprobación. A este respecto, Alvez de Mattos (1990) señala que la aprobación honesta, justa y consciente, es y debe ser la resultante normal del trabajo escolar realizado con objetivos definidos y con propósitos educativos específicos, y que, por el contrario, cuando la aprobación es inmerecida, fruto de la benevolencia del profesor, se

vuelve perjudicial para el alumno y desmoralizadora para el propio profesor y para la escuela:

Es perjudicial, porque el alumno que pasa a un curso más avanzado sin las bases necesarias encontrará dificultades casi siempre insuperables en las materias generalmente más difíciles y complejas de su nuevo curso. Su incapacidad para seguir las con provecho y para atender a las exigencias más rigurosas de su estudio podrá causarle complejos de frustración y de inferioridad cuyas consecuencias serán imprevisibles para su futuro.

Es desmoralizante para el propio profesor porque, cuando se distingue por su benevolencia, pierde su prestigio y autoridad junto a sus discípulos: nadie toma en serio sus clases; disminuye la presencia de alumnos; no se cumple con las tareas por él impuestas; no se estudia su asignatura sino en vísperas de examen e, incluso entonces, sólo para pasar. Los alumnos se dan cuenta de que la aprobación es casi automática y de que no tienen por qué preocuparse con la posibilidad de la reprobación, el trabajo escolar decae hasta un nivel ínfimo de productividad y la desidia se convierte en el denominador común.

Es desmoralizador para la escuela cuya dirección o administración, movida por intereses comerciales o subalternos, se dedica al trabajo deshonesto e inocuo de manipular las notas dadas por los profesores, con el fin de producir medidas de aprobación suficientes para retener a los alumnos en la escuela, a despecho de su semi-analfabetismo. Esto trae consigo el descrédito de la institución, convirtiéndola en mero simulacro de centro de enseñanza.

Ahora bien, mencionábamos al inicio de este apartado que la presencia de la subjetividad en el ámbito académico constantemente es menospreciada, considerándola poco menos que un obstáculo para la plena sistematización de la enseñanza. Decíamos también que, a pesar de ello, la subjetividad siempre se cuela en el proceso enseñanza-aprendizaje, sin embargo, también debemos admitir que la denegación de la subjetividad ha tenido efectos adversos en los

estudiantes mismos. A este respecto, en la ya citada investigación con los alumnos de la Universidad de Salamanca, estos señalaron como causas principales de su bajo rendimiento «la dificultad intrínseca de algunas materias», «el excesivo número de asignaturas que los alumnos tienen que cursar cada año», la «extensión desproporcionada de los programas» y el «elevado número de exámenes y trabajos» (¿Por qué disminuye el rendimiento académico?, 2003).

Sin embargo, para la misma muestra de estudiantes, el absentismo y las faltas a clase, así como el desinterés por las escasas perspectivas laborales y el hecho de no cursar la carrera elegida figuran como las causas a las que menos importancia dan, siendo evidente que sus respuestas están influidas por el inmediatismo implantado por los procesos de globalización, y que sus respuestas son más bien de carácter impersonal. En otras palabras, los estudiantes encuestados privilegiaron en sus respuestas los factores académicos *objetivos* que dan cuenta del bajo rendimiento, relegando los aspectos *subjetivos* que también influyen decisivamente, lo cual nos lleva a pensar que tal vez el sesgo en sus respuestas se deba a la versión oficial del bajo rendimiento, la cual suele soslayar los factores de carácter subjetivo.

Lo anterior nos lleva a situar en el contexto de la globalización el tema del papel de la subjetividad en la escuela. Sabemos que, tal como lo señalan Edwards y Mercer (1987, cit. en Biblioteca ITAM, 2006), aprender es un proceso social, comunicativo y discursivo, y que al poner el énfasis en el aspecto discurso, se destaca el papel del diálogo como elemento de creación de significados. Es por ello que podemos afirmar, siguiendo a Marcia Maluf (2002), que si los y las jóvenes no pueden encontrar en la familia o en las instituciones herramientas para dotar de sentido a la realidad que los circunda, se ven en la necesidad de reconstruir por sí mismos a la vida cotidiana y a sus objetos, apoyándose en los fragmentos de sentido provistos por otras instancias.

Esto tiene diversas consecuencias, dado que la globalización —no sólo de los beneficios sino también de los riesgos— conlleva a una incertidumbre sobre los cambios posibles, de tal modo que los jóvenes se ven enfrentados cotidianamente al «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 locales» (Marcia, 2002).

En el ámbito de la educación, este problema se ha visto agravado debido a que se ha vuelto una práctica común el situar en el epicentro de la educación universitaria la formación de «recursos humanos» atentos a la evolución calificada para el trabajo profesional, lo que ha significado diseñar una estrategia con base en una versión de calidad tecno-productiva como valor ordenador de las instituciones educativas. Más aún, dicha estrategia ha limitado la intervención del profesorado a meras acciones instruccionales, no sólo invadiendo la zona de autonomía docente, sino además, restringiendo las posibilidades de la formación ético-política de los estudiantes (López, 2000).

Consecuentemente, y dado que los jóvenes han sido y siguen siendo los depositarios de los grandes vicios simbólicos de las sociedades, en el panorama actual, los riesgos de la juventud son, por un lado, una construcción ideológica de sociedades que no quieren explicitar los peligros que generan las decisiones de los actores políticos y económicos, y por el otro, los efectos reales en el ámbito individual de ese estar «arrojado fuera» de una sociedad —idealmente— ordenada y protectora, da una realidad para la que no existen salidas, en la que correr riesgos es indicativo de la no-existencia de alternativas ni de mediaciones, y no necesariamente una característica esencial juvenil (Marcia, 2002).

De estas implicaciones subjetivas de la educación, así como de la necesidad de no pasarla por alto e integrarla de alguna manera en los programas académicos, surge la pregunta que se hace Puyadas (2001): «¿Será posible que en algún lugar

del currículo escolar quepa la subjetividad, como un mundo que es necesario desarrollar en nuestros alumnos, considerando no sólo los conocimientos y las evaluaciones objetivas?»

La integración de la subjetividad al ámbito académico es sumamente importante porque, de acuerdo con lo dicho por Cornelius Castoriadis en entrevista con Franco (2000), rigurosamente hablando, no podría 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 éstas y se reconocen como creadores de las mismas: en palabras de Castoriadis:

No es apropiado hablar de sujeto en la actualidad: la subjetividad tiende a desvanecerse en el capitalismo actual, el sujeto, no tiene lugar, la heteronomía se ha hecho prevaeciente. 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.

En el mismo sentido, Pampliega de Quiroga (1998) señala que, si el sujeto es negado o devaluado en su función esencial de productor, tiende a darse un impacto en lo subjetivo que se expresa en la melancolización, la pérdida de la autoestima, la desconfianza, la cosificación de sí y del otro. Crece el aislamiento, el encierro en la propia piel, en los propios pensamientos, las vivencias de vacío interno, soledad y pánico. Al mismo tiempo se incrementa la violencia en las relaciones interpersonales y el rechazo de las diferencias.

Asimismo, Hernández y sus colaboradores (2006) señalan que la problemática teórica acerca de la subjetividad no puede pensarse sin recurrir a una noción de sujeto en donde los procesos inconscientes desempeñan un papel determinante,

pues tratar de desconocerlos es negar sus efectos en la vida cotidiana en la que se incluye también a la escuela, la familia, el grupo social y las instituciones en general. De ahí que en los últimos años se haya ido insistiendo cada vez más en la necesidad de que todos aquellos que intervienen de alguna manera en lo social se enfrenten al desafío de interpretar las caras de la nueva subjetividad que se está gestando en el contexto globalizador, de dar cuenta de cómo los cambios sociales, los distintos momentos históricos que vivimos a lo largo de nuestra vida, tienen un efecto de producción de nuevas subjetividades, de nuevos estilos vinculares que emergen en nuestras organizaciones, nuestra cultura, nuestra cotidianidad (Gallo, 2005).

Así, es imperativo que se aborde la cuestión de la construcción de subjetividades en la educación, sobre todo si tomamos en cuenta que la fase actual por la que atraviesa el capitalismo es sumamente desestructurante del espacio social, a pesar de lo cual, los sujetos pueden lograr constituirse en buena medida si encuentra apoyo en sus instituciones (en este caso la institución escolar), las que deben transmitir significaciones imaginarias sociales que le den un sentido a la vida social (Franco, 2000).

En atención a la satisfacción de la demanda anterior, la intervención educativa debe atender las necesidades de los sujetos intentando sustancialmente la subjetivación de los mismos, en una construcción que partiendo desde su «*malestar*», configure un proceso que les posibilite «nombrar», resignificar un orden instalado, para poder transformarlo (Pereyra, 2006).

En este sentido, Marcia Maluf (2002) menciona que hoy en día, los peligros que se podían ocultar en los grupos familiares, en la comunidad local, en las clases y grupos sociales, deben percibirse, interpretarse, elaborarse por el individuo en sí mismo. Es necesario también asimilar que, la práctica educativa, cuando es valorizada en su justa dimensión, obliga a que los actores del proceso de

aprendizaje se ubiquen en otras relaciones de poder, diferentes de las instituidas en el sistema educativo (Pampliega, 2006), en donde, bajo el paradigma en boga, se considera al docente como el principal actor (Análisis de la propuesta de Modelo Educativo, 2003).

A decir de Pampliega de Quiroga (2006), el argumento a favor de la reubicación de las relaciones de poder en la escuela se funda en que la práctica nos da autoría, nos da 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. Por eso es imprescindible que se lleve a cabo un planteamiento de la universidad 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 profesionalmente aptos e intelectualmente autónomos (López, 2000).

Así pues, los retos de la educación superior para el Siglo XXI plantean la necesidad de un nuevo proceso educativo, fundamentado en los principios de excelencia, calidad y, sobre todo, pertinencia (Análisis de la propuesta de Modelo Educativo, 2003), tomando como base una *didáctica de emergentes*, que consiste en un diseño que se organiza desde los objetivos del aprendizaje, a la vez que jerarquiza como elementos básicos del proceso, las necesidades, intereses e itinerarios que transita el sujeto del aprender. La didáctica de emergentes requiere una logística, un relevamiento de datos y una operatoria destinada a estimular el desarrollo de recursos, visualizar obstáculos y redefinir posicionamientos ante el objeto de conocimiento (Pampliega, 2006).

Eso es trascendental porque la educación necesita hoy en día mejorar su calidad, y 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

permitan participar en una sociedad democrática, ya que las bases otorgadas en la educación deben posibilitar que el estudiante pueda seguir aprendiendo a lo largo de su vida (Análisis de la propuesta de Modelo Educativo, 2003).

Es necesario pensar sobre el aprendizaje en términos de una relación entre la construcción por parte de la subjetividad individual y la construcción social de la comprensión (Biblioteca ITAM, 2006). Para ello, es necesario en primer término considerar al alumno como el actor principal del proceso académico y ver en el profesor a un guía y facilitador del aprendizaje, dedicado a la planeación y al diseño de experiencias de aprendizaje más que a la transmisión de contenidos. Es imperativo también que los profesores trabajen en equipo con la institución y con otras escuelas.

Respecto a los programas de estudio, es necesario que sean más flexibles, que partan de una base muy sólida de conocimientos básicos, pero al mismo tiempo, que permitan la incorporación de un carácter integral de la formación, dando lugar al tránsito de la modalidad escolarizada a la no escolarizada.

Para lograrlo, la institución escolar puede apoyarse en el inherente carácter catalizador del conocimiento que posee el grupo, ya que la actividad grupal permite multiplicar los aportes individuales enriqueciendo a cada uno de los integrantes, permitiéndoles ayudarse entre sí a elaborar ansiedades, temores y fantasías que pueden obstaculizar el proceso de crecimiento. Apoyarse en el grupo ayuda a socializar el conocimiento acerca de la problemática en cuestión, a intercambiar experiencias, a crear y sostener puentes y redes colectivas a través de acciones y reflexiones sobre las mismas y a abrir espacios para generar redes solidarias inter-institucionales y comunitarias (Schverdfinger, 1999).

Asimismo, es importante reconocer que, tomar en consideración las consecuencias de los riesgos globales y modernos en la subjetividad para resolver

los problemas sociales implicaría el desarrollo de estrategias complejas, menos verticales que las actualmente existentes; por ejemplo, implicaría generar estrategias pedagógicas que significarían elevadas dosis de horizontalidad y de negociación, nunca de verticalidad o imposición (Marcia, 2002).

Finalmente, debemos adoptar la idea de que la función primordial de la escuela moderna consiste, por encima de todo, en la *educación* para los jóvenes, por lo cual la *instrucción* sólo se justifica en la medida en que contribuye positivamente a la *educación* (Alvez, 1990). De hacerlo, estaremos incluyendo el estudio de lo subjetivo al ámbito escolar, lo cual es un gran paso, ya que, como lo refiere Puyadas (2001):

La subjetividad nos comunica con lo cósmico, con aquello que se nos puede dar en una simple y pequeña visión de una realidad particular, 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.

2.4. TÉCNICAS DE ESTUDIO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO.

Ante los retos que plantea la evolución hacia la sociedad de tipo global, en un contexto de participación e intervención, las universidades aparecen como los ejes institucionales de articulación y transferencia de conocimientos hacia la sociedad (Amaya y Prado, 2002), de tal manera que, de acuerdo con González y Maytorena (2002), se ha discutido la importancia de que las instituciones de educación superior se apeguen a los siguientes principios:

Orientar la educación hacia la atención de problemáticas específicas que se presentan en el contexto actual;

Fomentar el aprendizaje abstracto, porque ello amplía el margen de maniobra para actuar y, en consecuencia, facilita una respuesta más flexible ante el rápido cambio social;

Preparar a los futuros profesionistas para que soporten situaciones de inseguridad, ya que el nexo causal entre acto y efecto se ha convertido en algo contingente;

Cultivar el cambio de percepción, reorientando a la educación como un proceso y un fenómeno social inherentemente dinámico.

En concordancia con los principios mencionados, se espera que la universidad prepare a sus estudiantes para el mundo del trabajo y, al mismo tiempo, que reconstruya críticamente a la cultura en un espacio de preparación profesional que dote al estudiante de una formación en la búsqueda, valoración y generación del conocimiento, no bastando ya la sola transmisión del saber. Asimismo, se considera imperativo conciliar la especialización del tema a estudiar con la integración necesaria de dicho tema a su realidad contextual, convirtiendo a la

formación interdisciplinaria y polivalente en un requisito obligado (Amaya y Prado, 2002).

En el mismo sentido, se han delineado diferentes capacidades que, dado el actual proceso de globalización, se espera que desarrolle el estudiante universitario:

Capacidad de comprensión, y abstracción, la cual conduce a una mejor conceptualización y, con ello, a categorizar, a descubrir patrones y significados, y al ordenamiento de realidades complejas a través de conceptos.

Pensar en sistemas: Se le pide al universitario adquirir perspectivas más amplias, más integradas, multicausales y multirrelacionales.

Experimentar y aprender a aprender. El sistema escolar no puede comunicar todo el conocimiento, pero sí debe formar a los sujetos para que desarrollen la actitud sistemática de buscarlo, hacerse preguntas, indagar y ensayar.

Comunicarse y trabajar en comunidades de aprendizaje. Si el alumno es capaz de construir sus esquemas para el aprendizaje, es capaz de construirse como persona y, por lo tanto, tendrá capacidad de enseñar a los demás y aprender de ellos.

Resolución de problemas. Abarca también habilidades, estrategias, actitudes y disposición para enfrentar los retos y desafíos del mundo de hoy; ser competente para enfrentar las realidades socioculturales con miras a un futuro desempeño profesional. Se pide creatividad, fluidez de ideas, originalidad, capacidad de toma de decisiones y liderazgo en proyectos.

Manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio. El panorama de la globalización de economías y mercados presenta retos nunca antes considerados y mucho menos vividos. Para que el estudiante pueda enfrentarlos, requiere desarrollar una personalidad sana y equilibrada, capacidad de autoestima y valoración, pero sobre todo, una visión humanista y humanizadora, que reformule el sentido de la vida con una postura ética que haga de la persona el eje referencial de los valores.

Las anteriores constituyen las competencias básicas y fundamentales que debe poseer el estudiante para resolver los retos y los desafíos de un mundo globalizado complejo, cambiante y en constante transformación. De poseerlas, se espera que el alumno sea capaz de actuar y aprender en los diversos ámbitos de desempeño profesional, así como de enfrentar situaciones difíciles, cambiantes e inciertas con responsabilidad, espíritu crítico y solvencia profesional (Amaya y Prado, 2002).

Partimos aquí de la intelección de que el rendimiento académico no debe ser concebido únicamente como la relación que existe entre el proceso en el que se circunscribe el conocimiento y el vínculo profesor–alumno, que se mide a través de una escala que va de 0 a 10, pues ello implicaría partir de una mirada estrecha que deforma el verdadero significado de la problemática del rendimiento académico al centrar la atención en el alumno (Flores, Morales y Landázuri, 2007).

Obviamente, en el contexto globalizador, los nuevos requerimientos (tanto hacia las instituciones educativas como hacia los estudiantes) han ocasionado que los profesionales de la educación se hayan visto en la necesidad de reconsiderar el significado mismo de lo que es el rendimiento académico, así como sus implicaciones no sólo en el ámbito escolar, sino también en el profesional y personal.

A este respecto, concordamos con Flores, Morales, Sánchez, Ruvalcaba y Ortigoza (2004, cit. en Flores, Morales y Landázuri, 2007), en que el rendimiento académico debe ser visualizado como:

El resultado de cómo los factores biológicos (antecedentes nutricionales, metabolismo), psicológicos (historia familiar, motivación, autoestima, procesos del pensamiento y de la personalidad: autoestima,

angustia, introversión, extraversión), pedagógicos (técnicas y hábitos de estudio), sociales (relaciones profesor–alumno, alumno-alumno alumno-familia) y ambientales (color, dimensión, iluminación, ventilación del salón de clases), se entretajan en la objetividad y la subjetividad, a fin de construir las herramientas necesarias para enfrentar la vida cotidiana.

A este respecto, cabe también hacer la distinción entre *desempeño académico* y *rendimiento académico*: el primero de ellos se circunscribe al desenvolvimiento escolar del estudiante, a las notas por él obtenidas, a su participación en las actividades de la escuela y, en un sentido más amplio, a las relaciones que guarda con sus compañeros de clase y con el personal docente, mientras que el *rendimiento académico* se refiere al efecto que tiene lo académico en el ámbito más amplio de las relaciones sociales, incluyendo su desenvolvimiento profesional y personal en todos los contextos en que transcurre y transcurrirá su experiencia cotidiana.

Esto es sumamente importante dado que, tal como lo mencionan Flores, Morales y Landázuri (2007):

En este nuevo milenio, es importante que los alumnos se enfoquen en un aprendizaje a través de la vida, no sólo en el aprendizaje escolar, sino que se encuentren preparados para sortear las diferentes situaciones que se les presentarán a lo largo de la vida.

Esto es así porque, cada vez más, se entiende que el rendimiento académico traspasa las paredes del salón de clases y las notas en las boletas de calificaciones. En pocas palabras, el rendimiento académico significa aprender para la vida en este momento y en el futuro, y entender o definir el Rendimiento Académico de tal manera nos permite vislumbrar que en los problemas de

aprendizaje influyen no solo uno sino múltiples factores, por lo que su solución también tiene varias vías (Flores, Morales y Landázuri, 2007).

A ese respecto, Alvez de Mattos (1990) señala que las transformaciones resultantes del rendimiento académico deben brotar al final del proceso de aprendizaje como adquisiciones *definitivas*, incorporadas vitalmente por los alumnos a la contextura de su personalidad, de tal manera que influyan en su conducta, en su manera de sentir, de resolver los problemas y de hacer o utilizar las cosas aprendidas durante el curso escolar. Por ello, se espera que, como consecuencia del rendimiento académico, los estudiantes mejoren sustancialmente su personalidad, la cual debe emerger del proceso enseñanza–aprendizaje más madura, más rica, y dotada de recursos superiores para afrontar con éxito los problemas de la vida y la profesión.

Por ello, este mismo autor añade que el *rendimiento escolar efectivo* transforma el lenguaje, el pensamiento, la acción y las aptitudes, pudiendo definirse como la suma de transformaciones que se operan: a) en el pensamiento, b) en el lenguaje técnico, c) en la manera de obrar, y d) en las bases aptitudinales del comportamiento de los alumnos en relación con las situaciones y problemas de las materias aprendidas durante el curso escolar, de tal manera que el parámetro para medir la efectividad y utilidad del curso escolar será el cumplimiento del objetivo de que el alumno parta hacia la vida con adquisiciones definitivas con respecto a:

La manera de comprender las situaciones específicas enfocadas por las asignaturas y de resolver inteligentemente los problemas reales;

El dominio del lenguaje técnico de la especialidad; sabiendo interpretar sus símbolos y vocabulario técnico, así como utilizarlos correctamente en su vida personal y profesional;

La manera de obrar de la forma más recomendable en las situaciones e incidentes de la especialidad;

Las aptitudes y la dinámica afectiva con que reaccionan a las situaciones y problemas de la especialidad, como individuos conocedores y esclarecidos.

Pero a pesar de los buenos propósitos y de la claridad de los objetivos institucionales de la educación, es sabido que actualmente atravesamos por una crisis generalizada que ha afectado también al desempeño escolar de los alumnos, por lo que, tal como lo señala Clerico (2001), poder detectar cuáles son los factores asociados al desempeño académico de los estudiantes universitarios contribuye a pensar estrategias de enseñanza que tengan en cuenta la totalidad de los factores implicados en el proceso educativo.

A este respecto, la misma autora señala que el estudio universitario está asociado a factores de contexto, factores personales y factores relativos a la enseñanza que inciden en el rendimiento académico de los alumnos. Por su parte, Amaya y Prado (2002) mencionan que «las actitudes de los estudiantes, sus motivaciones, sus destrezas instrumentales básicas y sus estrategias de aprendizaje, son factores que determinan el éxito o fracaso universitario», y enuncian los siguientes factores que influyen negativamente en el desempeño académico:

La baja autoestima académica, ya que el autoconcepto es fuente de motivación e influye directa y significativamente en el desempeño escolar. Una persona que se siente competente incrementa su esfuerzo en el proceso de aprendizaje; es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de su rendimiento, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje.

Poca resistencia a la frustración, que le provoca malestar cuando no puede conseguir lo que desea, prefiriendo reducir el nivel de sus metas por otras más asequibles.

Dificultad para controlar la impulsividad, que le orilla a dejarse llevar por el entorno inmediato, a distraerse con facilidad, sin el autocontrol necesario para planificar sus acciones con base en objetivos.

Poca tolerancia a la espera, que le hace vivir en el aquí y en el ahora, sin elaborar proyectos a futuro.

Poco esfuerzo para lograr metas a mediano y largo plazo, factor que, relacionado con el anterior, ocasiona que el estudiante vea al futuro como algo lejano de lo cual no hay por qué preocuparse con «tanta anticipación», por lo que prefiere centrar su atención en el presente.

Mínima entereza ante un desafío, ocasionando que, ante la más mínima dificultad, ante el menor obstáculo, el alumno desista de su esfuerzo y enfoque su atención en otras cosas.

Asimismo, influye también en el desempeño académico y en su resultante, el rendimiento académico, el hecho mismo de que, al ingresar a la universidad, el estudiante se enfrenta a una serie de nuevos retos cognitivos, afectivos y sociales, ante los cuales muchas veces carece de las herramientas básicas para enfrentarlos. Ante tales retos, la apatía cognitiva, la falta de cultura general, la carencia de equilibrio emocional y de estrategias de aprendizaje son los problemas más importantes a que se enfrenta el estudiante universitario en su formación profesional (Amaya y Prado, 2002).

Por eso, y partiendo de la definición del estudio como un tipo de aprendizaje escolar en el cual el alumno, interactuando en un contexto de instrucción, logra un nivel de competencia en determinados campos de conocimiento o habilidades intelectuales (Clerico, 2001), es de vital importancia el considerar dentro del acto didáctico los procesos de *enseñar a pensar* y de *enseñar a aprender* (Rentería, 2006).

2.4.1. La Aportación Constructivista.

En el campo educativo hay cierto consenso respecto a que no es posible comprender las líneas actuales que impulsan la enseñanza moderna sin recurrir a las aportaciones del constructivismo, el cual entiende al conocimiento como resultado de un proceso de construcción o reconstrucción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo (Enciclopedia Microsoft Encarta, 2000).

Uno de los presupuestos básicos del constructivismo es que cuanto sabemos y creemos es fruto del lenguaje con que comprendemos y transmitimos nuestras percepciones y que, sobre una misma realidad, pueden darse diferentes puntos de vista, todos ellos igualmente válidos. Esto se debe a que, al hablar, vamos creando la realidad junto con nuestros interlocutores. Así es como, sobre la base de nuestra biografía, creamos y modificamos nuestra identidad, que retocamos permanentemente en virtud del contexto, de las circunstancias de nuestra interacción y de las características y expectativas de nuestro interlocutor (El constructivismo en Psicología, 2005).

Ahora bien, desde el punto de vista del constructivismo, existen básicamente dos paradigmas explicativos que cubren, de forma complementaria, las distintas posibilidades de aprendizaje en los seres humanos. Estos paradigmas se refieren a la distinción entre aprendizaje en sentido estricto, es decir, aquel con el que se adquiere información específica del medio, y aprendizaje en sentido amplio, o sea el progreso de estructuras cognitivas por procesos de equilibración (El constructivismo, 2006).

De tal manera, y con base en la visión constructivista de la educación, el aprendizaje puede definirse como la «modificación relativamente permanente en la disposición o en la capacidad del hombre, ocurrida como resultado de su actividad». Asimismo, desde esta perspectiva se considera que el alumno

construye su propio conocimiento y lo transforma, dándole sentido al mundo, ya que conecta al nuevo conocimiento con el anterior y con sus experiencias pasadas (Amaya y Prado, 2002).

De acuerdo con Kakn y Friedman (1993, cit. en Flores y Eytel, 2006), desde el punto de vista constructivista, el proceso enseñanza–aprendizaje se caracteriza por los siguientes principios:

1. Cambia la instrucción por la construcción, es decir, aprender no significa ni simplemente reemplazar un punto de vista (el incorrecto) por otro (el correcto), ni simplemente acumular nuevo conocimiento sobre el viejo, sino más bien transformar el conocimiento a través del pensamiento activo y original del aprendiz.
2. Cambia del refuerzo al interés, pues los estudiantes comprenden mejor cuando están envueltos en tareas y temas que cautivan su atención. Por lo tanto, desde una perspectiva constructivista, los profesores investigan lo que interesa a sus estudiantes, elaboran un currículo para apoyar y expandir esos intereses, e implican al estudiante en el proyecto de aprendizaje.
3. Da preferencia a la autonomía por encima de la obediencia: El profesor debería dejar de exigir sumisión y fomentar en cambio la libertad responsable. Dentro del marco constructivista, la autonomía se desarrolla a través de las interacciones recíprocas a nivel microgenético y se manifiesta por medio de la integración de consideraciones sobre uno mismo, sobre los demás y sobre la sociedad.
4. Cambia la coerción por la cooperación. Las relaciones entre los alumnos son vitales. A través de ellas, se desarrollan los conceptos de igualdad, justicia y democracia, base del progreso del aprendizaje académico.

Debido a lo anterior, para el constructivismo, el aprendizaje de un tema determinado, más allá del logro objetivo en sí mismo, conlleva la formación metodológica y procedimental que va conformando en el alumno la disposición, el

carácter y la voluntad para planear y realizar tareas cada vez más complejas (Amaya y Prado, 2002).

Ahora bien, uno de los mayores aportes de la teoría constructivista al campo educativo ha sido su redefinición de la inteligencia, en específico la contribución de Howard Gardner, psicólogo de la Universidad de Harvard (cit. en López, 1998), quien señala que se ha pretendido erróneamente que la inteligencia es una propiedad estrictamente individual, alojada sólo en la persona, y no en el entorno, en las interacciones con otras personas, en los artefactos o en la acumulación de conocimientos.

Contraria a esa visión, Gardner propone una definición más amplia de la inteligencia, concibiéndola como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una cultura determinada (Anónimo, 2001), con lo cual redimensiona la importancia de los componentes racionales, al tiempo que nos invita a reconocer y valorar otras expresiones de la persona, que no guardan relación directa con los logros cognitivos (López, 1998).

Gardner menciona que si bien todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética, esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, de nuestras experiencias, de la educación recibida, etc. Por lo tanto, en su definición de inteligencia persiste el componente genético, pero al concebirla como una capacidad, convierte a la inteligencia en una destreza que se puede desarrollar (Anónimo, 2001).

2.4.2. La Teoría de las Inteligencias Múltiples.

El aporte más trascendente de la teoría de Gardner consiste en reconocer que los seres humanos somos capaces de conocer y aprender de siete maneras diferentes: a través del lenguaje, del análisis lógico–matemático, de la

representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo, de la comprensión de los demás, y de la comprensión de nosotros mismos. Con base en lo anterior, Gardner postuló la existencia de siete inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente. La existencia de una de ellas, sin embargo, no es predictiva de la existencia de alguna de las otras. Las inteligencias por él propuestas, en una descripción proporcionada por López (1988), son las siguientes:

1. INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA: Es la capacidad involucrada en la lectura y escritura, así como en el escuchar y hablar. Comprende la sensibilidad para los sonidos y las palabras con sus matices de significado, su ritmo y sus pausas. Está relacionada con el potencial para estimular y persuadir por medio de la palabra.
2. INTELIGENCIA LÓGICO–MATEMÁTICA: Es la capacidad relacionada con el razonamiento abstracto, la computación numérica, la derivación de evidencias y la resolución de problemas lógicos.
3. INTELIGENCIA ESPACIAL: Es la capacidad utilizada para enfrentar problemas de desplazamiento y orientación en el espacio, reconocer situaciones, escenarios o rostros. Permite crear modelos del entorno viso–espacial y efectuar transformaciones a partir de él, aun en ausencia de los estímulos concretos.
4. INTELIGENCIA MUSICAL: Es la capacidad para producir y apreciar el tono, ritmo y timbre de la música. Se expresa en el canto, la ejecución de un instrumento, la composición, la dirección orquestal o la apreciación musical.
5. INTELIGENCIA CORPORAL: Es la capacidad para utilizar el propio cuerpo, ya sea total o parcialmente, en la solución de problemas o en la interpretación. Implica controlar los movimientos corporales, manipular objetos y lograr efectos en el ambiente.
6. INTELIGENCIA INTERPERSONAL: Es la capacidad para entender a los demás y actuar en situaciones sociales, para percibir y discriminar emociones,

motivaciones o intenciones. Está estrechamente asociada a fenómenos interpersonales tales como la organización y el liderazgo.

7. INTELIGENCIA INTRAPERSONAL: Es la capacidad para comprenderse a si mismo, reconocer los estados personales, las propias emociones, tener claridad sobre las razones que nos llevan a reaccionar de un modo u otro, y a comportarnos de una manera que resulte adecuada a nuestras necesidades, metas y habilidades personales. Permite el acceso al mundo interior para luego poder aprovechar y a la vez orientar la experiencia.

Se ha sugerido también la existencia de una inteligencia espiritual y, recientemente, se ha postulado que hay además una inteligencia ecológica, pero hasta ahora sólo se encuentran desarrolladas las siete mencionadas. Todos podemos presentar estas inteligencias, pero claramente en distinta intensidad, y con diferencias en las formas en que recurrimos a ellas y las combinamos para llevar a cabo determinadas tareas.

Cada inteligencia expresa una capacidad que opera de acuerdo con sus propios procedimientos, sistemas y reglas, y tiene sus propias bases biológicas, pero en la vida cotidiana, operan en armonía, dentro de un cierto *perfil de inteligencias*, de modo que no es fácil reconocer su autonomía e independencia, pero cuando se observa con atención, se hace evidente la naturaleza peculiar de cada una de ellas (López, 1998).

Las implicaciones de la teoría de Gardner son tan importantes como variadas. Por ejemplo, López (1998) señala que estamos acostumbrados a pensar en la inteligencia como una capacidad unitaria o como abarcativa de varias capacidades, pero que sin embargo, en oposición a esos enfoques de perfil reduccionista, Gardner, con su enfoque de las *inteligencias múltiples*, aporta un planteamiento sugerente, y acaso también provocativo, que permite problematizar sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo.

Ciertamente, con fundamento en la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, en la actualidad, los investigadores contemporáneos más relevantes sobre temas de educación están en desacuerdo con la idea de que todos los alumnos tengan que aprender lo mismo, de igual modo y ser evaluados de la misma manera, pues al pasar por alto el amplio conjunto de capacidades humanas para concentrarse en las pocas que se ponen de manifiesto en los trabajos de papel y lápiz, se condena a muchos estudiantes a años de frustración y desilusión (Lizán, 2004).

En este sentido, el mismo Gardner enfatiza el hecho de que todas las inteligencias son igualmente importantes, y advierte que el problema con el sistema escolar es que no las trata por igual y que ha enfocado su atención en las dos primeras de la lista (la inteligencia lógico–matemática y la inteligencia lingüística), hasta el punto de negar la existencia de las demás (Anónimo, 2001). De ahí que para él resulte absurdo que sigamos insistiendo en que todos los alumnos aprendan de la misma manera, pues como él lo recomienda, la misma materia se puede presentar de formas muy diversas que permitan al alumno asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes.

De ahí que López (1998) señale que en los debates sobre inteligencia y educación es preciso tomar en cuenta estas distintas formas del pensamiento, así como los contextos en los que es posible expresarlas o desarrollarlas, ya que eso traerá consigo numerosos beneficios, tales como dar a los estudiantes mejores oportunidades y ampliar las posibilidades de atender adecuadamente a aquellos que sistemáticamente fracasan en la escuela, pues las distintas inteligencias no representan sólo contenidos, sino también formas de pensamiento que no es bueno desaprovechar, ya que la hegemonía de ciertas inteligencias ha bloqueado la oportunidad de hacer frente a la diversidad de tareas y desafíos que tienen los seres humanos, más aún en el actual contexto globalizador.

Asimismo, para las escuelas debe ser importante descubrir lo que cada estudiante puede aportar de manera exclusiva, de tal manera que la atención a las diferencias individuales de los alumnos y el reconocimiento de esta diversidad es necesaria y, al mismo tiempo, «una poderosa lente para centrar los esfuerzos que contribuyan a mejorar la escuela» (Lizán, 2004)

2.4.3. Técnicas de Estudio.

Cualitativa y cuantitativamente, una de las causas fundamentales del llamado fracaso escolar o rendimiento académico insatisfactorio es la carencia de estrategias de aprendizaje adecuadas para abordar la tarea a estudiar (Amaya y Prado, 2002). De ahí la observación de Saa (2006) respecto a que si la aplicación de las herramientas estratégicas para aprender incide directamente en la reducción del número de alumnos desaprobados, su estudio derivará finalmente en la mejora de la calidad educativa.

Ahora bien, de acuerdo con la definición de González y Maytorena (2002), las técnicas de estudio son cualquier acción intencional que ejecute el estudiante para adquirir, integrar o aplicar nuevos conocimientos, incluyendo el diseño de varios procesos cognitivos y habilidades conductuales que conducen a aumentar la efectividad y la eficiencia del aprendizaje.

Por otra parte, Broncano (1989, cit. en Vélez, 2006) propone incorporar los aportes de la psicología cognitiva al análisis de la racionalidad de las técnicas de estudio, con lo cual se flexibiliza su concepto y se hace posible el análisis del conocimiento práctico como «el conjunto de los planes de acción que un individuo puede desarrollar en una situación determinada».

El saber planificar, regular y evaluar qué técnicas, cuándo, cómo, por qué y para qué se han de aplicar a unos contenidos determinados con el objetivo de

aprenderlos, hace que el aprendizaje se vuelva estratégico y significativo (Rentería, 2006). A su vez, esta definición de las técnicas de estudio las ubica como acciones autodirigidas e intencionales que requieren de esfuerzo y no son universalmente aplicables (González y Maytoarena, 2002), pues la selección de una determinada técnica se ha de asociar con una estrategia de aprendizaje que tenga en cuenta los diferentes factores que intervienen en un espacio-tiempo específico a fin de obtener una acción estratégica, eficaz y adecuada (Rentería, 2006).

Una de las principales dificultades a que se ven enfrentados los alumnos que ingresan a la universidad, es el uso de técnicas y estrategias de aprendizaje adecuadas a las nuevas exigencias académicas (Clerico, 2001). Esta carencia se ve agravada debido a que, si bien todas las técnicas de estudio persiguen el objetivo común de ofrecer a los estudiantes una serie de reglas que les permitan aprender más y aprovechar mejor el tiempo que dedican al estudio, existen incontables y variadas técnicas, basadas en distintos fundamentos y con la propuesta de diversos procedimientos, por lo que los alumnos se ven enfrentados a una gran cantidad de ellas, dificultándoseles elegir la más adecuada para el cumplimiento de la tarea en curso (Vélez, 2006).

En atención a lo anterior, siempre que utilicemos una técnica de estudio deberemos tomar en cuenta esa diversidad, ya que el método que utilicemos a la hora de estudiar tiene una importancia decisiva, pues los contenidos o materias que vayamos a estudiar por sí solos no provocan un estudio eficaz, a no ser que busquemos un buen método que nos facilite su comprensión, asimilación y puesta en práctica (López Martínez, 2006).

En esto coincide Rentería (2006), quien señala que no hay técnicas de estudio perfectas, ni recetas milagrosas para aprender, porque «una técnica, es una herramienta concreta, que «SÍ» sirve para determinadas cosas y «NO» para otras».

Así, Vélez (2006) señala que el valor otorgado a las reglas propuestas por las técnicas de estudio para el logro de aprendizajes significativos es indeterminado y está relativizado en alto grado por el tipo de aprendizaje que se quiere lograr y por las condiciones del sujeto (estudiante) y del objeto (texto) que regulan el aprendizaje en cada contexto.

Y en efecto, estudiar depende (entre muchas otras cosas) del contexto, lo cual quiere decir que la incidencia o la efectividad de una estrategia o de un proceso difieren en la medida en que existan variaciones en las condiciones de las tareas de aprendizaje. Por poner sólo un ejemplo, no estudiamos de la misma manera para un examen parcial o final que para una prueba escrita o para una presentación oral (Saa, 2006).

Debemos tener en mente también que el conocimiento de unas determinadas técnicas no es sinónimo de éxito, pero indudablemente ayuda a la realización y concreción de trabajos educativos (Rentería, 2006). Por lo tanto, y dado que estudiar es un proceso orientado hacia metas, lo cual quiere decir que cuando estudiamos, lo hacemos en función de unas metas u objetivos pre-establecidos que pretendemos alcanzar en un determinado lapso (Saa, 2006), no podemos pretender nada más aprendernos las técnicas de estudio y los procedimientos algorítmicos de su uso, sino que hemos de procurar razonar y determinar la conveniencia de su utilización en función de los factores personales, ambientales, de la demanda del trabajo, etc. (Rentería, 2006), es decir, aplicar estratégicamente las técnicas de estudio.

Cabe mencionar también que, de acuerdo con Vélez (2006), al aprender se modifican nuestras estructuras cognoscitivas, por lo que, al estar involucrados en dicha transformación, es conveniente considerar el conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices junto con el conocimiento de los propósitos del aprendizaje que se quiere lograr. Por lo tanto, para aprender a estudiar no basta

conocer las técnicas de estudio, sino que es necesario ponerlas en práctica diariamente en todas las asignaturas posibles hasta conseguir el hábito de aplicarlas con naturalidad (Saa, 2006).

Ahora bien, antes de proseguir con la mención de algunas técnicas de estudio, es conveniente hacer una aclaración que tiene que ver con la crítica a sus fundamentos y efectividad. Tal como lo menciona Vélez (2006), en la abundante bibliografía sobre «enseñar a estudiar» se puede constatar que los términos «técnica», «método», y «estrategia», se emplean de una manera vaga y ambigua, lo cual hace evidente la necesidad de precisiones conceptuales más acabadas.

En este sentido, esta misma autora menciona que, de apegarnos a la definición estricta de la palabra «técnica» —como sistema de acciones, no como acciones esporádicas—, nos veríamos obligados a excluir realizaciones aisladas tales como la llamada «técnica del subrayado» (una de las más conocidas, aceptadas y utilizadas), puesto que la acción concreta de subrayar es sólo la expresión de operaciones internas que no pueden sujetarse a reglas, pues suponen determinar la relevancia del contenido según los propósitos particulares del aprendizaje, disponer de conocimiento previo pertinente para jerarquizar ideas, descubrir relaciones, atender a las claves del texto, clasificar información, focalizar la atención, etc.

Por eso, Vélez (2006) subraya la contradicción existente entre la enseñanza de reglas fijas para aprender y el hecho de que el aprendizaje requiere adaptación a situaciones nuevas; a este propósito, menciona la relevancia de la faz autorreguladora de la metacognición, componente subjetivo que permite al sujeto reflexionar sobre sus propios procesos mentales y decidir por sí mismo cuáles son las estrategias que le resultan más eficaces en una situación específica. Estos sistemas de autocontrol escapan a la aplicación mecánica de reglas formales,

pues el mismo sujeto es quien toma las decisiones y ajusta las acciones que lo aproximan a sus objetivos.

En síntesis, las adaptaciones de los procedimientos que realiza el sujeto no dependen sólo de las condiciones del contexto, sino también de las condiciones internas del sujeto mismo, del conocimiento metacognitivo, del conocimiento del propio conocimiento, de los procesos cognitivos y de la autorregulación de los mismos. Por lo tanto, esta forma de conocimiento basada en la autorreflexión, nos lleva a pensar más que en un sistema tecnológico, en un sistema estratégico de acciones orientadas al aprendizaje (Vélez, 2006).

Finalmente, esta autora señala que, a pesar de estos obstáculos en la definición de las «técnicas de estudio», las consideraciones epistemológicas y los avances de la psicología cognitiva nos permiten intentar alternativas, que si bien no se encuadran en el concepto de técnicas, sí avanzan en la línea de elaborar propuestas de enseñanza que ayuden a estudiar mejor. Estas propuestas, atendiendo a la multiplicidad de variables que inciden en el aprendizaje cognoscitivo, apelan a los planes de acción que cada sujeto puede realizar en una situación de estudio determinada, de tal modo que el concepto que les sirve de eje es el de «estrategias cognoscitivas», entendidas como acciones adecuadas, flexibles y deliberadas en pos de una meta de aprendizaje. Teniendo esto en mente, pasemos revista ahora a algunas recomendaciones de estrategias cognoscitivas proporcionadas por algunos de los autores consultados para este reporte.

A decir de González y Maytorena (2002), las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas de diversas formas, desde la categoría más general que las divide en estrategias superficiales y estrategias profundas (dependiendo del tipo de aprendizaje que se quiera lograr: mecánico o significativo), hasta clasificaciones

más específicas y particulares, concernientes al tipo de contenido a aprender, al contexto de aprendizaje, a los objetivos del mismo, etc.

Por ejemplo, Amaya y Prado (2002) mencionan que cada estudiante utiliza diferentes estrategias de aprendizaje para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, y que éstas pueden ser:

1. **ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN:** Cuando, al enfrentarse a un conocimiento nuevo, el alumno trata de integrarlo, visualizando a los diferentes elementos del conocimiento como un todo, en forma organizada y relacionada.
2. **ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN.** Si el alumno utiliza acciones concretas durante la adquisición del conocimiento, como por ejemplo el subrayado, los dibujos, la realización de esquemas, etc.
3. **ESTRATEGIAS DE PERSONALIZACIÓN.** Cuando el alumno transforma el conocimiento y lo interioriza, proyectando el aprendizaje en forma personal, con creatividad.
4. **ESTRATEGIAS DE MEMORIA.** Si el alumno utiliza algunas estrategias mnemotécnicas para que el conocimiento sea permanente.
5. **ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS.** Cuando el alumno identifica los elementos esenciales para dar sentido a todo el conocimiento.
6. **ESTRATEGIAS DE USO DE LAS EXPERIENCIAS ANTERIORES.** Aquí, el alumno constantemente hace referencia al nuevo conocimiento con las experiencias y/o conocimientos pasados, estableciendo relaciones entre ellos.
7. **ESTRATEGIAS PRAGMÁTICAS.** Cuando el alumno busca la utilidad del conocimiento recién adquirido, así como su aplicación en la vida real.
8. **ESTRATEGIAS DE ORGANIZACIÓN Y CLASIFICACIÓN.** Si el alumno busca organizar el conocimiento nuevo en forma lógica. Para ello, clasifica la información y la plasma en esquemas, cuadros sinópticos y mapas conceptuales.

9. ESTRATEGIAS AFECTIVAS Y AMBIENTALES. Cuando el estudiante toma en cuenta el ambiente para optimizar el estudio, siendo conciente, además, de los aspectos sociales y afectivos que influyen en el aprendizaje.
10. ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS. Se refieren a lo mencionado líneas atrás respecto a que el alumno regula y auto–evalúa su propio proceso de aprendizaje, identificando las habilidades óptimas para el aprendizaje en curso y evaluándolas constantemente para lograr una mayor efectividad.

Otra clasificación (esta vez de técnicas, no de estrategias) nos es proporcionada por González, Guerra y Gutiérrez (2006), quienes se restringen a listar una serie de ellas.

1. El subrayado.
2. Las notas marginales.
3. El resumen.
4. La síntesis.
5. Los esquemas y los cuadros sinópticos.
6. La toma de notas.

Una clasificación distinta, que divide a las técnicas de estudio en grandes bloques con base en la actividad académica específica en cuestión (Técnicas de estudio, 2002), es la siguiente:

1. Técnicas para aprender a partir de la lectura de un texto o libro.
2. Técnicas para tomar apuntes en la clase.
3. Técnicas para distintos tipos de subrayado.
4. Técnicas para que el estudiante se prepare para presentar un examen.
5. Técnicas para tener un buen desempeño durante un examen.
6. Técnicas para la realización de trabajos por escrito.

Por su parte, López Martínez (2006) propone un método de estudio de textos en siete fases, cada una de las cuales consta de diversas técnicas de estudio. Las fases son las siguientes:

1. Prelectura del texto.
2. Escritura de notas al margen.
3. Lectura comprensiva del texto.
4. Subrayado diferencial y estratégico.
5. Realización mental o escrita del esquema del texto.
6. Resumen del contenido.
7. Memorización.

Finalmente, en una clasificación más abarcadora de las técnicas de estudio, Román y Gallego (1994), hacen una minuciosa clasificación en la que, en primer término, dividen a las técnicas de estudio en cuatro escalas, las cuales constan de varios subgrupos de estrategias, que finalmente derivan en diversas técnicas de estudio.

Las escalas son las siguientes: 1) Escala de Estrategias de Adquisición de Información; 2) Escala de Estrategias de Codificación de Información; 3) Escala de Estrategias de Recuperación de Información; y 4) Escala de Estrategias de Apoyo al Procesamiento. Su respectiva subdivisión se muestra en las Figuras 1 a 4.

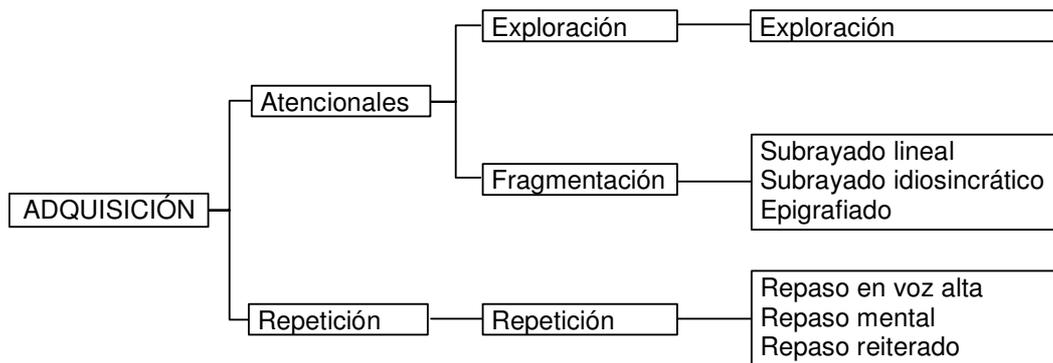


Figura 1. División y subdivisión de la «Escala de Estrategias de Adquisición de Información» (Román y Gallego, 1994).

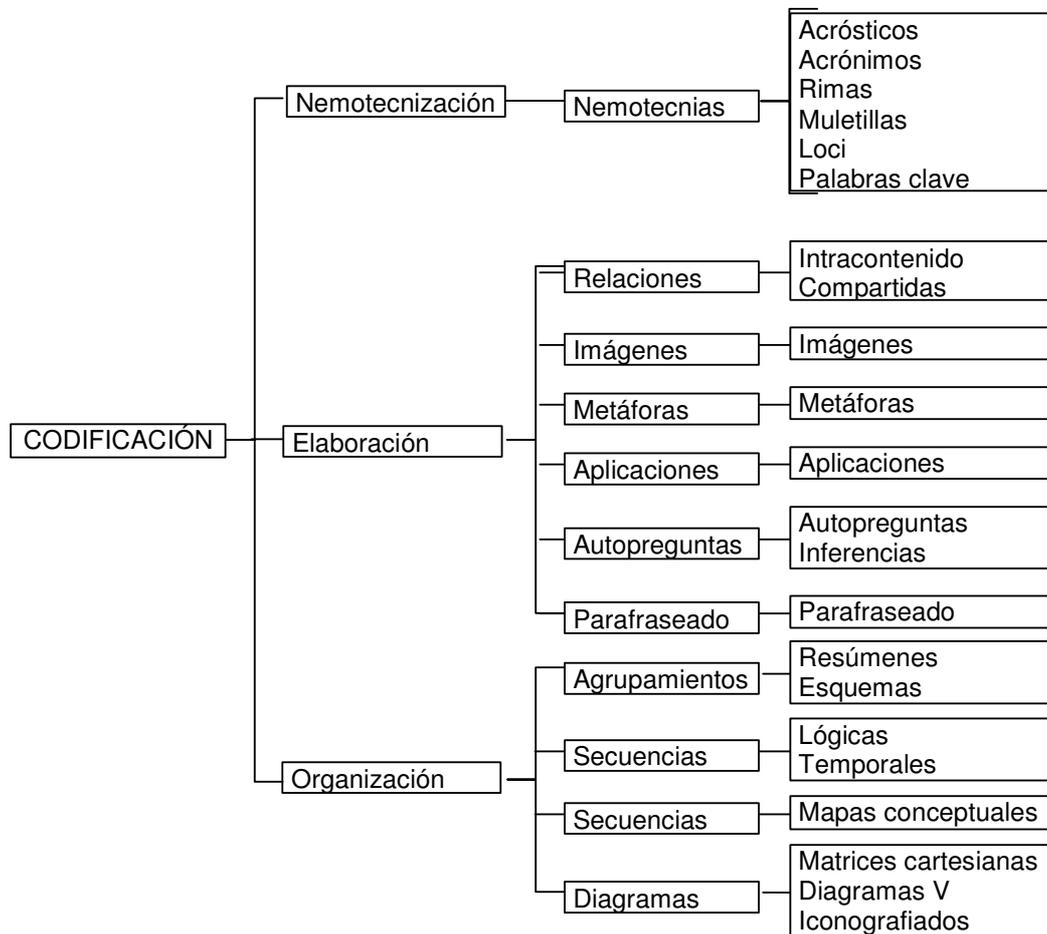


Figura 2. División y subdivisión de la «Escala de Estrategias de Codificación de Información» (Román y Gallego, 1994).

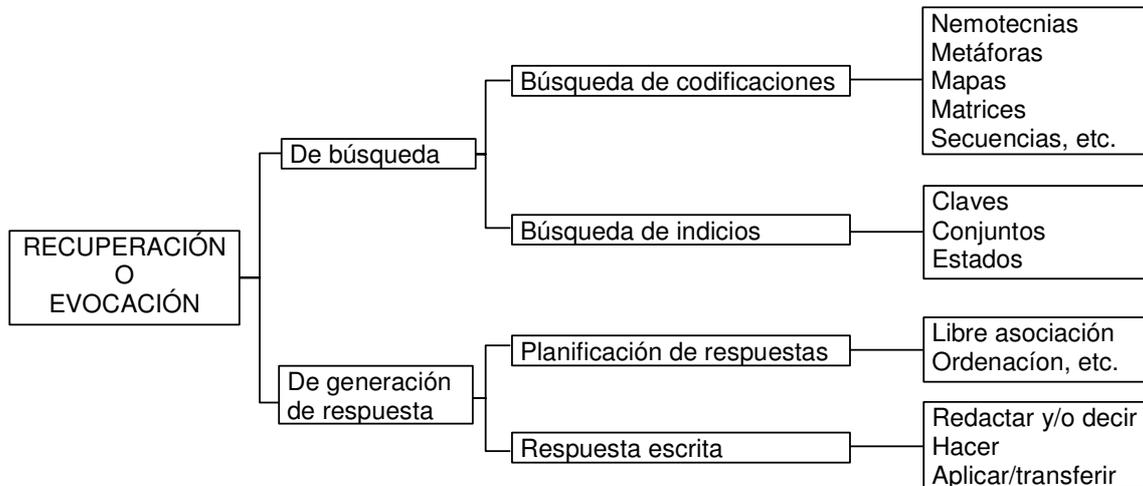


Figura 3. División y subdivisión de la «Escala de Estrategias de Recuperación de información» (Román y Gallego, 1994).

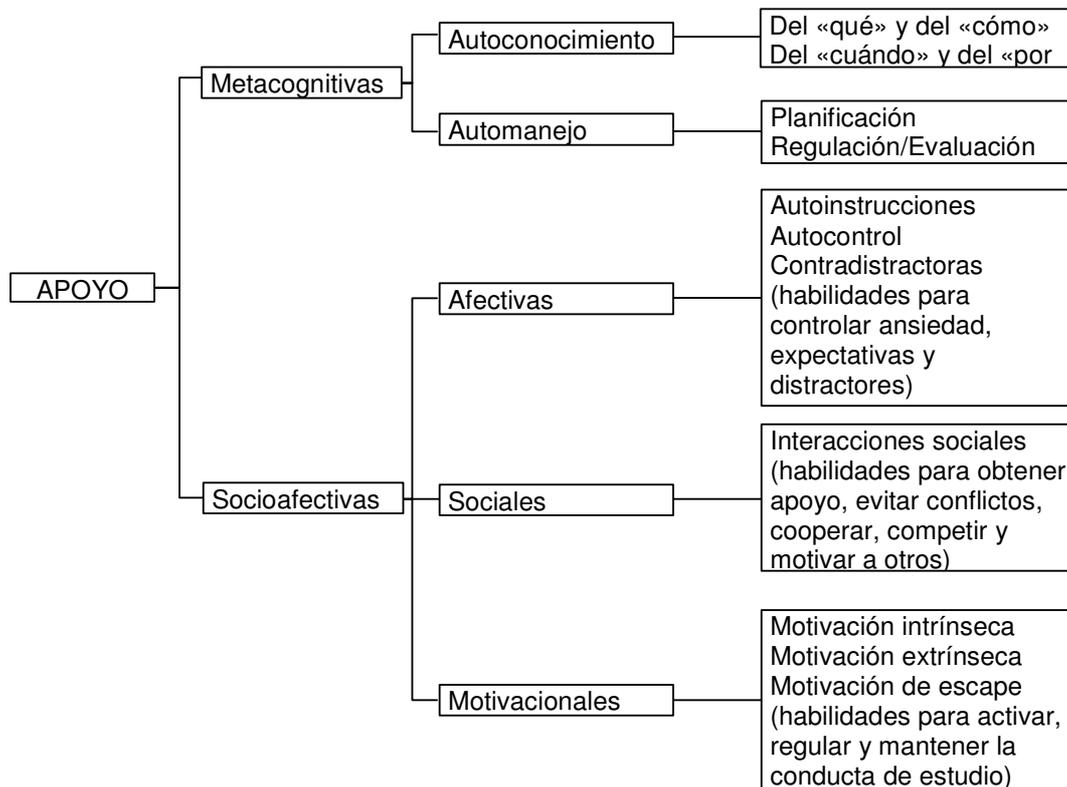


Figura 4. División y subdivisión de la «Escala de Estrategias de Apoyo al Procesamiento» (Román y Gallego, 1994).

Por último, cabe mencionar que se incluye prácticamente toda la clasificación de Román y Gallego porque, de entre toda la información consultada, fue la más completa, pues tal como puede observarse en las Figuras 1 a 4, abarca prácticamente todas las técnicas mencionadas por los demás autores, además de que las clasifica con base en estrategias, sin confundir los términos y sin exponerlas como recetas en función de una actividad académica específica.

En adición a lo anterior, resulta un aporte valioso el que, tal como puede apreciarse en la Figura 4, Román y Gallego inclusive toman en consideración factores de índole psicológica como la motivación, el autocontrol, y la metacognición.

Cabe añadir que dichos autores llevan mucho tiempo dedicados al estudio y mejoramiento del desempeño escolar, habiendo desarrollado gran cantidad de instrumentos de evaluación desde el año de 1991 y que, aún cuando en este reporte, por falta de espacio no se incluyen las bases teóricas de la clasificación que ellos hacen, sí las proporcionan en el material consultado, a diferencia de muchos otros autores que únicamente se circunscriben a enunciar una serie de técnicas a aplicar sin mencionar ninguna base teórica que respalde sus recomendaciones.

4. OBJETIVO E HIPÓTESIS.

OBJETIVO GENERAL:

Identificar si hay relación entre la utilización de técnicas de estudio y el rendimiento académico en los integrantes de la muestra (estudiantes de primer semestre de la carrera de Medicina de la Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Realizar una investigación documental acerca del actual proceso globalizador como escenario social e histórico del surgimiento de la actual crisis en las instituciones educativas.

Explorar el impacto que han tenido las políticas de la Globalización en el ámbito educativo, específicamente en las IES.

Investigar la manera en que están implicados los procesos de subjetivación en el proceso enseñanza–aprendizaje.

Con base en la investigación documental y en los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, efectuar propuestas de solución para la mejoría del rendimiento académico.

HIPÓTESIS:

La utilización de técnicas de estudio por parte de los participantes estará relacionada positivamente con un buen rendimiento académico.

La baja o nula utilización de técnicas de estudio por parte de los participantes estará relacionada negativamente con su rendimiento académico.

5. MÉTODO.

Este reporte de investigación se sustenta en una investigación que se llevó a cabo en tres momentos distintos:

1. Organización del equipo de investigación y diseño del instrumento.
2. Selección de la muestra.
3. Aplicación del instrumento y entrega de resultados.

5.1. ORGANIZACIÓN DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Y DISEÑO DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN.

En un primer momento, los miembros del equipo de investigación (conformado por egresados de la carrera de Psicología en proceso de titulación) nos dedicamos a la investigación de las causas y manifestaciones del bajo rendimiento escolar, para lo cual, además de asistir a un seminario (bajo la temática del rendimiento escolar en el contexto del actual proceso globalizante), recurrimos a la consulta de documentos relacionados con el tema, procurando abarcar las manifestaciones individuales, grupales e institucionales del conflicto.

Una vez que estuvimos en posición de comprender más extensamente las múltiples implicaciones de las cuestiones referentes al rendimiento escolar, acordamos dividir a las variables que inciden en él en cuatro áreas distintas, pero interrelacionadas: 1) Área Biológica, 2) Área Pedagógica, 3) Área Ambiental y 4) Área Psicológica.

Hecho lo anterior, nos dedicamos a la elaboración de un instrumento de evaluación al que denominamos «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR», contemplando las cuatro áreas mencionadas en el párrafo anterior, pero subdividiéndolas en 12 unidades de análisis, una de

las cuales correspondió al rendimiento académico. Posteriormente, establecimos que cada integrante del equipo de investigación se abocaría a la tarea de, una vez aplicado el instrumento, estudiar alguna de las unidades de análisis en relación con el rendimiento académico. Asimismo, cada miembro del equipo se encargaría de realizar el respectivo reporte de investigación, en el que, en un nivel exploratorio, definiría si se encontró o no una relación entre la unidad de análisis y el rendimiento escolar.

En síntesis, el instrumento está constituido por 96 preguntas, algunas de opción múltiple (ya sea en escala nominal u ordinal) y otras abiertas. Las primeras seis inquieran datos generales de los participantes, tales como su nombre, dirección, edad o estado civil. Las otras 90 preguntas corresponden a las áreas Pedagógica, Biológica, Ambiental y Psicológica.

Tal como se mencionó líneas atrás, en el instrumento, éstas cuatro áreas se subdividen en 12 unidades de análisis. En específico, la subdivisión es la siguiente:

	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.

5.2. SELECCIÓN DE LA MUESTRA.

En esta investigación participaron voluntariamente 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. Dichos estudiantes fueron seleccionados de manera aleatoria por las autoridades de la Jefatura de la Carrera de Medicina sin que para ello hubiera restricciones muestrales de ningún tipo.

A tal efecto, inicialmente se hizo una invitación generalizada a los estudiantes del primer semestre de la carrera de Medicina para que asistieran a una conferencia sobre el «Proyecto de Rendimiento Académico» impartida por la licenciada Estela Flores. Adicionalmente, se solicitó la colaboración de los mismos para que a la semana siguiente acudieran al salón de usos múltiples del edificio A5 de la Facultad para contestar un cuestionario sobre el mismo tema, elaborado por los miembros del equipo de investigación.

Dado lo anterior, se trató de una muestra sumamente homogénea conformada por 11 hombres y 40 mujeres, tanto de alto como de bajo rendimiento académico, con una edad promedio de 18 años (el mínimo fue de 17, el máximo de 22). En su totalidad, los participantes afirmaron ser solteros. Asimismo, a excepción de una de ellas, los demás no tenían hijos. Solamente cinco estudiantes tenían un trabajo estable, mientras que 33 dependían económicamente de sus familiares.

5.3. APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO Y ENTREGA DE RESULTADOS.

La aplicación del cuestionario denominado «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» se llevó a cabo en el salón de usos múltiples localizado en el edificio A5 de la FES Iztacala, lugar al que asistieron, previa cita, los participantes del estudio. Su administración duró aproximadamente una hora y media y corrió a cargo de un equipo multidisciplinario y de tesis de la Facultad.

Para empezar, a los asistentes se les agradeció su presencia y su colaboración en la investigación, mencionando los beneficios que tanto ellos como nosotros y la misma Facultad obtendríamos gracias a su participación. Posteriormente se les repartió el instrumento explicándoles de manera breve el contenido del mismo, reiterando que los datos proporcionados por ellos serían tratados confidencialmente y que únicamente tendríamos acceso a ellos los integrantes del equipo de investigación.

Dicho lo anterior, se les pidió que respondieran con la mayor sinceridad posible a las preguntas del cuestionario, haciendo hincapié en que era importante que dieran respuesta a todas ellas, sin dejar ninguna en blanco. Finalmente, se les dio la indicación de que, si tenían alguna duda respecto a la contestación de alguna pregunta, consultaran a cualquiera de los integrantes del equipo de investigación.

Después de la obtención de datos vía el instrumento de evaluación, para su captura y análisis se recurrió a un programa de computación llamado Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales, mejor conocido como SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versión 13.0.

A pesar de que no llevamos a cabo un análisis estadístico profundo debido a que la presente investigación es de carácter meramente exploratorio y descriptivo, optamos por la utilización de dicho paquete estadístico porque ello nos facilitó el análisis de los datos y la captura, en una misma hoja de cálculo, de cada una de las preguntas del cuestionario con sus respectivas respuestas, sin importar si éstas correspondían a un valor numérico o no, facilitándonos el posterior análisis a nivel cuantitativo y cualitativo.

El primero de ellos fue hecho con base en la transformación a porcentajes del número de alumnos que respondieron coincidentemente a cada una de las preguntas del instrumento, ya sea en el caso de las preguntas con opciones múltiples o en el caso de las preguntas abiertas. A tal efecto, las múltiples respuestas libres proporcionadas por los participantes fueron agrupadas en categorías con base en su similitud.

Por otra parte, para el análisis cualitativo de las respuestas tomamos como referencia la detección de dos casos paradigmáticos. Más específicamente, cada uno de los integrantes del equipo de investigación analizó dos unidades de análisis: el rendimiento académico y alguna otra. A través del análisis cuantitativo de los datos de ambas, pudo apreciarse la presencia de estudiantes que presentaban mayores dificultades en sus estudios o, por el contrario, de alumnos que prácticamente no presentan conflictos al respecto. Finalmente, de estos dos grupos de estudiantes, se tomaron los casos más extremos: el alumno con menos dificultades y el alumno con más dificultades, realizándose un análisis comparativo de las respuestas específicas proporcionadas por cada uno de ellos.

6. RESULTADOS.

6.1. UNIDADES DE ANÁLISIS.

El diseño del instrumento «EVALUACIÓN INTEGRAL DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO PARA EL NIVEL SUPERIOR» (Flores, Morales, Sánchez, Ruvalcaba y Ortigoza, 2005), el cual puede consultarse en la página **¡Error! Marcador no definido.** de este reporte, tuvo el objetivo de evaluar 4 áreas básicas: 1) Pedagógica, 2) Biológica, 3) Ambiental y 4) Psicológica. Para ello, dichas áreas fueron subdivididas en 12 unidades de análisis, de las que en este reporte de investigación únicamente se analizan 2: la número IX, correspondiente a las TÉCNICAS DE ESTUDIO, y su relación con la número VIII, concerniente al RENDIMIENTO ACADÉMICO.

La unidad de análisis denominada TÉCNICAS DE ESTUDIO estuvo constituida por las preguntas 66 a 71 (seis en total), las cuales abordan diferentes aspectos concernientes a las acciones que el estudiante lleva a cabo para aprender los contenidos de sus diferentes clases: 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) la radio, b) la televisión, c) el estéreo, d) nada; 69) ¿Cómo le haces para aprender?; 70) Además de estudiar, ¿haces otras cosas?; 71) ¿Consideras que el tiempo que inviertes en estudiar y la forma como lo haces son proporcionales a las calificaciones que obtienes?

Por otra parte, la unidad de análisis RENDIMIENTO ACADÉMICO está conformada por las preguntas 59 a 65 (siete en total), relacionadas con el procesamiento psíquico que el alumno ha elaborado respecto a la educación y a su propio desempeño en la escuela: 59) ¿Qué es aprender?; 60) ¿Aprendes con facilidad?; 61) ¿Tienes problemas para aprender? La pregunta número 62 aborda diferentes situaciones que pueden interferir 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 en los exámenes y la existencia de problemas con la familia, los profesores, o en la economía. 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.

6.1.1. Técnicas de Estudio.

Dado que el presente estudio es de carácter exploratorio y descriptivo, las preguntas relacionadas con esta unidad de análisis se restringen a tocar aspectos generales de la utilización de técnicas de estudio, tales como el tiempo que el estudiante dedica a estudiar, la consideración que él mismo tiene respecto a si su empeño corresponde a las calificaciones que desea obtener, la presencia de algunos estímulos distractores a la hora de estudiar, la utilización (en general) de alguna técnica de estudio, la realización de actividades no académicas que pueden estar interfiriendo en el desempeño del alumno y la congruencia que el estudiante percibe entre las calificaciones que obtiene y el tiempo y forma en que estudia.

Entrando en materia, la Tabla 1 muestra el tiempo extra-clase que los participantes dedican al estudio. El mayor porcentaje de ellos (40%) dedica al estudio semanal entre 6 y 10 horas, mientras que un número significativamente grande de ellos, el 20%, le invierte solamente entre 1 y 5 horas. A su vez, el 16% de los estudiantes consultados invierten en dicha actividad de 11 a 15 horas o de 16 a 20 horas, en tanto que una cantidad muy pequeña, de sólo el 2%, estudia más de 20 horas a la semana.

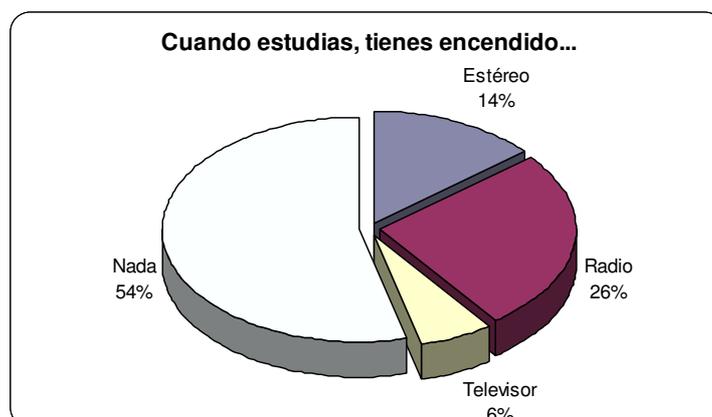
Tabla 1. Horas de estudio semanales que los participantes dedican a estudiar.	
De 1 a 5	20%
De 6 a 10	40%
De 11 a 15	16%
De 16 a 20	16%
20 o más	2%
No contestó	6%

Por otra parte, en la Gráfica 1 puede observarse que la gran mayoría de los estudiantes que participaron en la investigación (el 78%) considera que lo que estudia es insuficiente para lograr alcanzar las metas que se ha fijado, contra un 20% para quienes lo estudiado sí es suficiente para lograr alcanzar sus objetivos. El 2% de los estudiantes consultados no respondió a esta pregunta.



Gráfica 1. Percepción de los estudiantes respecto a la congruencia entre lo que estudian y las metas que se proponen alcanzar.

Respecto a la utilización de algún aparato electrónico de manera simultánea al estudio, el 14% de los estudiantes consultados señalaron que suelen escuchar el estéreo; un porcentaje mayor, el 26%, acostumbra encender la radio, mientras que el 6% enciende el televisor. La mayor parte de los participantes, conformada por el 54%, no utiliza ningún aparato electrónico a la hora de estudiar (Gráfica 2).



Gráfica 2. Aparato electrónico que los participantes suelen utilizar mientras estudian.

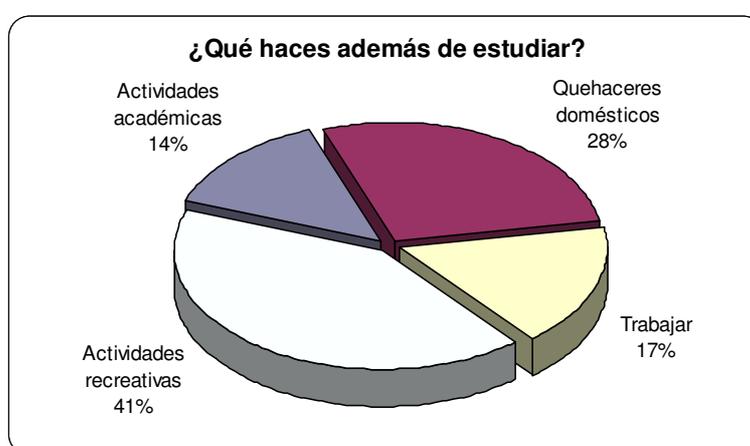
En lo que se refiere a las técnicas de estudio utilizadas por los participantes, en la Tabla 2 puede observarse que la mayor parte de ellos (el 42%) recurre a la lectura, mientras que el 22% se ayuda con la elaboración de resúmenes, y el 12% usa la técnica de asociación. Los alumnos restantes, a excepción del 4% que no respondió a esta pregunta, hacen uso de la memorización (12%), de la repetición (4%), o de los esquemas (4%).

Tabla 2. Técnicas de estudio comúnmente empleadas por los participantes.

Leyendo	42%
Con resúmenes	22%
Por asociación	12%
Memorizando	12%
Usando esquemas	4%
Repitiendo	4%
No contestó	4%

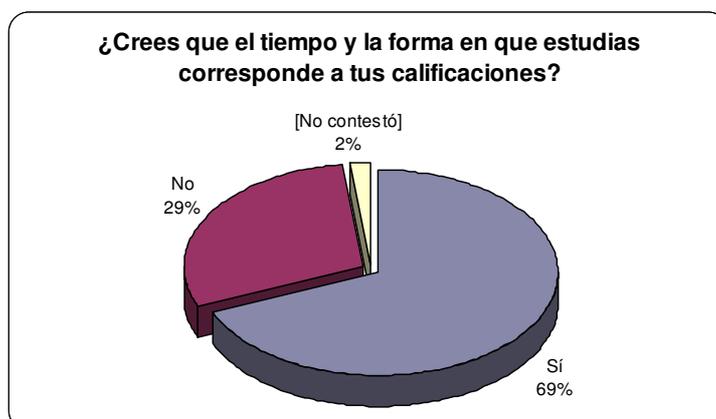
Respecto a la ejecución de actividades alternativas al estudio, el 27% de los estudiantes que participaron en la investigación afirmó estar dedicado completamente al estudio de sus materias. Al preguntárseles por qué no realizaban ninguna otra actividad, el 100% de ellos señaló como causa principal a la falta de tiempo, argumentando que el estudio les absorbe por completo, no dejándoles tiempo para nada más.

Por su parte, el restante 71% de los participantes afirmaron que sí dedican parte de su tiempo a la realización de otras actividades. De estos estudiantes, el 17% señaló que, además de estudiar, también trabaja; un 28% de ellos reportaron que dedican parte de su tiempo a la realización de quehaceres domésticos, mientras que el 14% dedica parte de su tiempo a otras actividades académicas. El mayor porcentaje (41%) correspondió a los estudiantes que afirmaron dedicar parte de su tiempo a actividades recreativas (Gráfica 3).



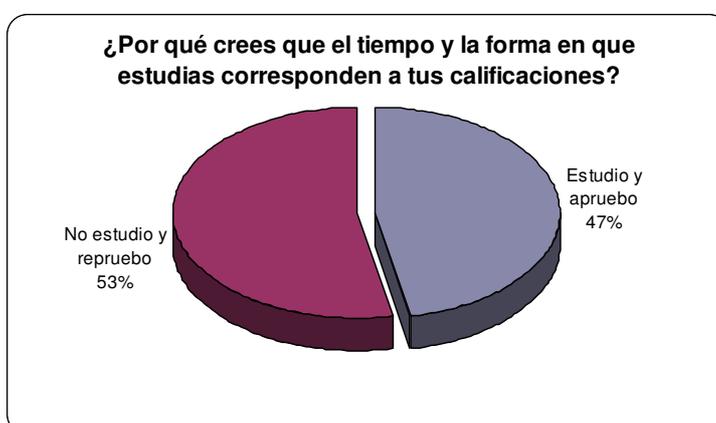
Gráfica 3. Actividades diferentes al estudio que los participantes realizan (se consideran sólo las respuestas de los que sí dedican parte de su tiempo a otras actividades).

Las respuestas a la última pregunta de esta unidad de análisis, relacionada con la congruencia que los estudiantes perciben entre las características de su estudio y las calificaciones que obtienen, muestran que la mayor parte de los participantes (el 69%) consideran que el tiempo que dedican a estudiar y la forma en que estudian sí corresponde a las calificaciones que suelen obtener. Por el contrario, un porcentaje notablemente menor (29%) considera que lo estudiado no corresponde a las calificaciones conseguidas (Gráfica 4).



Gráfica 4. Percepción de los participantes respecto a la congruencia entre lo estudiado y las calificaciones obtenidas.

Matizando lo anterior, la Gráfica 5 muestra que, de los participantes que consideraron que sí hay congruencia entre lo que estudian y los resultados que obtienen, el 53% señaló que es así porque no estudian y, por lo tanto, reprueban, mientras que el 47% restante señaló lo contrario, es decir, que estudian y, por ende, obtienen calificaciones aprobatorias.



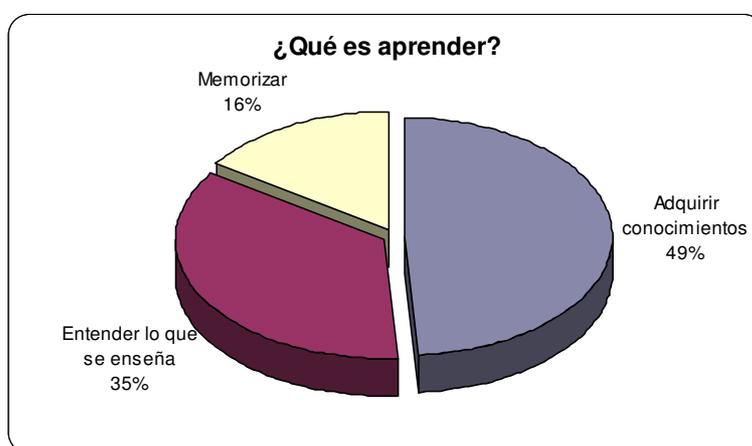
Gráfica 5. Percepción positiva de los estudiantes respecto a la congruencia entre sus estudios y calificaciones.

Del lado contrario se encuentra el otro 29%, conformado por aquellos estudiantes para quienes lo estudiado, en tiempo y forma, no corresponde a las calificaciones obtenidas. Tomando en cuenta sólo dicho porcentaje, el 100% del mismo señaló que a pesar de invertir tiempo y esfuerzo en el estudio, reprueba.

6.1.2. Rendimiento Académico.

Esta unidad de análisis aborda la percepción del participante acerca de su propio desempeño en la escuela, junto con las dificultades a que diario se ve enfrentado para conseguir un óptimo rendimiento académico. 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.

Para comenzar, la Gráfica 6 muestra las respuestas de los participantes a la pregunta «¿Qué es aprender?». 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 y memorizar son sinónimos.



Gráfica 6. Respuesta de los participantes a la pregunta «¿Qué es aprender?»

Siguiendo con las gráficas, de acuerdo con lo que muestra la número 7, 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 participantes señaló desconocer si aprende con facilidad o no.



Gráfica 7. Percepción de los participantes acerca de la facilidad que tienen para aprender.

El 51% de los participantes de la investigación consideran que, durante su permanencia en la carrera de Medicina, han tenido que lidiar con algunos problemas de aprendizaje. Por el contrario, una proporción semejante (el 47%) piensa que hasta la fecha no ha tenido problemas para aprender. El 2% restante no respondió a esta pregunta (Gráfica 8).



Gráfica 8. Presencia o ausencia de problemas para aprender en los participantes.

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 3. 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 sólo a veces siente cansancio.

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

En el mismo sentido, el 69% 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 17%, 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 13%) olvidan «siempre» lo que estudian, mientras que un 20% de ellos afirmó que «nunca» olvida lo aprendido. El punto medio lo constituye un 67% de los participantes, que afirman olvidar lo aprendido sólo «a veces».

Siguiendo con la Tabla 3, 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 entiende «a veces» lo que estudia.

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 «siempre» sus tareas.

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 señaló 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 relacionado con la existencia de problemas con los profesores, con la familia o en la economía de los participantes, la misma Tabla 3 muestra que ninguno de los participantes afirmó siempre tener problemas con los profesores o con la

familia. Por el contrario, la mayor parte de ellos (el 84%) afirmó nunca tener problemas con la familia ni con los maestros. Sólo el 16% señaló tener problemas ocasionales tanto con la familia como con los profesores.

En lo que se refiere 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 económicos.

Tabla 3. Frecuencia con que los participantes experimentan algunos obstáculos en su aprendizaje.

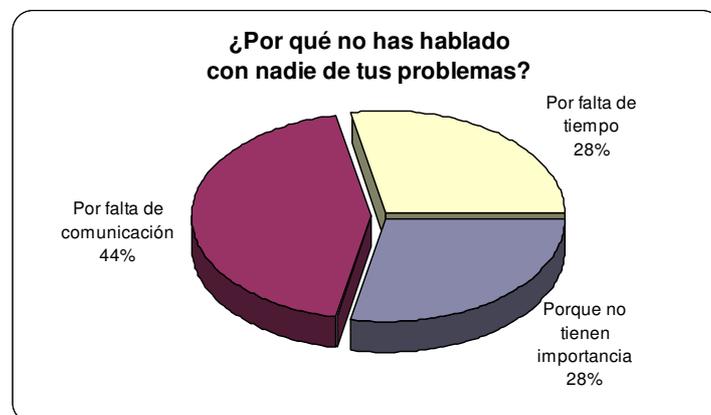
	Siempre	A veces	Nunca	N/C
¿Te sientes cansado?	24%	72%	4%	–
¿Te cuesta trabajo mantenerte quieto en clase?	6%	51%	43%	–
¿Te distraes fácilmente?	17	14%	69%	–
¿Se te olvida rápidamente lo que aprendes?	13%	67%	20%	–
¿Entiendes con facilidad lo que estudias?	31%	63%	4%	2%
¿Cumples con tus tareas?	24%	76%	–	–
¿Estudias?	37%	61%	2%	–
¿Resuelves tus exámenes con facilidad?	12%	76%	–	12%
¿Tienes problemas con tus profesores?	–	16%	84%	–
¿Tienes problemas familiares?	–	16%	84%	–
¿Tienes problemas económicos?	4%	51%	45%	–

Ahora bien, volviendo a los gráficos, la Gráfica 9 señala 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.



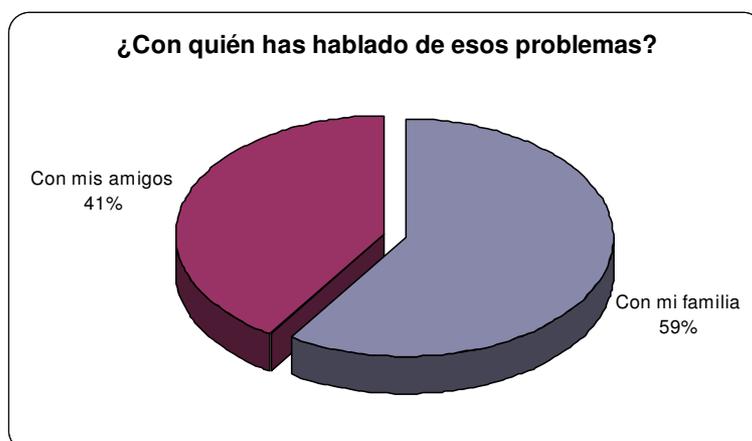
Gráfica 9. Presencia de algún otro tipo de problema en la vida de los participantes.

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 44% señaló que eso se debía principalmente a la falta de comunicación, mientras que dos porcentajes idénticos (del 28%) argumentaron que no lo han hecho por falta de tiempo o porque sus problemas carecen de importancia (Gráfica 10).



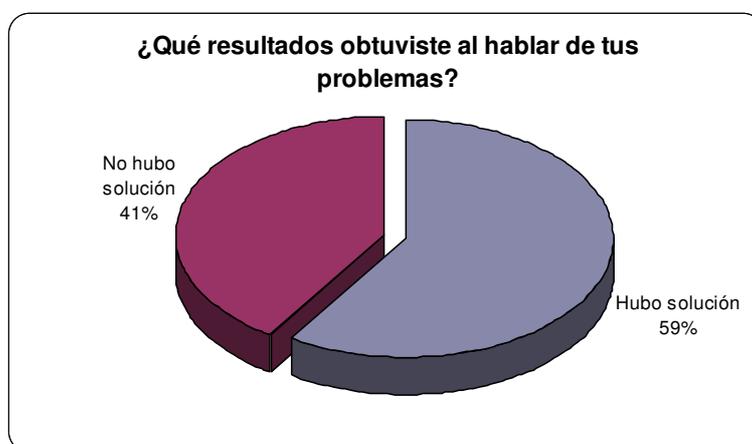
Gráfica 10. Razón por la que los participantes no han hablado con nadie de sus problemas.

Por el lado contrario la Gráfica 11 muestra que, de los participantes que afirmaron sí haber hablado con alguien de sus problemas, 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.



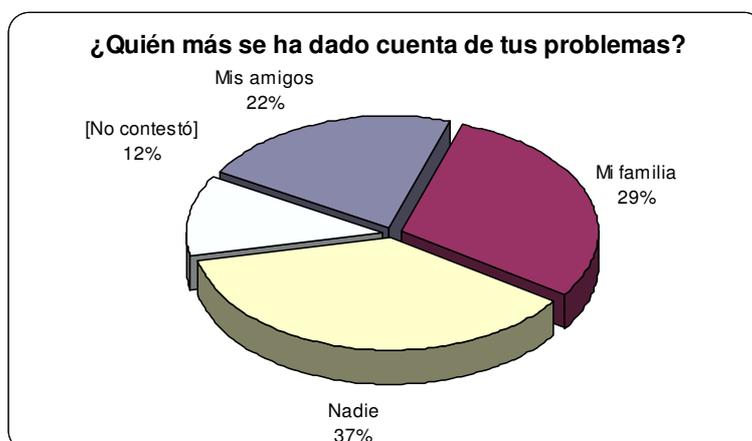
Gráfica 11. Personas con la que los participantes han consultado sus problemas.

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 (Gráfica 12).



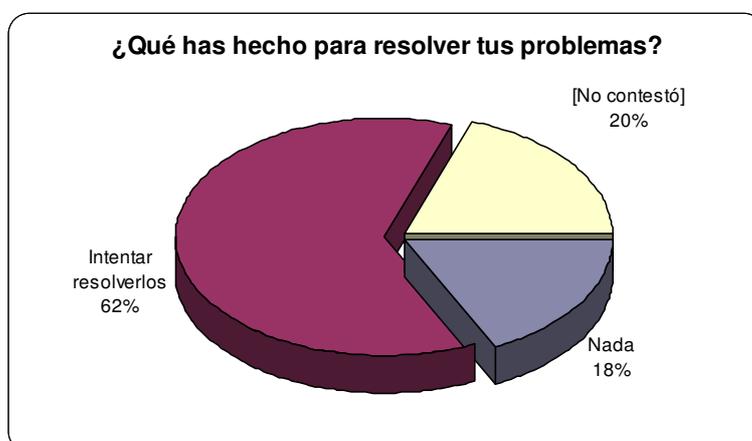
Gráfica 12. Resultados obtenidos por los participantes a raíz de haber consultado sus problemas.

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 29.41% que resta señaló que se dio cuenta su familia (Gráfica 13).



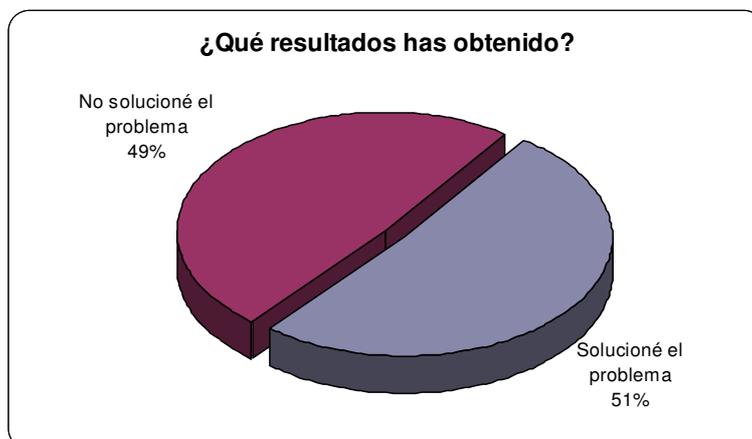
Gráfica 13. Personas que se ha dado cuenta de los problemas que tienen los participantes.

Tal como lo muestra la Gráfica 14, 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.



Gráfica 14. Acciones efectuadas por los estudiantes para resolver sus problemas.

Finalmente, la Gráfica 15 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.



Gráfica 15. Resultados obtenidos por los participantes luego de haber intentado resolver sus problemas.

6.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS.

El análisis de resultados se llevó a cabo en dos niveles: cualitativo y cuantitativo.

El análisis cuantitativo se efectuó explorando la relación existente entre las dos unidades de análisis de las que hemos venido hablando a lo largo de este reporte de investigación: Técnicas de estudio y Rendimiento académico. A tal efecto, los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario se agruparon, se convirtieron a porcentajes, y se compararon con base en sus frecuencias.

El análisis cualitativo se realizó comparando, en un nivel objetivo–subjetivo, las respuestas proporcionadas por los dos integrantes de la muestra cuyas respuestas permitieron su respectiva ubicación como estudiantes de «alto» o «bajo» desempeño académico. Más específicamente, se consideró alumno de «alto» rendimiento al participante que proporcionó respuestas más positivas acerca de su experiencia escolar (mejor auto–concepto académico, menos conflictos, mayor participación en actividades académicas, etc.), y viceversa, se consideró alumno de «bajo» rendimiento al participante cuyas respuestas denotaron conflictos frecuentes, un pobre auto–concepto

académico, poca adaptación al entorno escolar, bajo cumplimiento con sus deberes escolares, etc.

Ahora bien, en concordancia con la hipótesis que dio origen a este trabajo, los resultados obtenidos vía la aplicación del instrumento, específicamente de aquellos concernientes a las respuestas proporcionadas por los participantes ante las preguntas de las unidades de análisis VIII. RENDIMIENTO ACADÉMICO y IX. TÉCNICAS DE ESTUDIO, indican que la segunda de ellas guarda relación con la primera, lo cual nos lleva a concluir que la utilización de técnicas de estudio por parte de los participantes de la investigación redundará en un mejor desempeño académico.

Entrando en detalle, tenemos que el 60% de los participantes dedica al estudio menos de 10 horas a la semana, las cuales, divididas entre los 7 días de la misma, nos dan como resultado menos de una hora y media de estudio diario. Aunque es un número bajo, sobre todo si tomamos en cuenta que se trata de estudiantes de nivel universitario, cabe la posibilidad de que haya otros factores involucrados, como por ejemplo la cantidad de tareas u otras ocupaciones que no les dejan margen para estudiar.

El dato anterior concuerda con que el 78% de los participantes no considera que lo que estudia sea suficiente para lograr las metas que se ha propuesto alcanzar. Además, dicha respuesta abre la posibilidad a la presencia de un problema de motivación, de disciplina, o de organización del tiempo. Sea como sea, resulta intrascendente que los alumnos conozcan las técnicas de estudio que podrían utilizar para aprender, si de hecho, no estudian y por ende no las ponen en acción.

En un nivel subjetivo, lo anterior puede deberse a que el actual proceso de la globalización pondera la inmediatez, es decir, la obtención de resultados concretos y rápidos, en demérito del esfuerzo continuo y sostenido para alcanzar

el logro de metas a mediano o largo plazo. En este sentido, pareciera que los estudiantes están dando prioridad al desempeño que tienen durante las clases, dejando de lado la preparación académica en casa, pues ello no les reporta beneficios inmediatos.

Lo mismo podemos decir respecto a la cuestión de que la mayor parte de los participantes afirma que no se distrae utilizando algún aparato electrónico mientras estudia, pues los posibles efectos benéficos de no hacerlo se ven reducidos por el bajo número de horas que estudian. Dicho en otras palabras, los integrantes de la muestra estudiada dedican demasiado poco tiempo a su preparación académica fuera de las aulas, y por ello, pasa a un segundo término el posible beneficio de abstenerse de estímulos distractores a la hora del estudio.

El mismo componente de inmediatez puede observarse en lo que concierne a la técnica de estudio que utilizan los integrantes de la muestra. En este punto, la Tabla 2 indica que la mayor parte de ellos emplea la técnica de la lectura, mientras que un pequeño porcentaje de sólo el 2%, usa esquemas que, dicho sea de paso, requieren verdadera iniciativa por parte del estudiante, lo cual va más allá de lo estrictamente imprescindible en el desempeño académico.

Dicho en otros términos, la lectura de los temas de la clase constituye el requisito mínimo e indispensable que los estudiantes deben cumplimentar en su formación académica, mientras que el uso de cualquier otra técnica requiere de la iniciativa del estudiante, de su participación activa y consciente para aprehender los contenidos académicos e incorporarlos a su estructura mental.

En este mismo sentido, destaca el bajo nivel en los porcentajes de los participantes que usan los resúmenes, la asociación o la memorización, hecho alarmante en sí mismo, pero aún más dado el grado de abstracción de muchos de los contenidos académicos que se abordan en el nivel universitario, lo cual hace

necesario incrementar la utilización de esquemas, asociaciones y resúmenes que, dicho sea de paso, están más vinculados con el aprendizaje significativo.

Aquí viene a colación la definición que dieron los participantes respecto a qué es el aprendizaje. Poco menos de la mitad señaló que aprender es la adquisición de nuevos conocimientos, lo cual ubica a su definición en los terrenos del aprendizaje significativo. Lo mismo sucede con el 35% para quienes aprender es entender las enseñanzas del profesor, no obstante, un porcentaje pequeño (16%), pero elevado tratándose de estudiantes universitarios, piensa que aprender equivale a memorizar, lo que ubica a su definición en la esfera del aprendizaje mecánico.

Respecto a la realización de actividades alternativas al estudio, resulta ilustrativo el que la mayor parte de los participantes afirme que sólo se dedica a la escuela porque no le da tiempo de ninguna otra cosa. A primera vista, podríamos pensar que aquellos estudiantes que sí realizan otras actividades lo hacen a costa de descuidar sus estudios, no obstante, en realidad no encontramos datos que respalden esa hipótesis.

Por el contrario, los resultados muestran que muchos de los participantes que invierten una buena cantidad de horas en el estudio (incluidos los que afirman que no tienen tiempo para nada más) no necesariamente aprueban y viceversa: aquellos que se dan tiempo para distraerse, trabajar o ayudar en los quehaceres domésticos no necesariamente descuidan sus estudios a causa de ello. En suma, los resultados obtenidos apuntan más bien a lo que ya adelantábamos líneas atrás respecto a la infructuosa inversión de tiempo para el estudio.

Adicionalmente, estos datos parecen apuntar a que los estudiantes que reportaron inconformidad respecto a sus calificaciones al considerar que invierten tiempo en estudiar y pese a ello no obtienen buenos resultados, son estudiantes que carecen de estrategias de aprendizaje efectivas y, por ello, no ven sus esfuerzos

traducidos en buenas notas académicas. Por el contrario, pareciera que, en contraposición, algunos alumnos poseen mejores hábitos de estudio, lo cual les proporciona tiempo libre que pueden utilizar en actividades recreativas o inclusive en labores domésticas o laborales.

Un dato adicional respalda dicha observación: pese a que la mayor parte de los estudiantes consultados consideran que las calificaciones que suelen obtener concuerdan con lo que estudian (no estudian y reprueban y viceversa), el 29% de ellos está en desacuerdo con dicha afirmación pues siente que, a pesar de estudiar, reprueba. En este punto, vale la pena insistir en que, a pesar de involucrar sólo a poco más de la cuarta parte de la muestra, este dato apoya la hipótesis del bajo rendimiento del tiempo de estudio pues, si vemos en esa cifra un índice de reprobación, sin duda resulta sumamente alta. Es aquí, en este pequeño pero significativo porcentaje del 29%, en donde más evidente se hace la necesidad de que los estudiantes que lo integran estudien utilizando técnicas adecuadas que potencien el tiempo que, hasta la fecha, han estado invirtiendo improductivamente en el estudio.

A este respecto, es menester la modificación de las subjetividades individuales y colectivas, lograr que los estudiantes, con ayuda de la institución escolar, se conciben a sí mismos como constructores activos de su propio conocimiento. Para ello, es imprescindible que los estudiantes logren desechar los imperativos utilitaristas de la globalización para privilegiar modos de aprendizaje más edificantes, que respondan no sólo a lo que de ellos se exige en las situaciones específicas en las que transcurre el acto del aprendizaje en el aula, sino también teniendo en mente que lo que está en juego es su formación como profesionistas, objetivo que suele desdibujarse en la cotidianeidad del salón de clases.

Ahora bien, en lo que se refiere a la metacognición y su importancia para la aplicación estratégica de las técnicas de estudio, una cuarta parte de los

estudiantes consultados señaló desconocer si aprende con facilidad o no. Este dato, sumamente grave, respalda nuestra hipótesis respecto a que una buena parte de los estudiantes consultados pareciera estar dando prioridad a la inmediatez de la situación escolar, en demérito del logro de una verdadera formación profesional.

Es este un problema en cuya resolución se deben invertir los esfuerzos más fuertes, ya que si un estudiante tiene conciencia sobre las características de su aprendizaje, será capaz de graduar los esfuerzos de su estudio para adecuarlos al contexto. Bajo esta perspectiva, inclusive los integrantes de la muestra que afirmaron que el aprendizaje se les dificulta (31%) se encuentran en una mejor posición que quienes no saben si les es fácil o difícil.

Por último en lo tocante a los hábitos de estudio, tenemos que poco menos de la cuarta parte de los alumnos que participaron en la investigación suele cumplir siempre con sus tareas, mientras que el resto de ellos sólo cumple a veces. De nuevo, este dato apunta a un problema de motivación, de disciplina o de falta de claridad en lo que se refiere a objetivos a mediano o largo plazo.

Algo similar ocurre con la frecuencia con que estudian los participantes, ya que únicamente el 37% de ellos estudia siempre, mientras que el 81% estudia sólo a veces. No es de extrañarse entonces la similitud en las proporciones de estudiantes que resuelven fácilmente sus exámenes: sólo el 12% siempre los resuelve fácilmente, mientras que el 76% los resuelve con facilidad sólo ocasionalmente.

Entremos ahora al análisis cualitativo de los datos. Con el objeto de ilustrar de manera más clara la relación existente entre la utilización de técnicas de estudio y el rendimiento académico, a continuación se presentan algunos datos extraídos de las respuestas de las dos participantes que representan casos paradigmáticos

de la muestra: la estudiante de «bajo» desempeño académico (participante número 37 de la muestra) y la estudiante de «alto» desempeño académico (alumna número 33).

La alumna representante de los estudiantes de «bajo» rendimiento académico tiene 18 años de edad, es soltera y sin hijos, no trabaja pero cuenta con el apoyo de su familia para sostener sus estudios. A decir suyo, aprender es adquirir conocimientos nuevos, pero reporta que tiene problemas para aprender. Respecto a los problemas que experimenta cotidianamente en la escuela, afirma que siempre siente cansancio, que a veces le cuesta trabajo mantenerse quieta durante las clases y que siempre se distrae con facilidad.

A veces olvida lo que aprende y, además, nunca entiende con facilidad lo que estudia. Cumple con sus tareas escolares sólo a veces, y también sólo a veces estudia, por lo cual la resolución de sus exámenes nunca le resulta fácil. Afortunadamente, nunca tiene problemas con sus profesores, sin embargo, a veces sí los tiene con sus familiares y siempre en lo económico. Además, asevera que actualmente enfrenta algunos otros problemas y que, a pesar de que los ha consultado con sus familiares, no ha conseguido resolverlos.

En lo que a las técnicas de estudio se refiere, reporta que dedica un promedio de 15 horas semanales al estudio de sus materias, cifra que la ubica por encima del promedio de la muestra, que fue de 11.5 horas; no obstante, dados los bajos resultados que ha obtenido a través del tiempo dedicado a estudiar, no considera que ello sea suficiente para lograr las metas que se propone.

Cuando estudia, suele tener encendido el radio y, para aprender, utiliza la técnica de la memorización, la cual, como veíamos, no produce aprendizajes significativos sino mecánicos. Aparte de estudiar, no suele invertir tiempo en ninguna otra actividad: no trabaja ni se divierte, ni desempeña alguna otra actividad académica,

pues no le da tiempo para nada más que para el estudio. Por eso, considera que el tiempo que invierte en estudiar y la forma en que estudia no son proporcionales a las calificaciones que obtiene, ya que a pesar de que invierte tiempo en ello, no puede evitar la reprobación.

Por su parte, la alumna que representa a los estudiantes de «alto» desempeño académico tiene 17 años de edad, también es soltera y no tiene hijos. Para ella, aprender consiste en la adquisición de nuevos conocimientos y reporta que aprende con facilidad. A diferencia de la chica de «bajo» desempeño académico, ella siente que no tiene problemas para aprender y asegura que nunca se siente cansada, que nunca le cuesta trabajo mantenerse quieta durante sus clases, pero que a veces se distrae con facilidad.

Afirma que nunca olvida fácilmente lo que aprende y que siempre entiende con facilidad lo que estudia. Siempre cumple con sus tareas y ha desarrollado el hábito de estudiar diariamente, por lo cual no resulta extraño que siempre resuelva sus exámenes con facilidad. Nunca tiene problemas con sus profesores, ni con su familia, ni tampoco en el aspecto económico y niega tener algún otro tipo de problemas en la actualidad.

Dedica al estudio extra-clase 10 horas semanales, lo cual la coloca por debajo del promedio, e inclusive por debajo de la chica del caso anterior (15 horas semanales), sin embargo, considera que ese tiempo es suficiente para lograr las metas que se ha propuesto. Señala que, mientras estudia, no utiliza ningún aparato electrónico, y que para aprender utiliza la técnica del resumen, la cual constituye un procesamiento más abstracto de los contenidos escolares que el de la simple lectura, ya que requiere de más habilidades que la simple memorización mecánica, por lo cual se relaciona con el aprendizaje significativo.

Además de estudiar, se toma su tiempo para invertirlo en actividades recreativas,

lo cual nos habla de una mejor administración de su tiempo y de una mejor utilización de las técnicas de estudio. Se siente conforme con sus calificaciones, pues considera que lo que estudia y la forma en que lo hace, son proporcionales a las calificaciones que obtiene, ya que estudia y por lo tanto, aprueba sus materias.

Evidentemente, ambas participantes muestran un desempeño académico diferenciado, pues mientras la chica de «bajo» desempeño escolar estudia más, al grado de que no tiene tiempo para ninguna otra cosa, su contraparte, la alumna de «alto» desempeño estudia durante menos tiempo, pero obtiene mejores resultados. Este resultado nos lleva a hipotetizar que la mayor diferencia entre ambas integrantes de la muestra estriba no en el tiempo que una y otra dedican al estudio, sino en la efectividad de las técnicas de estudio empleadas.

En consecuencia, en un nivel subjetivo, el procesamiento psíquico que ambas han hecho respecto a su actuación en el contexto escolar es también distinto: mientras una experimenta frustración debido a los pobres resultados que obtiene a cambio de un gran esfuerzo, la otra se muestra satisfecha gracias a que está adquiriendo aprendizajes nuevos sin invertir tiempo excesivo en sus estudios. De nuevo resalta aquí la pertinencia de las técnicas de estudio efectivas como componentes integrales de una subjetividad más o menos sana.

En resumen, los resultados obtenidos indican que sí existe una relación entre la utilización de las técnicas de estudio y el desempeño académico mostrado por los participantes de la muestra. No obstante, es preciso mencionar que, debido al carácter exploratorio y descriptivo de este trabajo, es necesario realizar investigaciones más profundas que evalúen aspectos adicionales del mismo, como por ejemplo, el conocimiento que los integrantes de la muestra tienen acerca de las diferentes técnicas de aprendizaje y de su respectiva utilidad según el contenido escolar a aprender.

Aquí, cabe hacer mención de la trascendencia e importancia de nuestro estudio, dado que, a decir de Cuatecontzi y Gómez (1999), los estudios exploratorios sirven para aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, proporcionando información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más compleja sobre un contexto particular de la vida real, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o dar pie a afirmaciones verificables. Además de lo anterior, los estudios exploratorios por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas.

En este sentido, sería interesante explorar si, en caso de conocer la información pertinente respecto a las técnicas de estudio, los estudiantes la usan para aprovechar el tiempo que dedican al estudio o si por el contrario, la pasan por alto y se dedican al repaso mecánico de lo visto durante las clases. Además, sería importante también aclarar la incidencia de algunas otras variables contextuales que suelen redundar en un alto o bajo desempeño académico, como lo es la administración del tiempo, el grado de motivación que los estudiantes experimentan en relación a su participación en el contexto escolar, el grado de apoyo que encuentran en sus familiares y en las autoridades de la escuela, etc.

En espera de posteriores investigaciones que evalúen los puntos mencionados, por el momento, los resultados obtenidos a partir de esta investigación pueden aportar algunos indicios de cómo los estudiantes pueden incrementar su desempeño académico empleando estratégicamente algunas técnicas de estudio. A tal efecto, la consulta del marco teórico en sí puede servir de guía para que ellos implementen algunos cambios en la forma en que estudian, no obstante, en el apartado de Conclusiones y Sugerencias de la sección siguiente se mencionan algunas recomendaciones adicionales.

7. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.

En primer término, es preciso recalcar que las conclusiones y sugerencias de los siguientes párrafos, así como el contenido total de este escrito constituyen un valioso primer acercamiento a la incidencia de la no-utilización de técnicas de estudio en el desempeño académico en nuestra Facultad, una primera aproximación que si bien es abarcadora, de ninguna manera agota el tema.

Ahora bien, entrando en materia, los resultados obtenidos nos 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 han logrado conseguir buenos resultados.

Es evidente entonces que el problema principal no estriba en si los participantes de la muestra estudian o no, sino en cómo estudian y qué técnicas emplean al hacerlo, ya que el saber estudiar es muy importante para poder alcanzar buenos rendimientos. A este respecto, debemos estar pendientes de no caer en la concepción eficientista y pragmático del aprendizaje que se ha puesto en boga debido al actual proceso globalizador, concepción según la cual, el objetivo debe ser aprender más y mejor en el menor tiempo posible, ya que el aprendizaje conceptual, el que deben realizar los estudiantes universitarios para apropiarse con significado y sentido de los conocimientos científicos, y, por ende, para poder desarrollar una subjetividad propia, tal como la conceptualiza Pichón-Rivière,

requiere el tiempo y el esfuerzo intelectual que demanda la reconstrucción de teorías.

Cabe entonces preguntarnos ¿qué valor se le asigna al conocimiento si lo importante es aprender más en el menor tiempo y con el menor esfuerzo? Entonces, quizás mejor tendríamos que reformular la pregunta cuestionándonos cómo orientar el esfuerzo y el tiempo necesarios para que el estudio redunde en mejores aprendizajes, refiriéndonos por «mejores aprendizajes» a aquellos que nos lleven a la comprensión plena, no mecánica, de los fenómenos estudiados, para así adquirir la capacidad de apropiarnos de las significaciones sociales del conocimiento y, con ello, de desarrollar una subjetividad dinámica que esté en íntimo contacto con la realidad circundante.

La pregunta anterior atañe no sólo al ámbito académico, sino al sustrato más amplio en el que éste se apoya, es decir, el ámbito global, pues como veíamos anteriormente, los actuales procesos de la globalización están afectando los modos de hacer y concebir a la realidad y, por ende, la formación de las subjetividades, privilegiando mentalidades pragmáticas en las que la utilidad o no-utilidad de las cosas es la ley rectora que dicta qué ha de aprovecharse y qué debe desecharse.

Pareciera ser que la educación, en su accionar, debe circunscribir su margen de acción a lo estrictamente académico, sin embargo no es así, dado que las instituciones de todo tipo, incluida la educación, tienen una gran responsabilidad en la creación de las nuevas subjetividades en el marco global. Por ende, corresponde a los encargados de la transmisión de conocimientos (las escuelas, los docentes e incluso el personal administrativo) robustecer las identidades locales, tanto individuales como colectivas, con la finalidad de crear individuos capaces de enfrentarse exitosamente al entorno mundial sin desdibujarse en la apabullante identidad consumista global.

Para ello, y con la finalidad de fomentar la eclosión de nuevas subjetividades y evitar la alienación, es menester fomentar el pensamiento crítico, el aprendizaje significativo de los contenidos académicos, fortalecer la vinculación escuela–sociedad, proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan aprovechar el gran abanico de oportunidades que representa la revolución tecnológica de los medios masivos de comunicación, incluida la Internet y dar pie a la interacción persona–persona en el aula. En suma, de lo que se trata es de dar cabida al sujeto en pleno, sustraerlo del olvido a que se ha visto relegado debido a los infructuosos intentos cientificistas de la ciencia, que hasta hace poco tiempo pretendieron negarlo.

De ahí la importancia de que, en el contexto global, para aprender significativamente, el estudiante debe saber qué hacer, cómo hacerlo, pero además debe desarrollar su metacognición para conocer cómo está actuando en cada situación y cómo corregir sus acciones si es necesario. A este respecto, la ayuda pedagógica es fundamental para generar dichos conocimientos, por eso, el profesor, siempre en su función docente, y siempre según los contenidos y el aprendizaje de los alumnos, puede incidir en algunas de las estrategias de aprendizaje consideradas como prioritarias, pues está demostrado que no se desarrollan espontáneamente.

A tal efecto, tanto los docentes como los estudiantes deben tomar en cuenta que, de acuerdo con la teoría constructivista, existen diferentes estilos de aprendizaje que hacen que el estudiar sea más sencillo y significativo, y que cada uno de estos estilos tiene su fuerza y debilidad, por lo que sería muy pobre que el alumno al estudiar sólo aprovechara un estilo de aprendizaje. Por ende, lo ideal sería que los alumnos aprendieran a utilizar y a involucrar la mayor cantidad posible de sus sentidos durante el estudio.

Lo anterior se puede lograr a través de la implementación de herramientas de integración conceptual icónica, las cuales utilizan elementos gráficos, visuales y pictóricos para representar ideas, pensamientos y/o conocimientos. Estas herramientas son símbolos gráficos unidos por asociaciones mentales (integración) que crean patrones de información y formas de conocimientos (conceptuales) sobre un contenido o ideas. Históricamente, los nombres que han recibido estas herramientas visuales son: esquemas, cuadros sinópticos, diagramas, mapas semánticos, mapas conceptuales, mapas cognitivos, etc.

En los últimos años el tema de estilos de aprendizaje ha tenido gran influencia en la educación. Ahora bien, si partimos de las nuevas tendencias educativas, psicológicas y neurológicas, el uso de una sola forma para aprender o una única forma para estudiar es ineficaz, pues cada uno de los estilos (visuales, auditivos, lingüísticos y cinestésicos) tienen su fuerza y debilidad. No se puede decir que un estilo sea mejor que el otro, por eso es muy desafortunado que los alumnos sólo empleen un estilo de aprendizaje, ya que la riqueza está en la versatilidad de estilos que se puedan utilizar.

Pero además de la integración de diversas vías de procesamiento de la información al estudio, es necesario también que los alumnos conozcan su propio proceso de aprendizaje, la programación consciente de estrategias de aprendizaje, la programación consciente de estrategias de memoria, de solución de problemas, de elección y toma de decisiones y, en definitiva, de autorregulación. Esto hará que se amplíe extraordinariamente la capacidad y la eficacia de su conocimiento.

Adicionalmente, sabemos que, para el estudiante, su carrera es muy importante, pero el día sólo tiene 24 horas, por lo que para hacer rendir más el tiempo es importante saber administrarlo y así tener tiempo suficiente no sólo para estudiar, sino también para realizar otras actividades, ya sea recreativas, laborales,

domésticas, etc. El administrar el tiempo tiene muchas ventajas, entre las cuales se encuentra la creación de hábitos y estrategias, el desarrollo de la seguridad en sí mismo y, en la medida en que los pequeños logros actúan como reforzadores del propio éxito, la elevación del autoconcepto.

La administración del tiempo puede tomar como base la planeación de las actividades escolares a corto y largo plazo. En la primera, es recomendable que el estudiante planifique sus actividades semanales y, con base en ellas, su plan diario de trabajo, tomando en consideración tanto el horario de clases como las fechas de entrega de tareas, trabajos, exámenes, etc., dando prioridad a las más próximas o, en caso de que varias tareas sean para una misma fecha, comenzar con la realización de las que más se le dificulten y terminar con las que le resulten más sencillas.

La programación a largo plazo consiste en una planificación muy general, que va más allá de la planeación semanal, para abarcar un período de tiempo más prolongado, como puede ser el curso anual completo o el período de evaluaciones, con el fin de saber cómo y cuándo debemos estudiar, con qué medios hacerlo y que dificultades habremos de superar.

Asimismo, dado que cada alumno posee un ritmo propio de aprendizaje, una adecuada planificación del tiempo, distribuida de acuerdo a sus propias capacidades, le ayudará a rendir en forma satisfactoria, pero siempre deberá tomar en cuenta los períodos dedicados al descanso, la diversión, el deporte, las obligaciones familiares y sociales. Es importante también no dejarlo todo para el último día y crear diariamente un hábito de estudio, ya que organizarse para estudiar todos los días y a una hora determinada produce una inercia que provoca un mayor aprovechamiento del tiempo de estudio.

Ahora bien, una vez realizado el plan a corto y largo plazo, existen ciertos elementos adicionales que los estudiantes deben tomar en consideración para mejorar su rendimiento en los estudios:

RESPECTO AL LUGAR DE ESTUDIO. Es importante estudiar siempre en un mismo sitio, creando de esta manera un espacio acondicionado al estudiante y que éste considere como propio. Debe ser un lugar cómodo, ordenado y tranquilo, que favorezca la concentración. Se debe cuidar la iluminación, evitando reflejos y sombras y cuidar la temperatura ya que el frío excesivo distrae la atención y el calor crea sopor y fatiga. Sería también muy recomendable que el cuarto destinado al estudio esté protegido del ruido.

RESPECTO AL HÁBITO DE LA LECTURA. La lectura es el procedimiento en el que se basa el estudio. Por ello, al estudiante que lee habitualmente le cuesta menos ponerse a estudiar y tiene mayor facilidad para asimilar los contenidos, ya que se concentrará en la lectura con más facilidad que el estudiante que no tiene este hábito. También se debe cuidar la postura, la cual debe ser con el tronco estirado y con la espalda apoyada en el respaldo de la silla a unos 30 centímetros del libro.

RESPECTO A LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO. En una habitación disponible para estudiar, es conveniente tener una mesa de trabajo amplia, en la que se pueda colocar todo el material necesario, sin otros objetos de distracción como revistas, juegos, adornos móviles, etc. La luz, que sea preferiblemente natural y si no es así que sea blanca o azul y que proceda del lado contrario a la mano con la que se escribe. Tanto la mesa como la silla deberán estar en consonancia con la altura del estudiante, deben ser cómodas pero no en exceso.

APRENDER A ESQUEMATIZAR. La esquematización de los temas de estudio es la manera más efectiva para que el estudiante tenga una visión general del tema que le ayude a aprenderlo y asimilarlo.

LA LECTURA SELECTIVA. Un lector establece sus objetivos, es decir, por qué o para qué quiere leer. Es recomendable que el alumno evalúe los textos con base en dos estrategias: hojear y examinar, lo cual le ayudará a ahorrar tiempo y a desechar el material que no sea útil a sus objetivos.

Por último, siempre debemos tener en cuenta que las técnicas de estudio son herramientas que ayudan a mejorar el rendimiento y facilitan la memorización y el estudio, por lo que, para ser un buen estudiante, es necesario tener hábitos de estudio adecuados y actitudes positivas. Asimismo, es sumamente importante asumir que el conocimiento de las diferentes técnicas de estudio que pueden ayudarnos a asimilar los contenidos escolares no sirven de nada si no desarrollamos el hábito de utilizarlas cotidiana y estratégicamente.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Alves de Mattos, L. (1990). *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.

Amaya Guerra, J. y Prado Maillard, E. (2002). *Estrategias de aprendizaje para universitarios. Un enfoque constructivista*. México: Trillas.

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

Biagini, H. E. (2000). *Entre la Identidad y la Globalización*. Argentina: Leviatán, Colección: El Hilo de Ariadna.

Brunner, J. J. (2002). Educación Superior, Integración Económica y Globalización. Conferencia presentada en el Primer Simposio Regional Educación, Trabajo y la Integración Económica de Merconorte, organizado por el Consejo de Educación Superior de Puerto Rico. *Perfiles Educativos*, Abril–Septiembre, Vol. XIX, Número 76/77. México D. F., Centro de Estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México.

Cuatecontzi Correa y Gómez Montoya. (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., M. E.; Morales R., M. E.; Sánchez, Ruvalcaba y Ortigoza. (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., M. E.; Morales R., M. E.; y Landázuri O., A. M. (2007). *Rescatemos a los niños. Estrategias para enfrentar al bajo rendimiento académico*. 1ª Edición. México: Grupo Editorial Éxodo.

García Tenorio, 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.

Gimeno Sacristán, 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.

González Casanova, P. y J. Saxe F. (1996). *El mundo actual, situación y alternativas*. México: Siglo XXI. UNAM.

Habermas, J. (1989). *El Discurso Filosófico de la Modernidad*. España: Taurus.

Ibarra Colado, E. (2001). *La Universidad en México Hoy: Gubernamentalidad y modernización*. México: Grupo GEO Impresores. Colección Posgrado.

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

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

Noriega Chávez, M. (2004). *Las reformas educativas y su financiamiento en el contexto de la globalización: El caso de México, 1982–1994*. México: Plaza y Valdés Editores. Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez Chávez, S. P. (2002). *La intervención del psicólogo en el rendimiento escolar a nivel medio básico*. Reporte de trabajo profesional no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala.

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

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.

Román, J. M. y Gallego, S. (1994). ACRA. Escala de Estrategias de Aprendizaje. Madrid, España: TEA Ediciones.

Taracena, E. (2002). *Globalización y racionalidad instrumental en la educación superior en México: El caso de la UNAM*. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores, Campus Iztacala. Tlalnepantla de Baz, Estado de México.

Touraine, A. (1996). *¿Podremos vivir juntos?* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

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

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

[Anónimo]. (2001). Inteligencia Múltiple. *Monografias.com*. [En Red]. Disponible en: <http://foros.monografias.com/archive/index.php/t-3165.html>

¿Por qué disminuye el rendimiento académico? (2003). *Universidad de Salamanca*. [En Red]. Disponible en:
http://brumario.usal.es/search*spi/mCiencias+de+la+educaci{226}on+%28Universidad+de+Sala/mciencias+de+la+educacion+universidad+de+salamanca/-2%2C-1%2C0%2CB/frameset&FF=mciencias+de+la+educacion+universidad+de+salamanca&12%2C%2C17

¿Qué es la Globalización? (2005) Otro Mundo es Posible. [En Red] Disponible en: <http://www.globalizate.org/ques.html>

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. [En Red]. Disponible en: <http://www.psicosocialdelsur.com.ar/textos/subjetividad.html>

Alonso Ruiz, 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

Anes, G. (2006). ¿Qué es la Globalización? Otro Mundo es Posible. [En Red]. Disponible en: <http://www.globalizate.org/anes.html>

Berumen Barbosa, M. E. (2003). Efectos de la Globalización en la Educación Superior en México. [En Red]. Disponible en: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/mebb-educa.htm>

Biblioteca ITAM. Para plantear en otros términos la noción de aprendizaje constructivista. (2006). *Estudios. Filosofía–Historia–Letras*. [En Red]. Disponible en: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras.9–40/texto09/sec_6.html

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>

Clerico, G. M. (2001). Estrategias de estudio universitario. Factores asociados y rendimiento académico. *Universidad de Entre Ríos*. [En Red]. Disponible en:

http://www.me.gov.ar/inv/consultas/form_consulta2.php3?CODIGO=266001&JURIS=ER&ANIO=2001

Del Brutto, B. A. (2003). Globalización y el nuevo orden internacional: Las sociedades de la información. *Revista TEXTOS de la CiberSociedad*. [En Red]. Disponible en: <http://www.perspectivaspoliticas.com/globalizacion.htm>

Delgado Contreras, M. R. (2003). Proceso de la globalización y su impacto en la educación latinoamericana. *Monografias.com*. [En red]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos7/gloed/gloed.shtml>

El Constructivismo en Psicología. (2005). [En Red]. Disponible en: <http://www.cop.es/colegiados/M-00407/CONSTRUCTIVISMO.HTM>

El constructivismo. (2006). [En Red]. Disponible en: http://html.rincondelvago.com/constructivismo_1.html

Enciclopedia Microsoft Encarta (2000). Microsoft Corporation.

Flores, L. y Eytel, P. (2006). Sustento pedagógico de Internet. *Instituto de Informática Educativa, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile*. [En Red]. Disponible en: <http://rapanui.ucv.cl/Sustentopedagogico.html>

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 – No. 12, otoño de 2000 –*, Buenos Aires. [En Red]. Disponible en: <http://www.magma-net.com.ar/subjetividad.htm>

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

González Lomelí, D. y Maytorena Noriega, M. (2002). Los módulos de autoaprendizaje en el fomento de habilidades y estrategias de aprendizaje.

Universidad de Sonora. [En Red]. Disponible en:

<http://www.dcsociales.uson.mx/Revista/1%20ArticuloDanielGonzalezLomeli.htm>

González Pérez, D. P.; Guerra Beltrán, G. Z. y Gutiérrez Martínez, C. S. (2005). Estudio comparativo sobre los hábitos de estudio a nivel universitario.

Monografias.com. [En Red]. Disponible en:

<http://www.monografias.com/trabajos23/habitos-de-estudio/habitos-de-estudio.shtml>

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

Ibáñez, J. E. (2003). Globalización: El concepto, el origen histórico y el capitalismo neoliberal. *Pangea. Social – Acción y Reflexión*. [En Red]. Disponible en:

<http://www.pangea.org/jei/soc/c/glob-conc-ori.htm>

Lizán, C. (2004). Dossier de Prensa. Propuestas didácticas. Inteligencia múltiple. *Universidad de Alicante*. [En Red]. Disponible en:

<http://www.ua.es/dossierprensa/2004/03/10/15.html>

López Martínez, M. J. (2006). Técnicas de Estudio: El Método de Estudio.

www.Psicopedagogia.com. Psicología de la educación para padres y

profesionales. [En Red]. Disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/tecnicas-de-estudio/metodo>

López Pérez, R. (1998). En Torno a Inteligencias Múltiples. Revista Enfoques Educativos Vol. 1 N° 2 1998. Departamento de Educación

Facultad de Ciencias Sociales. *Universidad de Chile*. [En Red]. Disponible en:

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/edu14.htm>

Marcia Maluf, 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. [En Red]. Disponible en:

http://www.flacso.org.ec/docs/mm_acercariesgos.pdf

Marín Marín, Á. (1998). El análisis de la Educación Superior en México Mediante la Teoría del Caos. *Sincronía*. [En Red]. Disponible en:

<http://fuentes.csh.udg.mx/CUCSH/Sincronia/caos.htm>

Montanel Marcuello, S. (2006). Definiciones de Globalización.

Ecobachillerato.com. [En Red]. Disponible en:

<http://www.educa.aragob.es/iespgaza/ecobachillerato/trabajosecono/definicionesglobalizac.htm>

Novoa Girón, 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 Quiroga, 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.

Espiraldialectica.com. [En Red]. Disponible en:

<http://www.espiraldialectica.com.ar/AQespana.htm>

Pampliega de Quiroga, 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 Zetina, L. E. (2006). *Polo Académico de San Luis Potosí, A.C. – 1^{er}*.

Congreso Internacional de Educación. México: Universidad del Valle de México.

[En Red]. Disponible en:

http://www.poloacademicodeslp.com/1erCongreso/Luis_Pereyra1.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

Rentería Ávila, M. de J. (2006). Estrategias de aprendizaje. Factores importantes en la toma de decisiones estratégicas y sus principales procedimientos, en el modelo psicopedagógico. *Monografias.com*. [En Red]. Disponible en:
<http://www.monografias.com/trabajos14/decisiones-aprendizaje/decisiones-aprendizaje.shtml>

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>

Saa Portillo, V. (2006). Técnicas de estudio. *Monografias.com*. [En Red]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos13/tecnes/tecnes.shtml>

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). Consciencia y autoconsciencia; 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>

Técnicas de estudio. Las estrategias de aprendizaje en el aula. (2002). [En Red]. Disponible en: http://perso.wanadoo.es/angel.saez/pagina_nueva_140.htm

Trench, J. M. (2001). Asistencia y Rendimiento Académico. *ConTexto Educativo – Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Año III. Número 19*. [En Red]. Disponible en: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/5/nota-03.htm>

Vélez, G. (2006). Aprender a estudiar, ¿una cuestión de técnicas? *Monografias.com*. [En Red]. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos32/aprender-estudiar-cuestion-tecnicas/aprender-estudiar-cuestion-tecnicas.shtml>

Viquez Bogantes, D. (2005). La Globalización en Costa Rica. *Ilustrados.com*. [En Red]. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EEEEVEFuyZyPbkkwMlk.php>

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

(Flores, Morales, Sánchez, Ruvalcaba y Ortigoza, 2005)

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 posibles.

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-e _____
- 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 concluíste 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

(Anoté 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