



REVISTA INTERNACIONAL DE

ESTUDIOS en EDUCACIÓN

Estudios

Ercilia Vattimo

1

Niveles de integración fe-enseñanza y religiosidad intrínseca del docente adventista

Pág. 1

Manuel Muñoz Palomeque,
Manuel Ramón Meza Escobar
y Alonso Meza Escobar

2

Factores de satisfacción estudiantil y lealtad universitaria en alumnos graduandos de universidades confesionales

Pág. 20

Vicente León Vásquez

3

Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios

Pág. 32

Reflexiones

Raquel Bouvet de Korniejczuk

4

La universidad como gestora de la salud

Pág. 40

Reseñas

Sonia Krumm

5

Aprendizaje como en la vida real

Pág. 54



EQUIPO EDITORIAL

Editor: Víctor Andrés Korniejczuk

Editores asociados: Gisella Biaggi, Wilfredo Choque,
Enoc Iglesias Ortega, Donald Jaimes,
Jorge A. Hilt, Edith Soriano de Castro

Asistentes editoriales: Raúl Lozano Rivera,
Miguel Ángel Roig, Eduardo Sánchez

Asesores de redacción: Nely Esparcia de Finuchi, Emilio García Marenko,
Rosa Grajeda, Nilde Mayer de Luz, Luis Alberto del Pozo, Manuel Wong

Asesores académicos: Miriam Aparicio de Santander, Fernando Aranda Fraga,
Roberto Badenas, Fernando Canale, Andrés Díaz Valladares,
William Roberto Daros, Tevni Grajales Guerra, Donna Habenicht,
Hernán D. Hammerly, Julián Melgosa, Julián Miranda Torrez,
José Eduardo Moreno, Raúl Lorenzo Posse, Johnny Ramírez, Humberto Mario Rasi,
María Cristina Richaud de Minzi, Jaime Rodríguez Gómez, Roberto Rodríguez Gómez,
Nancy W. de Vyhmeister, John Wesley Taylor

REVISTA INTERNACIONAL DE ESTUDIOS EN
EDUCACIÓN, Año 12, No. 1, enero - junio de
2012. Publicación semestral de la Universidad
de Montemorelos en coedición con la
Universidad Adventista del Plata, la Universidad
Adventista de Bolivia, la Universidad Adventista
de Chile, la Corporación Universitaria
Adventista de Colombia y la Universidad
Peruana Unión. Ave. Libertad No. 1300 Pte.,
Barrio Matamoros, Montemorelos, Nuevo León,
C.P. 67510, Tel. 826 2630900 Ext. 1750,
www.um.edu.mx, vkorniej@um.edu.mx. Editor
responsable: Dr. Víctor Andrés Korniejczuk.
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No.
04-2021-082204380400-102, ISSN electrónico
2954-3401, otorgados por el Instituto Nacional
del Derecho de Autor. Las ideas, afirmaciones y
opiniones expresadas en la Revista no son
necesariamente las del editor o de los editores
asociados, sino de los autores de los artículos.
Av. Libertad 1300 Pte., Montemorelos, Nuevo
León, C.P. 67510.

Estudios

- 1 Niveles de integración fe-enseñanza y religiosidad intrínseca del docente adventista
Ercilia Vattimo

- 20 Factores de satisfacción estudiantil y lealtad universitaria en alumnos graduandos de universidades confesionales
Manuel Muñoz Palomeque, Manuel Ramón Meza Escobar y Alonso Meza Escobar

- 32 Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios
Vicente León Vásquez

Reflexiones

- 40 La universidad como gestora de la salud
Raquel Bouvet de Korniejczuk

Reseñas

- 54 Aprendizaje como en la vida real
Sonia Krumm de Nikolaus

NIVELES DE INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA DEL DOCENTE ADVENTISTA

Ercilia Vattimo

Universidad Adventista del Plata, Argentina

RESUMEN

Se buscó conocer si existe relación entre los niveles de integración fe-enseñanza (IFE) y la religiosidad intrínseca (RI) de una muestra de docentes cristianos de nivel medio en la República Argentina.

El diseño fue descriptivo, con una muestra de 132 docentes de ambos sexos, de 20 a 60 años, pertenecientes a la religión adventista.

Se encontró que no existe relación estadística significativa entre las variables del estudio. Este resultado podría deberse a que los docentes se agruparon en los valores medios de los niveles de IFE y RI.

Otros análisis indicaron que a mayor antigüedad docente corresponden menores niveles de IFE. Además, se encontró asociación entre la religiosidad intrínseca, la edad y la antigüedad denominacional.

Palabras clave: integración de la fe en la enseñanza, religiosidad intrínseca, docentes

Introducción

Según Smith (2005), la teoría de la educación requiere una “constante revisión de sus conceptos, ya que no debe ser tomada como un conjunto cerrado y cristalizado de afirmaciones, sino como un proceso” (p. 13). Pensarlo desde esta perspectiva permite incluir a los sujetos que participan en el aprendizaje, los cuales también se encuentran en constante modificación de sus modos de saber (Dri, 1995).

Desde el nacimiento, la educación pasa a ser una parte central en la vida de las personas y marca las pautas para vivir en el mundo que los rodea. En palabras de Barylko (1997), “nacemos y caemos en una malla enorme de relaciones, que significan pautas de conducta, modos de comportamiento y límites” (p. 37). Esta malla moldea nuestra forma de entender la realidad que nos rodea de una determinada forma. En esta misma línea, Dri (1995) menciona que desde el nacimiento se le impone al ser humano una forma de habitar en el mundo –que él llama *ethos*–, la cual condiciona nuestra forma de ser y de pensar. Este *ethos* se va modificando a lo largo de la vida, moldeando las formas de conciencia social o, lo que él llama, modos de saber

Ercilia Vattimo, egresada de la Universidad Adventista del Plata, Argentina.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Ercilia Vattimo, Paraná 19, Planta Alta, (3103) Libertador San Martín, Entre Ríos, Argentina. Correo electrónico: erylairespiro@gmail.com

(p. 55).

Rasi (citado en Congresso Sul-Americano da Educação Adventista, 2000) expresa:

Cuando el niño ingresa a la escuela primaria, ya ha vivido por varios años en un hogar, donde ha sido influido por los valores y prácticas de la familia. Sin embargo, los años de la escuela secundaria y la universidad son aquellos en que irá haciendo suyos los valores que lo caracterizan como persona. Durante esa etapa de la vida, el joven continuará recibiendo la influencia de la familia y, si es religioso, también de la iglesia. Pero más allá de estos tres factores, la sociedad buscará amoldarlo a través de las amistades, la televisión, las lecturas y los modelos deportivos, artísticos o cinematográficos que decida imitar. Esto significa que, como educadores, tenemos apenas diez años para hacer un impacto perdurable sobre los valores que escogerán nuestros alumnos para el resto de su vida. Nuestra responsabilidad es emocionante y solemne. (p. 13)

En la educación formal, las instituciones de la Iglesia Adventista del Séptimo Día (IASD) “promueven la autonomía y la autenticidad fundadas en los valores bíblico-cristianos” (IASD, 2004, p. 50). También “los agentes educacionales, entendidos como educandos y educadores, necesitan estar en constante desarrollo, en busca de una elevada relación personal con Dios, consigo mismos, con los semejantes y con la naturaleza” (p. 52). Al tener incorporados en su vida personal los valores bíblico-cristianos, el docente debería poder transmitirlos a sus alumnos de forma natural. El cuestionamiento que se desprende de esto es

si realmente se produce la enseñanza de los valores bíblico-cristianos que promueve la IASD de forma natural, en las asignaturas de los docentes adventistas.

A raíz de lo planteado anteriormente, se abordó el siguiente interrogante: ¿Existe relación entre la religiosidad intrínseca y el nivel de integración de la fe a la enseñanza de los docentes adventistas?

Esta investigación se propuso los siguientes objetivos:

1. Detectar el nivel de religiosidad intrínseca de los docentes del estudio.
2. Evaluar el nivel de integración de la fe a la enseñanza de los docentes.
3. Conocer si existe una relación entre la religiosidad intrínseca y el nivel de integración de la fe a la enseñanza de los docentes.
4. Contribuir al desarrollo de investigaciones relacionadas con la pedagogía adventista.

La verdadera educación “abarca todo el ser, y todo el período de la existencia accesible al hombre. Es el desarrollo armonioso de las facultades físicas, mentales y espirituales” (White, 1998, p. 13). Esto muestra la importancia de detenerse en las etapas de formación de las personas y planificar un plan de acción que pueda penetrar cada etapa de la educación.

Las investigaciones realizadas hasta el momento en relación con la religiosidad intrínseca y la integración de la fe a la enseñanza (IFE) son muy pocas y están enfocadas al estudio de la educación formal, específicamente al nivel primario y secundario. Uno de los estudios más importantes realizados en esa línea fue el de Korniejczuk (1994), quien investigó los niveles de IFE en diferentes instituciones adventistas de Sudamérica

y Norteamérica.

Siguiendo el estudio de Korniejczuk, Camacho Solano (2010) y Burgos Tercero (2010) realizaron réplicas en México y El Salvador, pero no existe ningún estudio similar en Argentina, habiendo más de 30 instituciones de nivel medio en todo el país.

Si bien los docentes cristianos deben realizar la IFE (Gaebelein, 1968), no existen estudios empíricos en Argentina para comprobar en qué medida los docentes cumplen con ese requerimiento.

Con respecto a la religiosidad intrínseca, las instituciones adventistas enfatizan que el docente debería ser un practicante activo de la fe para poder transmitirla a sus estudiantes. White (1923) enfatizó que “cuando los profesores estén verdaderamente convertidos, tendrán hambre de alma por el conocimiento de Dios, y, como humildes discípulos en la escuela de Cristo, estudiarán para conocer su justicia” (p. 518). Esta faceta tan importante carece de estudios que indaguen la forma en que el docente vive su religión y la pone en práctica.

En relación con la educación actual, Medina (2006) afirmó que la sociedad posmoderna está viviendo una ausencia de sentido que es transmitida directamente en la educación. En palabras textuales expresa que “el hombre necesita un amparo simbólico para aquello que no encuentra lugar en la racionalidad científico-técnica. El docente necesita una cobertura simbólica de sentido donde amparar lo excluido por el saber oficial” (p. 44).

Tratando de encontrar una respuesta a la ausencia de sentido, Ibáñez (1993) declara que “no hay más remedio que mirar cara a cara al tema de los valores, aunque tengamos pocos criterios y nor-

mas para adentrarnos en una selva desconcertante” (p. 20).

Camps (1994) explicó que existen valores universales creados por la cultura que son la causa de la existencia de la educación. Uno de ellos es el valor de la vida humana, donde la educación tiene el rol de perfeccionarla y perpetuarla. Ahora bien, esta problemática de la ausencia de sentido causada por la posmodernidad y su consiguiente relación con la falta de valores ha enfocado el rol central de la educación, volteando la mirada hacia el sujeto de la educación, despertando interrogantes tales como ¿quién es?, ¿de dónde vino?, ¿hacia dónde va?

En los inicios del sistema educativo obligatorio—reforma protestante iniciada en Europa—, el objetivo de la educación era evangelizar a las personas, preparando a los estudiantes para servir. La fe, la religión y el aprendizaje eran considerados asuntos inseparables (Anthony, 2001). Luego, la educación fue tomando otros rumbos, centrándose en cuestiones seculares, que desplazaron la fe religiosa a un segundo plano (Badley, 1994). En la misma línea, Ringenberg (2006) destaca que, a fines del siglo veinte, los eruditos en el área de educación secundaria de América se han visto más influenciados por el secularismo que por el pensamiento cristiano.

La filosofía de la educación adventista, iniciada en el contexto histórico de esta reforma religiosa, pretende restaurar la ruptura entre la fe y la enseñanza. Durante los últimos quince años, los dirigentes adventistas han estado trabajando con más énfasis sobre la importancia de reintegrar la fe en la enseñanza, en un mundo cada vez más secularizado mediante seminarios, investigaciones y manuales para docentes (Grajales, 1997).

Integración de la fe a la enseñanza

Aspectos filosóficos

La educación pública actual tiene una base filosófica anclada en las concepciones secularistas. Coon (1999) mencionó que el secularismo integra conceptos tales como el humanismo, el naturalismo y el relativismo, los cuales se oponen directamente a los conceptos de la educación cristiana. Burgos Tercero (2010) destacó que el problema central es que estas concepciones filosóficas tienen como centro el existencialismo, donde el hombre y su punto de vista son el centro de todas las explicaciones sobre la realidad y que las cuestiones metafísicas no pueden considerarse válidas para explicarla. En la misma línea, Korniejczuk (2005) mencionó que los adventistas no se identifican con estas doctrinas, pero tampoco son una contracultura que las descarta:

Plenamente consciente del marco cultural de las últimas décadas, levanta la bandera del cristianismo bíblico y plantea una filosofía de vida y educación centrada en Dios, en la Biblia, en las veintiocho doctrinas de la Iglesia Adventista del Séptimo Día y en la expectación del pronto establecimiento visible del reino de Cristo (p. 16)

Lo dicho anteriormente no descarta aspectos muy positivos de las diferentes teorías filosóficas. Este estudio no pretende hacer una crítica de ellas. En esta investigación se quiere enfatizar que la educación en sus orígenes era parte de un proceso que duraba toda la vida, donde la religión y la fe estaban totalmente integradas. El ingreso del pecado y las circunstancias históricas posteriores fueron modificando el foco de la educación. La filosofía de la educación cristiana

pretende volver a unir estos eslabones. En palabras de Holmes (2001, citado en Korniejczuk, 2005), implica “reintegración de las creencias cristianas con los fundamentos, el contenido y la práctica de las disciplinas académicas” (p. 32).

Tournier (1999, citado en Korniejczuk, 2005) mencionó que el hombre actual está “perdido” entre las doctrinas más contradictorias y que la sociedad materialista actual no responde a las cuestiones básicas del alma. Además, menciona algo muy importante para este estudio:

La verdad, fruto de la reflexión humana y también de la investigación sistemática no tiene que estar reñida con la revelación del pensamiento de Dios. Debe haber una correcta y armoniosa integración epistemológica que permita el desarrollo óptimo del saber. (p. 12)

Por lo mencionado anteriormente, las instituciones cristianas deben estar en constante revisión y estudio científico de los supuestos que están en la base de sus prácticas pedagógicas, para no dar espacio a la confusión. Knight (2002) señaló la importancia de revisar y evaluar los procesos de enseñanza de forma continua:

Lo que se necesita en las instituciones cristianas es un continuo programa de análisis profundo, evaluación y corrección, de las prácticas educacionales a la luz de las creencias filosóficas básicas. Los educadores cristianos deben considerar sus sistemas educativos como esfuerzos mancomunados erigidos sobre el fundamento de la filosofía cristiana. Ante esa realidad, se levanta la contrastante propuesta de la educación cristiana adventista con fundamento en el conocimiento de Dios, en la Biblia y

el Espíritu de Profecía. Conservar la identidad, la misión y toda la superestructura educativa en armonía con el cristianismo es una tarea nada fácil en un mundo secular donde hasta las instituciones que profesan ser cristianas están a menudo plagadas de un secularismo y un materialismo agresivos y penetrantes. (p. 174)

Resumiendo las ideas planteadas, cualquier filosofía –sea cristiana o secular– debería estar en constante revisión (Del Pozo Moras, 2004; Taylor, 2004). Esto permitirá no solamente aumentar la legitimidad de la misma, sino también fortalecer la identidad del grupo que profesa estas creencias fundamentales.

Integración fe- enseñanza

Algunos autores (Gaebelein, 1968; Smith, 2005) no están de acuerdo en la utilización del término integración de la fe. Consideran que la educación cristiana no debería integrar la fe, ya que esta viene con la persona, por el simple hecho de llamarse cristiana.

Korniejczuk (2005) destacó que esta frase “integración de la fe a la enseñanza” parece como un eslogan, pero su significado es muy difuso y ambiguo. Utilizaré la conceptualización que hace Tyler (1986) de la integración como “la relación horizontal de las experiencias curriculares” (p. 86). Desde esta concepción, estas experiencias deberían estar relacionadas de tal manera que permitan al alumno tener una visión más unificada de la realidad y no una tan fragmentada. En la práctica concreta, el estudiante debería considerar que la fe es parte de toda su vida y debería entender cualquier materia con ese marco de referencia.

Withoit (1987) destacó las diferencias entre fe y aprendizaje, mencionando

que el aprendizaje presenta lo que podemos comprobar por el método científico y la fe se relaciona con lo que no podemos probar. Las dos partes son esferas de comprensión, pero la fe es dada por Dios y el aprendizaje es desarrollado por el hombre. Sin embargo, Holmes (2002) destacó que la fe es una respuesta sincera y desinteresada a Dios, que no impide pensar sobre las creencias propias y buscar los argumentos que sean necesarios.

La IFE está basada en la cosmovisión hebrea que transmite la Santa Biblia. Gaebelein (1968) definió la IFE como “la unión viviente de la asignatura, la administración y aun el personal docente, con la verdad eterna y el modelo infinito de la verdad divina” (p. 9).

Knight (2002) declaró que las creencias fundamentales de la Biblia deben ser adoptadas como fundamento para una educación cristiana adventista. A partir de estas premisas, se trabaja con el objetivo de restaurar al hombre de su condición actual de degradación por causa del pecado y darle la posibilidad de reflexionar acerca de las verdades bíblicas que le permitan acceder a la vida eterna.

Con lo expresado hasta el momento, parecería que la IFE es una teoría cerrada de creencias que no permiten ninguna expresión científica de la realidad de la educación. En realidad, según Zubieta (citado en Rasi, 1998), “no rechaza los niveles de desarrollo científico y tecnológico dados en el campo educativo; los asimila reflexiva y creadoramente en virtud de su filosofía, principios y características propias” (p. 115).

Akers y Moon (1980) expresaron que la Biblia tiene mucho que decir en cuanto a lo que se debería enseñar (el currículo) y cómo hacerlo (instrucción).

En palabras de Knight (2002):

La revelación especial no es todo el conocimiento, pero debemos afirmar enfáticamente que provee el patrón para toda la verdad. La verdad no está en conflicto con el conocimiento, aunque parezca estarlo, dado el estado incompleto actual del saber humano. La Biblia provee un marco de referencia dentro del cual los individuos pueden guiar y corregir sus juicios. La revelación, vista desde esta perspectiva, no deja fuera la razón o el entendimiento humano. Su función es guiar y dar propósito, significado y dirección a las actividades y el pensamiento humano. (p. 230)

Es interesante e importante entender esta idea porque la Biblia, según este autor, es un marco de referencias para el estudio de las ciencias y la historia, pero no puede usarse como un libro de texto para todas las áreas, pues ella no se ha puesto como fuente científica de todos los contenidos posibles de la verdad, aunque debe ser una guía que da significado.

Uno de los factores característicos de las instituciones fundamentadas en una base religiosa es que la fe forma parte de todas las áreas de la educación, y aquí es donde se incluye el término “integración de la fe a la enseñanza” o “integración fe-enseñanza”.

Según Rasi (2000), la IFE es un proceso previamente planeado mediante el cual toda una institución trabaja su estrategia en base a una perspectiva bíblica. El objetivo es lograr que los estudiantes, cuando terminen de estudiar, hayan aceptado voluntariamente los valores de la Biblia. Es en este punto que las instituciones adventistas se vuelven transmisoras de sentido para la sociedad.

Akers y Moon (1980) mostraron que

un aspecto importante en el éxito de la IFE es la planificación dentro del currículum. Destacan que ningún aspecto de las prácticas docentes debería quedar librado al azar. La IFE sería previamente planeada y pensada de tal manera que cada acción docente tenga un objetivo. Esto es un punto importante, y las preguntas y punteos previamente citados, pueden ser un punto de referencia para la planeación.

Korniejczuk (2005) definió la IFE como “un proceso deliberado e intencional”, y definió la fe “no tanto como un concepto teológico abstracto y desvinculado de la vida, sino como una experiencia consciente” (p. 17).

En resumen, se puede destacar que la integración de la fe a la enseñanza abarca al docente, la asignatura enseñada y la atmósfera escolar. En relación a las asignaturas, Gaebelein (1968) destaca que hay algunas que son más difíciles de integrar que otras. Entre las más difíciles, destacan las matemáticas y, entre las más fáciles, la historia y la literatura.

El modelo de IFE de Korniejczuk (1994) está estructurado en siete niveles agrupados en dos segmentos: (a) implementación no deliberada (niveles 0, 1 y 2) y (b) implementación deliberada (niveles 3, 4, 5 y 6).

Para una mejor comprensión de este modelo, Korniejczuk los configuró en tres apartados: (a) niveles de implementación, (b) características de cada nivel y (c) algunos ejemplos relevantes para cada nivel (ver Tabla 1).

Religiosidad intrínseca

Allport (1950) y Emmons y Paloutzian (2003) mencionaron que, para entender la experiencia religiosa, primero hay que comprender la intencionalidad

Tabla 1

Síntesis del modelo de integración por parte de los docentes (Korniejczuk, 1994)

Tipo de implementación	Nivel de implementación	Características	Ejemplos característicos
Implementación no deliberada	Nivel 0: Falta de conocimiento o de interés	El docente tiene poco o ningún conocimiento de lo que es la integración de la fe en la materia. El docente no hace nada para procurar la integración. El docente no está convencido de que es posible integrar la fe en su materia.	La integración es sólo extracurricular, no puede ser implementada en el currículo. En este momento tengo otras prioridades en mente. No puedo hacerlo en mi materia. Sé cómo hacerlo pero no tengo el apoyo de la institución.
Implementación no deliberada	Nivel 1: Interés	El docente piensa que la materia que enseña no está relacionada con la fe. El docente ha o está adquiriendo información sobre integración fe-materia. El docente es consciente que debería incorporarlo a sus clases. El docente está buscando maneras de implementar la integración.	Sé muy poco sobre cómo implementarla. No me gusta la integración superficial, por eso estoy buscando nuevas vías. Estoy buscando ideas de implementación.
Implementación no deliberada	Nivel 2: Aprestamiento	El docente sabe cómo implementar la integración en por lo menos algunos temas. El docente está haciendo planes definidos de implementar la integración en forma deliberada en determinado tiempo.	Algunas ideas que he probado espontáneamente las voy a incorporar en mi planificación. He decidido introducir algunas cosas en forma más sistemática en las planificaciones y en la actividad áulica.
Implementación deliberada	Nivel 3: Implementación irregular	El docente integra en forma deliberada pero no planificada. El docente no presenta una cosmovisión cristiana coherente. El docente integra en forma irregular algunos temas, pero fuera del contexto general de la materia.	Sé que lo que hago no es lo mejor, pero éste es un colegio cristiano y tengo que hacer algo. No tengo idea de cómo planificar esto. Sólo me siento cómodo con un par de temas: creación y evolución.
Implementación deliberada	Nivel 4: Implementación convencional	El docente conoce cómo integrar su fe con la materia, implementa la integración en forma establecida pero no produce ninguna modificación en las estrategias de implementación. La integración se presenta en una implementación coherente. Las planificaciones muestran a nivel de objetivos del plan de la materia la integración en algunos temas. La integración que conduce el.	He registrado la integración en el plan de la materia, así me acuerdo de hacerla. No es común que cambie lo que he planificado.

humana, definida como la tendencia a hacer algo en relación a los objetos pensados. Los sentimientos son considerados como una fuente dinámica de intenciones dirigida a cumplir los valores de ese sentimiento, el cual tiene su origen en un pensamiento consciente. En estos términos, la religiosidad sería alcanzar, por medio de determinadas metas personales, un objeto valorado racionalmente.

Allport (1950) hace una diferenciación entre dos tipos de religiosidad: intrínseca y extrínseca. La primera es la saludable; la segunda es la que proviene de las necesidades infantiles de consuelo, seguridad, etc. La religiosidad extrínseca no vale por sí misma, sino que es un medio para satisfacer otras necesidades, un medio para recibir apoyo de los demás.

En la religión intrínseca el sujeto no depende de grupos sociales, sino de su propia opción de ser religioso.

Para Allport (1950), los sujetos que desarrollan una religiosidad intrínseca tienen las siguientes características:

1. Diferencian sus sentimientos religiosos. Discriminan los sentimientos que tienen de la divinidad, la iglesia, la doctrina religiosa, los demás, el comportamiento moral y social, etc.

2. Su experiencia religiosa es dinámica. Cada vez va desarrollando más autonomía, independientemente de que su origen haya sido social.

3. Desarrollan una consistencia ética. Hay una coherencia ética entre lo que se cree y lo que se hace.

4. Tienen un carácter totalizador. El sentimiento religioso unifica la realidad en una filosofía de la vida. França-Tarragó (2011) lo explica de esta forma:

La creencia religiosa se considera base válida para interpretar la rea-

lidad hasta tanto no se encuentre una que sea mejor y más totalizante. La fe actúa, pues, como una hipótesis hermenéutica de la realidad. Vivimos nuestra vida desde la probabilidad, no desde la comprobación científica. Tenemos fe en que viviremos la semana que viene y eso nos permite interpretar nuestros hechos de acuerdo con eso. La fe asume el riesgo de la probabilidad, que es el mismo esquema que utiliza el científico al avanzar en su conocimiento. El creyente –según Allport– sabe que el ser supremo es improbable pero, basado en la probabilidad, opta por creer cuando encuentra que la energía y los valores fundamentados por la fe son profundamente plenicadores para el ser humano. El creyente sabe que su fe se basa en una probabilidad y conoce también la duda y las razones para dudar. Pero prefiere su apuesta y sabe que su fe es una apuesta. Una convicción de fe así, no puede considerarse nunca una ilusión. (p. 17)

Para Rodríguez Fernández (2006), el concepto de religiosidad intrínseca de Allport es similar a lo que James (1996) denominó “religión personal”, que significaría “lo que tiene que ver con los sentimientos, los actos y las experiencias de hombres particulares en su soledad, al mantener una relación con la divinidad” (p. 203). Para Vergote (1969), “la mayor parte de los adultos son religiosos y el comportamiento religioso resulta extremadamente original, observable y medible en tanto que exteriormente expresado” (p. 121). También mencionó que la religiosidad sería una actitud expresada en palabras y comportamiento, que analiza la vida

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

de una manera distinta, enfrenta las circunstancias de su propia vida, teniendo en cuenta sus creencias.

El docente adventista y la integración de la fe a la enseñanza

Cantú Hinojosa (citada en Camacho Solano, 2010), destacó que el docente es el eslabón que une al modelo educativo de la institución con los alumnos. Su trabajo tiene “gran importancia y trascendencia” (p. 8). Afirma que

el éxito en la docencia depende, en gran medida, de la formación de los educadores, de su capacitación y su actualización. El conocimiento pedagógico adquirido por el docente, así como el dominio de las materias que va a impartir, es fundamental. (p. 8)

Vallejo Cedeño (2004) mencionó que dentro de las dificultades que tienen las instituciones adventistas para hacer IFE se encuentran la cosmovisión de los docentes, la formación académica, la información que los docentes tienen de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la planeación e implementación del currículo.

Korniejczuk (2005) afirmó que el perfil del docente adventista tiene un concepto más amplio y un fin más elevado que los más exigentes perfiles seculares, porque su impacto sobre los estudiantes es mayor que el requerido en las instituciones comunes. Requiere de un trabajo concienzudo de los maestros en la determinación del currículo, la selección de los contenidos y su organización, la selección de las experiencias de aprendizaje y las estrategias de evaluación. Los docentes, según este modelo, forman ciudadanos no solamente para este mundo, sino también para el Reino de los Cielos (Knight, 2002).

Una tarea de descubrimiento importante del profesor cristiano es la de encontrar los principios filosóficos básicos sobre los cuales puede asentar la asignatura (Korniejczuk, 2005). Es una tarea de búsqueda y descubrimiento de la verdad. El docente debe ser un estudioso de lo que significa ser un especialista en su disciplina desde una perspectiva bíblica y cristiana. Esta tarea de descubrimiento consiste en remontar las prácticas en busca de las teorías y presuposiciones y navegar por las corrientes de la verdad desprendidas de la Palabra de Dios.

White (2005) declaró que los docentes deben hacer por sus alumnos algo más que impartir conocimientos de los libros:

Su posición como guías e instructores de los jóvenes es de la mayor responsabilidad, porque les ha sido confiada la obra de amoldar la mente y el carácter. Los que emprenden esta obra deben poseer un carácter bien equilibrado y simétrico, deben ser refinados en modales, aseados en su indumentaria, cuidadosos en todos sus hábitos; y deben tener aquella verdadera cortesía cristiana que gana la confianza y el respeto. El mismo maestro debiera ser lo que desea que lleguen a ser sus alumnos. No puede llamarse educador, ni está preparado para trabajar como instructor de jóvenes, a menos que tenga en su propia alma un conocimiento de Dios y de Cristo. No puede ser verdadero educador hasta tanto él mismo no esté aprendiendo en la escuela de Cristo, recibiendo una educación del Instructor divino. (p. 39)

En la misma línea de pensamiento, algunos autores (Knight, 2002; Lane Craig y Gould, 2007) mencionaron que

el docente es un representante de Cristo, y necesita pasar tiempo orando a Dios, dejarse influenciar por el Espíritu Santo, leer la Biblia y evitar el pecado para vivir como Dios pide.

Con respecto a las actitudes de los docentes, Meléndez Ferrer (2007) expresó que las actitudes pedagógicas, las que el docente presenta hacia la tarea de la enseñanza o en la enseñanza, son la base para el accionar. Así sucede en cualquier tipo de empleo: si la persona no tiene una actitud favorable hacia la actividad que está realizando, terminará haciendo las cosas de mala manera, a medias, por obligación, por compromiso y dejará de disfrutar de su profesión. En el caso de los docentes, se nota más por el hecho de que trabajan con personas, las cuales están todo el tiempo observando sus prácticas y asimilando modelos que luego incorporarán en su forma de ser y de pensar.

La integración ocurre por medio de los esfuerzos del profesor, quien es el catalizador básico (Vallejo Cedeño, 2004). Cuando un profesor entra en la sala de clases y cierra la puerta, él es el currículum, porque la enseñanza pasa por su marco de referencia y su cosmovisión. El profesor se transforma en el gran intérprete, el “hacedor de significado”. Es por eso que es tan importante que la vida del profesor y su forma de ver el mundo sean plenamente cristianos.

Gaebelein (1968) destaca que uno de los componentes centrales de la integración es el docente, pero que no necesariamente por el hecho de ser cristiano va a hacer integración; es necesario que haya un crecimiento, un proceso de desarrollo:

Cuando él [el docente] se convierte

en cristiano por la regeneración, no recibe una cosmovisión completamente desarrollada sino un germen o embrión de ella. Así como hay creyentes que crecen muy poco... así también hay otros que cuando se trata de desarrollar un marco de referencia consistente, permanecen como infantes. Por otro lado, otros realmente crecen. Es obviamente imposible esperar que todos los docentes cristianos crezcan. Pero no solo es posible sino razonable esperar que los docentes cristianos tengan una cosmovisión comprensible inteligentemente y sostenida con convicción. (pp. 43, 44)

Knight (2002) mencionó que la responsabilidad más grande que tiene el maestro es relacionarse con Dios, el maestro de los maestros, y así poder acercar a los estudiantes a él, convirtiéndose en un mensajero, similar a la tarea de un pastor.

Método

La investigación siguió un diseño de tipo descriptivo y correlacional. Se pretendió establecer si las variables religiosidad intrínseca y nivel de integración de la fe a la enseñanza estaban relacionadas.

Participantes

Para este estudio se contó con una muestra no probabilística, intencional, de 132 docentes, miembros de la IASD, de 13 institutos de la República Argentina.

Instrumentos

Se utilizaron (a) un cuestionario sociodemográfico para docentes, (b) una encuesta a docentes adventistas de

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

Korniejczuk y (c) la Escala de Religiosidad Intrínseca (IRM) de Hoge.

El cuestionario sociodemográfico consta de preguntas cerradas y abiertas con respecto a edad, experiencia docente, años de experiencia, materias que enseña, tipo de religión, cantidad de años que profesa la religión; si recibió educación adventista y en qué niveles educativos, si creció en un hogar adventista y si en su formación docente obtuvo alguna formación sobre IFE.

La encuesta a docentes adventistas es un instrumento desarrollado por Korniejczuk (1994), cuyo propósito es medir la percepción de conocimiento, interés, preocupación y grado de implementación deliberada de IFE en las clases de los profesores.

El cuestionario incluye consideraciones sobre conocimiento, interés, manejo de inquietudes y grado de implementación de IFE y consta de 32 ítems, medidos en una escala de tipo Likert, que clasifica el nivel de conocimiento, interés, manejo de inquietudes y el grado de implementación de IFE en seis niveles que van desde la ausencia total (N) hasta la integración total (7).

Para la categorización del nivel de IFE de los docentes, se tuvieron en cuenta las dimensiones del cuestionario, asignando a cada dimensión las preguntas correspondientes, tal como se presenta en la Tabla 2.

Los criterios para determinar el nivel de IFE según la percepción de los docentes con respecto a las dimensiones del cuestionario fueron los siguientes:

1. La puntuación correspondiente a un promedio de 1.5 está determinado como “No”.

Tabla 2

Preguntas correspondientes a cada dimensión

Categorías de IFE	Dimensiones del nivel de IFE	Ítems del cuestionario
No deliberada	Conocimiento	1, 3 y 13
	Interés	6, 7, 10, 16, 18 y 19
	Preparación	9 y 14
Deliberada	Cambios de técnicas	21, 24, 27 y 31
	Involucramiento estudiantes	22, 26, 28, 29 y 32
	Colaboración maestros	23, 25 y 30

2. La puntuación entre un promedio de 1.6 a 3.5 está determinado como “Bajo”.

3. La puntuación entre un promedio de 3.6 a 5.5 está determinado como “Moderado”.

4. La puntuación por encima del promedio de 5.6 está determinado como “Alto”.

Una vez definida la categoría de los maestros en cada dimensión, se procedió a usar el siguiente modelo para asignar el nivel de cada maestro (véase Tabla 3). Estos niveles se determinaron manualmente, sujeto por sujeto.

Se utilizó una adaptación argentina de la Escala de Motivación de Religiosidad Intrínseca de Hoge, realizada por Pereyra (1997), donde los individuos encuestados tienen cinco opciones de respuesta que varían desde “siempre” hasta “nunca”.

La variable religiosidad intrínseca fue categorizada en tres intervalos: (a) baja (1 a 38 puntos), (b) media (39 a 44 puntos) y (c) alta (45 a 50 puntos).

Tabla 3

Criterios para asignar niveles de implementación de IFE

Nivel	Implementación deliberada	Conocimiento	Interés	Preparación
0	Predominancia de repuestas “no” o “ns/nc”*	Cualquiera	Bajo	Cualquiera
	Predominancia de repuestas “bajo”	Bajo	Bajo	Bajo
1	Predominancia de repuestas “no” o “ns/nc”	Bajo Moderado Alto Bajo	Moderado o alto Moderado o alto Moderado o alto Moderado o alto	No o bajo No o bajo No o bajo Moderado o alto
2	Predominancia de repuestas “no” o “ns/nc”	Moderado o alto	Moderado o alto	Moderado o alto
3	Predominancia de repuestas “bajo”	Bajo Moderado o alto Moderado o alto Moderado	Moderado o alto Bajo o Moderado Moderado o alto Alto	Moderado o alto Moderado o alto Moderado o alto Bajo
	Predominancia de repuestas “Moderado”	Bajo Moderado Moderado o alto Alto	Moderado bajo o Moderado Moderado o alto Bajo	Alto Moderado o alto Moderado o alto Bajo
4	Predominancia de repuestas “Moderado”	Alto Moderado Alto	Moderado Alto Alto	Moderado o alto Moderado o alto Moderado o alto
	Por lo menos “alto” en Cambio	Moderado o alto	Moderado o alto	Moderado o alto
5	“Alto” por lo menos en involucramiento de estudiantes y no menos que “Moderado” en Cambio	Alto Moderado o alto Moderado	Alto Moderado Alto	Moderado o alto Alto Alto
6	“Alto” por lo menos en dos áreas	Alto	Moderado o alto	Alto

Resultados**Descriptivos**

Se observó que del total de los docentes encuestados ($n = 132$), el 32.6% ($n = 43$) tenía entre 30 y 39 años y el 29.5% ($n = 39$) tenía entre 20 y 29 años en el momento de contestar el cuestionario. Los demás docentes (37.9%; $n = 50$) eran mayores de 40.

Se observó, además, que 51 docentes

tenían entre 1 y 5 años de antigüedad docente (41.7%), 28 (21.2%) tenían entre 6 y 10 años y 49 (37.2%) tenían más de 10 años, lo que indica que la mayoría de los docentes estaban comenzando a desarrollar su profesión.

Del total de los docentes encuestados, 52 (39.4%) hace un “uso irregular” de la fe en sus clases, 40 (30.3%) ha expresado tener una “rutina” en la

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

implementación de IFE, 23 (17.4%) tienen niveles bajos de integración (1-3) y sólo 4 (3%) hacen una “integración dinámica” de la fe en sus clases.

En relación a las categorías del cuestionario, 71 docentes (53.8%) mencionaron que tienen un alto nivel de “conocimiento” para hacer IFE. Además, 64 docentes (48.5%) mencionaron que tienen un “interés moderado” en hacer IFE y 76 docentes (57.6%) dijeron que necesitan más “preparación” para hacer IFE.

Con respecto a los niveles de religiosidad intrínseca, la mayoría de los docentes ($n = 84$; 63.6%) tienen un nivel “medio” (ver Tabla 4).

Correlacionales

Se puso a prueba la hipótesis y se observó que entre los niveles de IFE y la religiosidad intrínseca no existe una relación estadísticamente significativa ($p = .17$; $p = .054$).

Si bien no estaba dentro de los objetivos propuestos, se realizaron otros análisis. Se presentan a continuación solo los que mostraron significación estadística.

Se observó una relación positiva y estadísticamente significativa de la religiosidad intrínseca con la edad ($p = .18$, $p = .04$) y con los años de antigüedad denominacional ($p = .23$; $p = .01$). No existe una relación estadísticamente significativa entre la religiosidad intrínseca y la antigüedad docente ($p = .08$; $p = .37$).

Llama la atención que si bien las variables antigüedad docente y niveles de IFE no están relacionadas, el estadístico de significación es muy cercano a .05 ($p = .17$, $p = .054$). De esta forma, pareciera que hay una tendencia a que cuanto menor es la cantidad de años de experiencia en la docencia, mayor es el nivel de

IFE. Los docentes que tienen entre 1 y 10 años de experiencia en la docencia se agrupan en los niveles 3 (uso irregular) y 4 (rutina) de IFE (ver Tabla 5).

Tabla 4
Características de las variables nivel de IFE y RI (N = 132)

Característica	n	%
IFE - Conocimiento		
No	1	,8
Bajo	9	6,8
Moderado	51	38,6
Alto	71	53,8
IFE - Interés		
No	1	,8
Bajo	19	14,4
Moderado	64	48,5
Alto	48	36,4
IFE - Preparación		
No	8	6,1
Bajo	27	20,5
Moderado	21	15,9
Alto	76	57,6
Niveles de IFE		
0.No se usa	4	3
1.Orientación	11	8,3
2.Preparación	8	6,1
3.Uso irregular	52	39,4
4.Rutina	40	30,3
5.Refinoamiento	13	9,8
6.Integración dinámica	4	3
Niveles de Religiosidad intrínseca		
Bajo	33	25
Medio	84	63,6
Alto	15	11,4

Discusión

Para el desarrollo de este apartado se utilizaron cuatro estudios similares para comparar los resultados obtenidos

Tabla 5

Frecuencia y porcentaje del nivel de IFE y años de experiencia docente

Niveles de IFE	Años de experiencia en la docencia					Total
	1-5	6-10	11-15	16-20	>20	
No se usa	1 (0.8%)	0 (0%)	1 (0.8%)	1 (0.8%)	1 (0.8%)	4 (3.0%)
Orientación	5 (3.8%)	1 (0.8%)	1 (0.8%)	2 (1.5%)	2 (1.5%)	11 (8.3%)
Preparación	4 (3.0%)	2 (1.5%)	1 (0.8%)	0 (0%)	1 (0.8%)	8 (6.1%)
Uso irregular	16 (12.1%)	10 (7.6%)	8 (6.1%)	5 (3.8%)	13 (9.8%)	52 (39.4%)
Rutina	22 (16.7%)	10 (7.6%)	5 (3.8%)	1 (0.8%)	2 (1.5%)	40 (30.3%)
Refinamiento	6 (4.5%)	3 (2.3%)	1 (0.8%)	0 (0%)	3 (2.3%)	13 (9.8%)
Int. Dinámica	1 (0.8%)	2 (1.5%)	0 (0%)	1 (0.8%)	0 (0%)	4 (3.0%)
Total	55 (41.7%)	28 (21.2%)	17 (12.9%)	10 (7.6%)	22 (16.7%)	132 (100%)

(Burgos Tercero, 2010; Camacho Solano, 2010; Korniejczuk, 1994; Vallejo Cedeño, 2004).

Características demográficas

Con respecto a las características demográficas de la muestra, se observó que más de la mitad de los docentes eran jóvenes, ya que sus edades oscilan entre 20 y 39 años. Edades similares se obtuvieron en los estudios de Korniejczuk (1994), Burgos Tercero (2010) y Camacho Solano (2010).

En relación con la antigüedad denominacional se pudo observar que la mayoría de los docentes hace más de quince años que lo son. Este resultado es similar al de Burgos Tercero (2010), donde el 92% de los docentes tiene más de diez años de antigüedad denominacional.

Al observar los resultados obtenidos en relación con la antigüedad docente, se detectó que más del 50% de los docentes no llevan más de cinco años en el ejercicio de la profesión. Korniejczuk (1994), Burgos Tercero (2010) y Camacho Solano (2010) obtuvieron resultados similares; lo que muestra que muchas instituciones escolares denominaciona-

les tienen docentes con pocos años de experiencia en la docencia.

Más de la mitad de los docentes recibieron educación denominacional en alguno de los niveles, ya sea primario, secundario y/o universitario. Estos resultados son similares a los de Camacho Solano (2010), quien estudió a docentes universitario de México. Sin embargo, en la investigación realizada por Burgos Tercero (2010) en institutos de nivel medio en la República de El Salvador, un poco más de la mitad de los docentes no estudiaron en colegios denominacionales.

La mitad de los docentes encuestados en esta investigación crecieron en un hogar adventista. En la investigación de Korniejczuk (1994) y Camacho Solano (2010), los resultados son similares. En la investigación de Burgos Tercero (2010), se obtuvieron porcentajes paralelos entre docentes que crecieron en hogares adventistas y católicos.

En esta investigación, se observó que más de la mitad de los docentes tienen título de profesor, mientras que el resto de los docentes tienen una licenciatura o ambas. Burgos Tercero (2010) obtuvo

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

resultados similares, y destacó que los docentes con un solo título están estancados en el crecimiento profesional.

Se contó con docentes que, en su mayoría, obtuvieron una preparación profesional en instituciones no denominacionales. Esto podría deberse a la falta de oferta académica de profesorado necesarios en la enseñanza media, tales como geografía, lengua y literatura, historia y matemáticas, entre otros. Resultados similares se observaron en el estudio de Burgos Tercero (2010) realizado con docentes de nivel medio.

Niveles de IFE y religiosidad intrínseca

El principal objetivo que buscó esta investigación fue conocer si existe relación estadísticamente significativa entre la religiosidad intrínseca y el nivel de IFE de los docentes del estudio. De acuerdo con los resultados encontrados, las variables no están relacionadas entre sí.

Estos resultados se podrían deber a que los docentes se agruparon en su mayoría, en los valores medios de niveles de IFE y religiosidad intrínseca.

En la investigación realizada por Burgos Tercero (2010) se concluyó que los resultados podrían ser cuestionables por la disparidad en el tamaño de los grupos de los niveles de IFE. El modelo propuesto por Korniejczuk (1994) contiene seis niveles de integración de la fe, y en la distribución de la muestra se observó que los niveles 0 y 6 tenían muy pocos sujetos. La misma problemática se observó en esta investigación en las dos variables, habiendo pocos sujetos en los extremos.

En su investigación con docentes universitarios, Camacho Solano (2010) observó que “la muestra presenta una

distribución irregular en los niveles de integración” (p. 267), determinando que “la falta de variabilidad de la variable dependiente no permite su discriminación por los factores estudiados” (p. 267). Para futuros estudios se recomienda trabajar con una muestra bastante amplia.

A nivel teórico se podría hipotetizar, según la bibliografía consultada, que la religiosidad del docente es una de las varias aristas que le permiten realizar IFE. Según Vallejo Cedeño (2004), entre algunas de las dificultades que tienen las instituciones estudiadas para hacer IFE se encuentran la cosmovisión de los docentes, la formación académica, la información que los docentes tienen de la integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la planeación e implementación del currículo. En futuros estudios se podría trabajar con un cuestionario que abarque más de un aspecto.

Religiosidad intrínseca y su relación con las variables demográficas

En el presente estudio se encontró que la edad y la antigüedad denominacional están relacionadas en forma positiva con la religiosidad intrínseca. Esto quiere decir que, a mayor edad y mayor antigüedad en la denominación, mayor es la religiosidad. Burgos Tercero (2010), al citar los resultados de una investigación realizada por Garber (1996) mencionó que

los “graduados cristianos maduros”, con el paso de los años, han integrado las creencias con la conducta. Además, señala que, para que la integración genere ese resultado, se requieren tres condiciones: (a) convicciones (una cosmovisión suficiente para las preguntas y crisis

de la vida), (b) carácter (un mentor que encarne esa cosmovisión) y (c) comunidad (vivir esa cosmovisión en compañía de personas que sean devotas y se estimulen mutuamente). Las condiciones señaladas por Garber serán posibles cuando el maestro, en su condición de estudiante, por precepto y ejemplo de sus maestros, haya llegado a poseer una cosmovisión bíblica adventista debidamente elaborada que lo habilite para hacer posteriormente lo mismo con sus alumnos. (p. 163)

Este resultado tiene relación con el concepto de religiosidad madura presentado por Allport (1950) y James (1986). Los sujetos que alcanzan una cierta madurez tienen un concepto de la religión más amplia, entienden que las creencias están basadas en la fe, pero deciden creer en eso de una manera consciente y razonada. Gaebelein (1968) mencionó que la religiosidad se desarrolla con el tiempo. Además, destacó que uno de los componentes centrales de la integración es el docente, pero que no necesariamente por el hecho de ser cristiano va a hacer integración. Es necesario que haya un crecimiento, un proceso de desarrollo que no todos alcanzan:

Cuando él [el docente] se convierte en cristiano por la regeneración, no recibe una cosmovisión completamente desarrollada, sino un germen o embrión de ella. Así como hay creyentes que crecen muy poco... así también hay otros que cuando se trata de desarrollar un marco de referencia consistente, permanecen como infantes. Por otro lado, otros realmente crecen. Es obviamente imposible esperar que todos los docentes cristianos crezcan. Pero no solo

es posible sino razonable esperar que los docentes cristianos tengan una cosmovisión comprensible inteligentemente y sostenida con convicción. (pp. 43, 44)

Desde el punto de vista de la psicología evolutiva, Griffa y Moreno (2001) destacan que las personas pasan por diferentes estadios de desarrollo religioso relacionados con los estadios de desarrollo intelectual. Spranger (1948) define la última etapa de desarrollo religioso como la “fase de autoclarificación y decisión”, donde el sujeto adopta una postura estable y personal de la religión y donde se abren diversos caminos tendientes a confirmar sus convicciones o a cambiarlas por otras más convincentes.

Se observó que la RI y la cantidad de años de antigüedad docente no son variables que están relacionadas entre sí. Si bien la edad y la antigüedad denominacional son variables relacionadas con la RI, desde el punto de vista teórico se puede hipotetizar que cada persona tiene una religiosidad diferente en base a experiencias de vida diferentes. La cantidad de años de experiencia en la docencia podrían ser o no un factor que modifique ese nivel de religiosidad (França-Tarragó, 2011).

El estudio de asociación de la religiosidad intrínseca con el hogar y la educación adventistas, mostró la independencia de las variables entre sí. Según França-Tarragó (2011), James fue “el primero en separar la experiencia religiosa de toda vinculación eclesial”. Al hablar de religión, lo hace en términos de una religiosidad personal y de a las experiencias y conductas de los individuos en la medida que “se ven a sí mismos en relación con lo divino” (p. 8). Se podría hipotetizar que

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

la religiosidad intrínseca no se asocia con haber sido formado en una religión particular, sino con la forma en la cual el individuo comprende su relación con lo divino.

El estudio de la asociación entre RI y la universidad donde se obtuvo el título reveló que las variables son independientes entre sí, no habiendo asociación alguna. En base a la teoría presentada, se podría conjeturar que la RI tiene más que ver con la experiencia personal, con los sentimientos individuales con respecto a lo trascendente y a la figura de Dios y no tanto con una formación profesional.

Niveles de IFE

Al observar los niveles de IFE de los docentes, se detectó que el 60.3% se agrupa entre los niveles 3 y 4. El resto de los docentes (17.4%) tienen niveles bajos de IFE (niveles 0-2) y sólo el 3% ($n = 4$) se encuentra en el nivel 6.

En la Tabla 6 se pueden observar los resultados de los niveles de IFE obtenidos en las investigaciones actuales sobre el tema.

Se observa que, tanto en esta investigación como en la de Camacho Solano (2010), los docentes obtuvieron puntajes más altos en los niveles de IFE; incluso son las únicas investigaciones donde los sujetos están distribuidos en el nivel 6.

Niveles de IFE, edad y antigüedad denominacional

No se encontró que la edad o la antigüedad denominacional estuvieran asociadas con los niveles de IFE.

Se podría pensar, al revisar la literatura citada, que la IFE tiene que ver más con el conocimiento y el interés del docente, que con la religión y la antigüedad denominacional.

Tabla 6

Distribución de los docentes por niveles de IFE según diferentes estudios

Autor	Nivel de IFE con mayor frecuencia	Observaciones
Korniejczuk, R. (1994)	0 y 3	No presenta sujetos categorizados en nivel 6
Vallejo Cedeño, E. (2004)	1 y 3	No presenta sujetos categorizados en nivel 6
Burgos Terceiro (2010)	2 y 3	No presenta sujetos categorizados en nivel 6
Camacho Solano (2010)	3 y 4	Seis docentes categorizados en nivel 6.
En este estudio (Vattimo, 2012)	3 y 4	Cuatro docentes categorizados en nivel 6.

Niveles de IFE y antigüedad docente

Aunque no estaba dentro de los objetivos propuestos, en esta investigación se estudió si los años de antigüedad docente estaban relacionados con los niveles de IFE de los docentes adventistas. Los resultados mostraron una tendencia de que, a medida que aumentan los años de experiencia, disminuye la integración (coeficiente de Rho negativo).

En la investigación desarrollada por Vallejo Cedeño (2010) con docentes universitarios, se concluyó que la variable antigüedad docente es un factor que discrimina la categoría de niveles en que los maestros integran la fe en el aula de clases. Además, obtuvo puntuación negativa en los coeficientes estandarizados. En un estudio anterior, Korniejczuk y Brantley (1995) realizaron un estudio a docentes adventistas en 1993, y

concluyeron que los docentes con menor experiencia se mostraron más dispuestos a implementar la filosofía adventista en el currículo que los docentes antiguos, lo que respalda los resultados encontrados en este trabajo. Ya Harper González (1998) había analizado la actitud de los docentes adventistas de México hacia los principios distintivos de la educación cristiana, y encontró que más de la mitad de los docentes tenían seis o menos años de desempeño laboral y concluyó en que “tener docentes con pocos años de desempeño laboral significa personal joven, vigoroso, entusiasta, creativo, visionario, dispuesto a ser formado, pero también puede significar no tener experiencia, estabilidad y madurez” (p. 164). Con respecto a los docentes con mayor cantidad de años en la docencia, Harper destacó que “pueden ofrecer experiencia, estabilidad profesional e información abundante, pero también puede significar vicios profesionales, poco entusiasmo e indisposición al cambio” (p. 164).

Referencias

- Akers, G. H. y Moon, R. D. (1980). Integrando el aprendizaje, la fe y la práctica en la educación cristiana. *Revista de la Educación Adventista*, 42(4). Recuperado de: <http://www.pmmministries.com/centrowhite/Temas/cwmpm11.htm>
- Allport, G. W. (1950). *The individual and his religion: A psychological interpretation*. London: Constable.
- Anthony, M. J. (2001). *Christian education*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Badley, K. (1994). The faith learning integration movement in Christian higher education: Slogan or substance. *Journal of Research on Christian Education*, 3(1), 13-33. doi: 10.1080/10856219409484798
- Barylko, J. (1997). *En busca de los valores perdidos*. Buenos Aires: Santillana.
- Burgos Tercero, V. D. (2010). *Niveles de integración de la fe de los maestros de colegios secundarios adventistas de El Salvador: algunos factores predictores* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://tesisum.jimdo.com>
- Camacho Solano, Ó. M. (2010). *La integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el currículo formal de las universidades adventistas de México* (Tesis doctoral). Recuperada de <http://tesisum.jimdo.com>
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Grupo Anaya.
- Congresso Sul-Americano da Educação Adventista (2000). *Escola, Sociedade e Valores no Século XXI*. Sao Paulo: Instituto Adventista de Ensino.
- Coon, R. (1999). La gran diferencia: el caso de la educación cristiana. *Revista de Educación Adventista*, 10, 5-9.
- Del Pozo Moras, L. A. (2004). Hacia una integración epistemológica de la verdad en la educación superior adventista. En H. M. Rasi (Comp.), *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning*, (vol. 32, pp. 251-270). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.
- Dri, R. (1995). *Los modos del saber y su periodización. Las categorías del pensamiento social*. Buenos Aires: Biliros.
- Emmons, R. y Paloutzian, R. (2003). The psychology of religion. *Annual Review of Psychology*, 54, 377-402. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145024
- França-Tarragó, O. (2011). *La psicología de la experiencia religiosa según las principales aproximaciones y perspectivas teóricas*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/38953409/1HistoriaPsicologiaReligion>
- Gaebelein, F.E. (1968). *The patterns of God's truth: Problems of integration in Christian education*. Winona Lake, IN: BMH.
- Grajales, T. (1997). *Educación cristiana para el siglo XXI: una urgente necesidad*. México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Griffa, M. C. y Moreno, J. E. (2001). *Claves para una psicología del desarrollo* (Vol. 1). Buenos Aires: Lugar.
- Harper González, T. A. (1998). *Características personales, tendencias de afiliación, y elementos de ubicación, como variables predictoras de la actitud de los docentes hacia principios distintivos de la educación adventista* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Hoge, D. R. (1978). *Understanding church growth and decline*. New York: The Pilgrim.
- Holmes, A. F. (2002). *The idea of a Christian College*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Ibáñez, R. M. (1993). *Los valores: un desafío permanente*. Madrid: Cincel.
- Iglesia Adventista del Séptimo Día. (2004). *Pedagogía adventista*. Buenos Aires: ACES.
- James, W. (1986). *Las variedades de la experiencia religiosa*. Barcelona: Ed. Peninsula.
- Knight, G. R. (2002). *Filosofía y educación: una introducción en la perspectiva cristiana*. Miami:

INTEGRACIÓN FE-ENSEÑANZA Y RELIGIOSIDAD INTRÍNSECA

- Asociación Publicadora Interamericana.
- Korniejczuk, R. I. (1994). *Stages of deliberate teacher integration of faith and learning: The development and empirical validation of a model for Christian education* (Tesis doctoral). De la base de datos ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 9428810)
- Korniejczuk, R. I. (2005). *Integración de la fe en la enseñanza y el aprendizaje. Teoría y práctica*. México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Korniejczuk, R. I. y Brantley, P. (1995). Del dicho al hecho. *Revista de Educación Adventista*, 2, 13-19.
- Lane Craig, W. y Gould, P. M. (2007). The two tasks of the Christian scholar: Redeeming the soul, redeeming the mind. Wheaton, IL: Crossway.
- Medina, J. (2006). *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Meléndez Ferrer, L. E. (Abril de 2007). Cogniciones pedagógicas del profesor universitario de ingeniería como base de la actitud pedagógica. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 81-109. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922007000100004&lng=pt&nrm=iso
- Pereyra, M. (1997). Esperanza-desesperanza, religiosidad y salud mental en poblaciones de tercera edad. *Revista Argentina de Gerontología y Geriatria*, 17, 79-90.
- Rasi, H. M. (Comp.). (1998). *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning* (Vol. 20). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.
- Rasi, H. M. (2000). What makes a school Adventist? *The Journal of Adventist Education*, 62(5), 4-5.
- Ringenberg, W. C. (2006). *The Christian college*. Grand Rapids, MI: Eerdmans.
- Rodríguez Fernández, M. I. (2006). *Afrontamiento del cáncer y sentimiento de la vida: un estudio empírico y clínico* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de http://digitooluam.greendata.es/exlibris/dtl/d3_1/apache_media/L2V4bGlicmlzL2R0bC-9kM18xL2FwYWNoZV9tZWRRPYS8xNDkx.pdf
- Smith, R. (2005). *El proceso pedagógico: ¿Agonía o resurgimiento?* México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Spranger, E. (1948). *Psicología de la edad juvenil*. Madrid: Revista de Occidente.
- Taylor, J. W. (2004). Un fundamento bíblico para la integración fe y aprendizaje. En H. M. Rasi (Comp.), *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning* (vol. 32, pp. 593-604). Silver Spring, MD: Institute for Christian Teaching.
- Tyler, R. W. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Vallejo Cedeño, E. (2004). *La integración de la fe en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el currículo formal de las escuelas adventistas de nivel secundario de Guatemala y Belice* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Montemorelos, Montemorelos, Nuevo León, México.
- Vergote, A. (1969). *Psicología religiosa*. Madrid: Taurus.
- White, E. G. (1923). *Fundamentals of Christian education*. Nashville, TN: Southern Publishing Association.
- White, E. G. (1998). *La educación* (2ª ed.). Buenos Aires: ACES.
- White, E. G. (2005). *Consejos para los maestros, padres y alumnos*. México: APIA.
- Withoit, M. R. (1987). Faith and learning reconsidered: The unity of truth. *Faculty Dialogue*, 9, 77-87.

Recibido: 22 de febrero de 2012
Revisado: 8 de abril de 2012
Aceptado: 3 de mayo de 2012

FACTORES DE SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL Y LEALTAD UNIVERSITARIA EN ALUMNOS GRADUANDOS DE UNIVERSIDADES CONFESIONALES

Manuel Muñoz Palomeque, Manuel Ramón Meza Escobar y
Alonso Meza Escobar

Universidad de Montemorelos, México

RESUMEN

El trabajo aborda la relación de causalidad entre las normas estudiantiles, el apoyo social institucional, el ambiente escolar, la satisfacción estudiantil y la lealtad universitaria, según un modelo teórico específico, entre estudiantes graduandos de un grupo de universidades adventistas de habla hispana en interamérica. Participaron 449 estudiantes graduandos de siete universidades. El modelo principal arrojó los siguientes valores de medidas de la bondad de ajuste utilizados como criterios: χ^2 igual a 4096.507, p igual a .000, χ^2/gl igual a 1.794, GFI igual a .810, CFI igual a .935 y RMSEA igual a .042. De las cinco medidas de bondad de ajuste utilizadas, se cumplieron tres (χ^2/gl , CFI y RMSEA); una (GFI) resultó muy próxima y otra (p de χ^2) no se alcanzó. Con base en estos resultados se consideró que el modelo empírico tuvo una bondad de ajuste aceptable con el modelo teórico.

Palabras clave: ecuaciones estructurales, normas estudiantiles, apoyo social, ambiente escolar, satisfacción estudiantil y lealtad universitaria

Introducción

El artículo presenta los resultados de un estudio que tuvo como propósito evaluar la bondad de ajuste entre los modelos empíricos y los modelos teóricos en los que se formulan relaciones lineales entre los constructos interiorización de las normas estudiantiles, el apoyo social institucional, el ambiente escolar, la satisfacción estudiantil y la lealtad universitaria. Además de evaluar cada una de

las variables mencionadas, se pretendió hacer un aporte de información sobre el modelo y las variables a las autoridades de las universidades de interamérica.

Marco conceptual

A continuación se presentan algunas definiciones conceptuales sobre las normas, el apoyo social, el ambiente escolar, la satisfacción estudiantil y la lealtad institucional.

Normas: Las normas prescriben o autorizan una conducta determinada; se crean por un acto que se lleva a cabo en un espacio y un tiempo específicos (Nino, 1998). Son ideas y/o patrones de creencias acerca de cuál es la conducta correcta y/o esperada de un grupo en

Manuel Muñoz Palomeque, Facultad de Educación, Universidad de Montemorelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Manuel Muñoz Palomeque, Libertad 1300 Pte., 67530, Montemorelos, Nuevo León, México. Correo electrónico: manuelmp@um.edu.mx

SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL Y LEALTAD UNIVERSITARIA

particular (Triandis, 1994). Prescriben el comportamiento adecuado, el deber ser de la vida (Myers, 2000). También expresan expectativas de roles; en otras palabras, señalan la manera en la que deben comportarse los miembros de una formación social frente a los otros miembros (Hillmann, 2001).

Apoyo social: El apoyo social es el grado en que las necesidades sociales básicas de la persona son satisfechas por medio de la interacción con otros, necesidades tales como afiliación, afecto, pertenencia, identidad, seguridad y aprobación (Kornblit y Méndez Díaz, 1987; Thots, 1985). Es un elemento fundamental para mejorar el funcionamiento general, la calidad de los aprendizajes o el desempeño académico de los estudiantes (Malecki y Elliott, 1999).

Ambiente escolar: El ambiente escolar es la atmósfera creada por un profesor en su aula, la forma en que el profesor interactúa con los alumnos y el ambiente físico en que se desarrolla (Muijs y Reynolds, 2000). Es el grado en que los estudiantes perciben que sus docentes les apoyan en lo necesario en diferentes aspectos (Klem, Levin, Bloom y Connel, 2004). Prado y Ramírez (2009) lo describen como el ambiente que se vive en un escenario educativo y que depende de las características de las relaciones entre los agentes educativos, las formas específicas de la organización de la institución y el contexto socioeconómico.

Satisfacción estudiantil: Gento Palacios y Vivas García (2003) consideran la satisfacción estudiantil como la apreciación favorable que hacen los estudiantes de los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de sus expectativas. Mejías y Mar-

tínez (2007) lo describen como el estado de ánimo que poseen los estudiantes con respecto a su institución, como resultado de la percepción que poseen con respecto al cumplimiento de sus necesidades, expectativas y requisitos.

Lealtad institucional: La lealtad se entiende como la motivación del cliente por mantener una relación con su proveedor o vendedor y que se expresa por medio de un abanico de acciones que emprende con el propósito de conservar dicha interacción (Nijssen, Singh, Sirdeshmukh y Holzmüller, 2003). Es la forma de comportarse del cliente dirigido hacia una marca durante el tiempo (Para Pritchard, 1991). En el ámbito educativo se refiere a la actitud de compra de los estudiantes mostrada después de un período de estudio en una institución educativa (Hennig-Thurau, Lager y Hansen, 2001).

Relación entre las variables

White (1968) afirma que las reglas que se han dado a los hombres harán a estos felices (p. 363). Con respecto a la relación entre apoyo social y satisfacción, Sluzki (1998), Martínez, García y Mendoza (1993) y Pérez Bilbao y Martín Daza (2010) afirman que existe relación entre el apoyo social y el bienestar de los individuos, encontrándose un efecto positivo en el mantenimiento de la salud, la mejoría de la enfermedad y la prevención de psicopatologías y enfermedades en general. El apoyo social ha sido útil como concepto eje para diferentes desarrollos, sobre todo en las relaciones humanas positivas. Estas les sirven a los alumnos para alcanzar estados de relativo bienestar y para superar acontecimientos estresantes con los que se enfrentan (Montenegro, 2001). En el

ámbito académico, se ha encontrado que el apoyo social podría actuar como un potenciador en el logro de un desempeño satisfactorio de los estudiantes (Román y Hernández, 2005).

En cuanto a la relación entre ambiente escolar y satisfacción, Romasz, Cantor y Elías (2004) afirman que mejorar el ambiente escolar trae beneficios en la adaptación escolar, en la capacidad de afrontamiento, el concepto de sí mismo, la autoestima, la empatía y la sociabilidad. En este sentido, Meehan, Hughes y Cavell, 2003 dicen que la calidad de las interacciones con el profesorado, el apoyo y respeto del profesor versus el trato indiferente e individualizado tiene relación con la calidad del clima escolar y el bienestar del alumnado. Por su parte, Noam y Fiore (2004) señalan que las relaciones interpersonales contribuyen al crecimiento, al aprendizaje y a la mejora en el desarrollo de procesos terapéuticos. Además, en los estudiantes respetados por sus profesores, los niveles de pertenencia e identidad son altos. Por su parte, Ostroff y Schmitt (1993) afirman que el clima escolar es un mediador entre los procesos organizativos, los resultados escolares y la satisfacción de la comunidad educativa. En la literatura algunos autores han llegado a un consenso generalizado acerca de que la satisfacción del cliente tiene una influencia positiva sobre la lealtad (Browne, Kaldenberg, Browne y Brown, 1998; Lambin, 2004; Szymanski y Henard, 2001).

Método

El presente estudio tiene un diseño transversal, descriptivo, exploratorio y explicativo a través de modelos de ecuaciones estructurales.

Participantes

Mediante un muestreo intencional, no probabilístico, se seleccionaron 449 estudiantes de la población de graduandos de siete universidades adventistas de interamérica de habla hispana. Las universidades participantes están ubicadas en Colombia (1), Costa Rica, México (3), República Dominicana (1) y Venezuela (1): según el género 201 mujeres (44.8%) y 248 hombres (55.2 %), de acuerdo a la residencia 318 eran externos (71.1%) y 129 internos (28.9%), según su religión 382 adventistas (85.7%), 37 católicos (8.3%) y 27 de otras religiones (6.0%), en cuanto a los recursos financieros familiares 147 (32.9%) de escasos recursos financieros, 291 (65.5%) con recursos financieros medios y 9 (2.0%) y con recursos financieros altos.

Instrumentos

Los instrumentos que se utilizaron en este estudio fueron elaborados ad hoc por los autores del estudio. Para la validación de los instrumentos se realizaron los análisis de contenido y constructo para cada escala. Las escalas construidas fueron las siguientes:

1. Escala de Normas Estudiantiles. La escala contiene trece reactivos con siete opciones de respuesta tipo Likert, que son las siguientes: totalmente en desacuerdo, muy en desacuerdo, algo en desacuerdo, indeciso(a), algo de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo. Esta alcanzó un alfa de Cronbach de .945. Se realizó el análisis factorial y mostró un KMO de .886. La prueba de esfericidad de Bartlett dio como resultado una chi cuadrada de 975.31, con 78 grados de libertad y una significación de .000. El modelo es explicado con dos factores en una varianza

SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL Y LEALTAD UNIVERSITARIA

total de 69.67%.

2. Escala de Apoyo Social Institucional. Esta escala contiene diez reactivos con las siguientes siete opciones de respuesta tipo Likert: pésimo(a), muy bajo(a), bajo(a), regular, alto(a), muy alto y excelente. Esta mostró alta consistencia interna con un alfa de Cronbach de .933. Obtuvo un KMO de .880; en tanto que la prueba de esfericidad de Bartlett dio como resultado una chi cuadrada de 457.739, con 45 grados de libertad y una significación de .000. El modelo es explicado por dos factores con una varianza total de 63.64%.

3. Escala de Ambiente Escolar. La escala está integrada por veinte reactivos con las siguientes siete opciones de respuesta tipo Likert: pésimo(a), muy malo(a), malo(a), regular, bueno(a), muy bueno(a) y excelente. La escala alcanzó un alfa de Cronbach de .944. Obtuvo un KMO de .865. La prueba de esfericidad de Bartlett dio como resultado una chi cuadrada de .870, con 210 grados de libertad y una significación de .000. El modelo es explicado por cinco factores con una varianza total de 68.13%.

4. Escala de Satisfacción Estudiantil. La escala contiene 21 reactivos con las siguientes siete opciones de respuesta tipo Likert: totalmente insatisfecho(a), muy insatisfecho(a), algo insatisfecho(a), indeciso(a), algo satisfecho(a), muy satisfecho(a) y totalmente satisfecho(a). La escala alcanzó un alfa de Cronbach de .947; logró un KMO de .866. La prueba de esfericidad de Bartlett dio como resultado una chi cuadrada de 1022.95, con 210 grados de libertad y una significación de .000. Un modelo de cinco factores explica una varianza total de 66.16%.

5. Escala de Lealtad Universitaria. La escala se conformó por once reac-

tivos con las siguientes siete opciones de respuesta tipo Likert: totalmente indispuesto(a), muy indispuesto(a), algo indispuesto(a), indeciso(a), algo dispuesto(a), muy dispuesto(a) y totalmente dispuesto(a). La escala alcanzó un alfa de Cronbach de .942 y KMO de .817. La prueba de esfericidad de Bartlett dio como resultado una chi cuadrada de 547.23, con 55 grados de libertad y una significancia de .000. Un modelo de dos factores explica una varianza total de 68.18%. Todos los valores alfa de Cronbach fueron considerados como correspondientes a medidas de confiabilidad muy aceptables para cada una de las variables latentes (En el Anexo 1 se puede observar el instrumento).

Resultados

En la Figura 1 se presenta el modelo teórico que trata de identificar las relaciones lineales de las cinco variables latentes: la interiorización de las normas estudiantiles, el apoyo social institucional, el ambiente escolar, la satisfacción estudiantil y la lealtad universitaria. El modelo se probó mediante la técnica estadística modelos de ecuaciones estructurales.

En la Figura 2 se presenta el modelo estructural con los coeficientes estandarizados. Todas las relaciones de causalidad fueron significativas ($p < .05$). Los coeficientes indican que la variable exógena ambiente escolar ejerce una influencia positiva y mayor ($\gamma_1 = .58$) que la variable latente apoyo social ($\gamma_2 = .29$) y que la variable latente normas estudiantiles ($\gamma_3 = .15$), sobre la variable latente satisfacción estudiantil. Por otro lado, la variable latente satisfacción estudiantil ejerce una alta influencia positiva ($\beta = .79$) sobre la variable latente

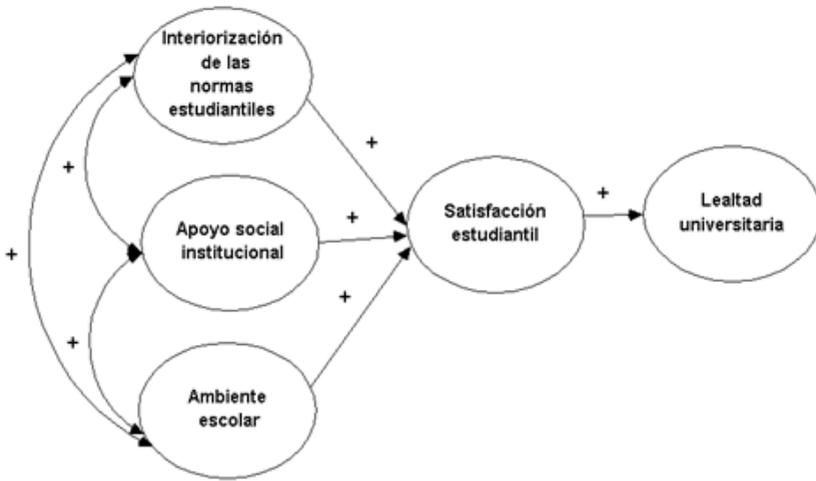


Figura 1. Diagrama de secuencias del modelo de factores determinantes de satisfacción y lealtad estudiantil.

lealtad universitaria.

Se utilizó el proceso de estimación de máxima verosímil (MLE) para el cálculo de los parámetros desconocidos del modelo. Los criterios para evaluar la bondad de ajuste que se utilizaron en la prueba del modelo fueron los siguientes: (a) Ratio de verosimilitud de la chi cuadrada (χ^2), nivel de significación p mayor que .05 y chi cuadrada normada (χ^2/gl) menor que 3, (b) Índice de bondad de ajuste (GFI) igual o mayor que .90, (c) Índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) igual o mayor que .90 y (d) Raíz del residuo cuadrático promedio (RMSEA) menor o igual que .05.

El modelo arrojó los siguientes valores de medidas de la bondad de ajuste utilizados como criterios: χ^2 igual a 4096.507, p igual a .000, χ^2/gl igual a 1.794, GFI igual a .810, CFI igual a .935 y RMSEA igual a .042. De las cinco medidas de bondad de ajuste utilizadas, se cumplieron tres (χ^2/gl , CFI y RMSEA);

una (GFI) resultó muy próxima y otra (p de χ^2) no se alcanzó.

Con base en estos resultados se consideró que el modelo empírico tuvo una bondad de ajuste aceptable con el modelo teórico, según los índices seleccionados.

Discusión

En un estudio realizado por D'Anello Koch (2006) exploró las emociones y creencias normativas en los juicios sobre la satisfacción en una muestra de 123 estudiantes de medicina de la Universidad de Los Andes. El resultado encontrado fue que las emociones y las normas fueron predictores de la satisfacción. En el presente estudio se encontró que la variable exógena normas estudiantiles resultó ser un predictor del constructo satisfacción estudiantil.

En cuanto a la relación entre el apoyo social y satisfacción se encontró que el apoyo social institucional resultó ser

SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL Y LEALTAD UNIVERSITARIA

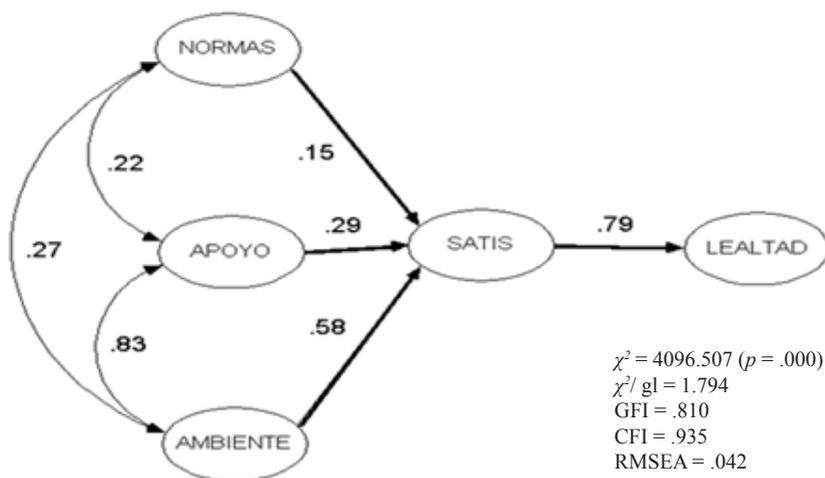


Figura 2. Parámetros estandarizados del modelo principal.

un predictor de la satisfacción estudiantil, lo cual concuerda con Jung (1997), al afirmar que el apoyo social ofrecido y recibido se relaciona con el nivel de satisfacción y que las fuentes de apoyo, ya sea instrumental o emocional, son indispensables para el bienestar. El apoyo influye sobre la mejora de la satisfacción y el bienestar. Satisface las necesidades sociales de autoestima, afiliación e identidad social (Rhoades, Eisenberger y Armeli, 2001). En un estudio, con una muestra de 593 alumnos, Rodríguez Espínola (2010) encontró que los estudiantes que tuvieron bajo apoyo social percibido fueron los que tuvieron menos estado de ánimo positivo, menor autoestima y mayor falta de interés y energía.

Respecto a la relación entre el ambiente y la satisfacción, se encontró que el ambiente es un predictor fuerte de la satisfacción estudiantil, lo que concuerdan con lo expresado por Oliva, Parra y Sánchez (2002), en cuyo estudio se ob-

servó una estrecha relación entre la percepción de un clima escolar positivo y el ajuste del alumno en los ámbitos emocional y conductual.

El modelo tradicional enfatiza que existe una relación directa entre la satisfacción y la lealtad del cliente, pues asume que un alumno satisfecho se encuentra más propenso a volver a estudiar en la institución (Hallowell, 1996). Algunos autores (Dick y Basu, 1994; Setó, 2003) afirman que la variable satisfacción antecede a la lealtad. En un estudio con una muestra de 180 estudiantes universitarios, Luarn y Lin (2003) encontraron que la satisfacción del cliente, el valor percibido y la confianza son predictores de la lealtad. Los resultados de este estudio concuerdan con los encontrados anteriormente, donde la satisfacción es un predictor fuerte de la lealtad.

Conclusión

En conclusión, cualquier esfuerzo

intencional que hagan los directivos de las universidades en estudio por mejorar, tanto el ambiente escolar, como los programas integrales de apoyo social institucional y los programas de interiorización de las normas estudiantiles, pueden representar una mejora positiva y significativa de la satisfacción de sus estudiantes; la mejora de la satisfacción repercutirá en una mejora, también positiva y significativa, del grado de lealtad universitaria, cuando los egresados sean profesionales en ejercicio.

Referencias

- Browne, B., Kaldenberg, D., Browne, W. y Brown, D. (1998). Student as customer: factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(3), 1-14. doi:10.1300/J050v08n03_01
- D'Anello Koch, S. (2006). Efecto de las normas y emociones en los juicios sobre satisfacción con la vida en una muestra venezolana. *Revista Interamericana de Psicología Interamericana*, 40(3), 371-376.
- Dick A. y Basu, K. (1994). Customer loyalty: Toward an integrated conceptual framework. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22, 99-113. doi:10.1177/00920703944222001
- Gento Palacios, S. y Vivas García, M. (2003). Un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Acción Pedagógica*, 12(2), 16-27.
- Hallowell, R. (1996). The relationships of customer satisfaction, customer loyalty, and profitability: An empirical study. *International Journal of Service Industry Management*, 7(4), 27-42. doi:10.1108/09564239610129931
- Hennig Thurau, T., Lager, M. F. y Hansen, U. (2001). Modelling and managing student loyalty: An approach based on the concept of relationship quality. *Journal of Service Research*, 3(1), 331-344. doi:10.1177/109467050134006
- Hillmann, K. (2001). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona: Herder.
- Jung, J. (1997). Balance and source of social support in relation well-being. *Journal of General Psychology*, 124(1), 77-90. doi:10.1080/00221309709595508
- Klem, M., Levin, L., Bloom, B. y Connell, J. (2004). *First things, first's family advocate system: Building relationships to support student success in secondary schools*. Racine, WI: Institute for Research and Reform in Education.
- Kornblit, A. y Méndez Díaz, A. (1987). Actualización sobre el tipo de estrés ambiental. *Medicina y Sociedad*, 10(4), 142-150.
- Lambin, J. (2004). *Marketing estratégico*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Luarn, P. y Lin, H. (2003). A customer loyalty model for e-service context. *Journal of Electronic Commerce Research*, 4(4), 156-167. Recuperado de <http://www.csulb.edu/journals/jecr/issues/20034/paper3.pdf>
- Malecki, C. y Elliott, S. (1999). Adolescents' ratings of perceived social support and its importance: Validation of the Student Social Support Scale. *Psychology in the Schools*, 36(6), 473-483. doi:10.1002/(SICI)15206807(199911)36:6<473::AID-PITS3>3.0.CO;2-0
- Martínez, M., García, M. y Mendoza, I. (1993). *Integración social y ancianidad: Aportaciones desde el apoyo social*. Sevilla: EUDEMA.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157. doi:10.1111/1467-8624.00598
- Mejías, A. y Martínez, D. (2007, abril). *Medición de la satisfacción estudiantil en educación superior*. Ponencia presentada en la VII Reunión Nacional de Currículo y I Congreso Internacional de Calidad e Innovación en Educación Superior. Recuperado de <http://www.cies2007.eventos.usb.ve/memorias/ponencias/18pdf mentprogramasAcadémicos/EstudioSatisfaccionPonce2003-04.pdf>
- Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: Una mirada situada a la intervención social*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Nijssen, E., Singh, J., Sirdeshmukh, D. y Holzmüller, H. (2003). Investigating industry context effects in consumer firm relationships: Preliminary results form a dispositional approach. *Academy of Marketing Science Journal*, 31(1), 46-60. doi:10.1177/0092070302238604
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2000). School effectiveness and teacher effectiveness in mathematics: Some preliminary findings from the evaluation of the mathematics enhancement programme. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), 273-303. doi:10.1076/0924-3453(200009)11:3;1-

SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL Y LEALTAD UNIVERSITARIA

- G;FT273
- Myers, D. (2000). *Psicología social*. México: McGraw-Hill.
- Nino, C. (1998). *Introducción al análisis del derecho*. Buenos Aires: Astrea.
- Noam, G. y Fiore, N. (2004). Relationships across multiple setting. An overview. *New Directions, 103*, 9-16. doi:10.1002/yd.87
- Oliva, A., Parra, A. y Sánchez, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictores del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología, 20*, 225-242.
- Ostroff, C y Schmitt, N. (1993). Configurations of organizational effectiveness and efficiency. *Academy of Management Journal, 36*, 345-362. doi:10.1037/h0090695
- Pérez Bilbao, J. y Martín Daza, F. (2010). *El apoyo social*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo.
- Prado, V. y Ramírez, L. (2009). *Reacción emocional y clima social escolar en instituciones educativas públicas y privadas*. Bogotá: Grupo de Investigación Escuela Sistema Complejo.
- Pritchard, M. (1991). *Development of the Psychological Commitment Instrument (PCI) for measuring travel service loyalty, Oregon* (Tesis doctoral). Oregon: University of Oregon.
- Rhoades, L., Eisenberger, R. y Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology, 86*(5), 825-836. doi:10.1037/0021-9010.86.5.825
- Rodríguez Espínola, S. (2010). Relación entre nivel socioeconómico, apoyo social percibido, género y depresión en niños. *Interdisciplinaria, 27*(2), 261-275.
- Román, C. y Hernández, R. (2005). Variables psicosociales y su relación con el desempeño académico de estudiantes de primer año de la Escuela Latinoamericana de Medicina. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*(2), 1-8.
- Romasz, T. E., Cantor, J. H. y Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning, 27*, 89-103. doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2003.05.002
- Setó, D. (2003). La influencia de la calidad de servicio, la imagen, la satisfacción y la confianza en la fidelidad del cliente. *Revista Española de Investigación de Marketing, 7*(1), 27-55.
- Sluzki, C. (1998). *La red social: frontera de la práctica sistémica*. Barcelona: Gedisa.
- Szymanski, D. y Henard, D. (2001). Customer satisfaction: A meta-analysis of the empirical evidence. *Journal of the Academy of Marketing Science, 29*(1), 16-35. doi:10.1177/009207030102900102
- Thots, P. (1985). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 4*, 416-423. doi:10.1037/0022-006X.54.4.416
- Triandis, H. (1994). *Culture and social behavior*. New York: McGraw-Hill
- White, E. (1968). *En los lugares celestiales*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2008). *Mensajes para los jóvenes*. México: Asociación Publicadora Interamericana.

Recibido: 12 de diciembre de 2011

Revisado: 28 de marzo de 2012

Aceptado: 5 de mayo de 2012

ANEXO 1

Instrumento
FACTORES DE SATISFACCIÓN Y LEALTAD UNIVERSITARIA
I. INSTRUCCIONES GENERALES

Esta encuesta pretende conocer el grado de satisfacción estudiantil, la interiorización de las normas estudiantiles, el apoyo social institucional, el ambiente escolar y la lealtad universitaria que experimenta el estudiante durante su estancia en la universidad.

Tu opinión es muy importante y valiosa, por lo que cordialmente se solicita seas sincero en tus respuestas. La información que proveas será tratada de forma confidencial. Por favor, después de completar todas las preguntas sé tan amable de regresarlo a la persona que te lo entregó.

DATOS DEMOGRÁFICOS: Marca la respuesta que se aplique a tu caso.

Universidad: UAA UNADECA UNAC Seminario de Cuba
 UNAD ULV UM UNAV IUNAV

Carrera: _____

Género: Masculino Femenino

Residencia: Interno Externo

Religión: ASD Católica Otra

Recursos financieros familiares: Escasos Medios Altos

1. AMBIENTE ESCOLAR

Al analizar cada declaración que se da a continuación, marca con una X el espacio que indica tu percepción del ambiente escolar, utilizando la siguiente escala:

Pésimo(a)	Muy malo(a)	Malo(a)	Regular	Bueno(a)	Muy bueno(a)	Excelente
1	2	3	4	5	6	7

¿Cómo percibes en la universidad...?		1	2	3	4	5	6	7
1	Las relaciones interpersonales entre alumnos y maestros.							
2	Las relaciones interpersonales entre alumnos.							
3	El grado de compromiso de los alumnos con el cumplimiento de la misión institucional.							
4	La igualdad en el trato a los alumnos.							
5	La calidad del ambiente físico en las áreas de estudio.							
6	La calidad de los equipos de los diferentes laboratorios.							
7	La calidad de la atención a los problemas de salud de los estudiantes.							
8	El sistema de control o seguridad en el campus.							
9	El sistema de finanzas estudiantiles como, los costos, el proceso de matrícula, sistema de cobranza.							
10	La calidad de los servicios de la biblioteca, tales como, libros, revistas, base de datos.							

SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL Y LEALTAD UNIVERSITARIA

11	La preparación profesional que se provee a los estudiantes.								
12	La calidad profesional de los docentes.								
13	La calidad de los planes de estudios.								
14	La motivación de los alumnos para estudiar.								
15	El énfasis de la universidad por la investigación.								
16	La vida espiritual del personal docente.								
17	La vida espiritual de los estudiantes.								
18	La observancia de las normas de conducta por parte de los estudiantes.								
19	La observancia de las normas de conducta por parte de los empleados de la universidad.								
20	El énfasis que da la universidad al crecimiento de la vida espiritual.								

2. APOYO SOCIAL INSTITUCIONAL

Al analizar cada declaración que se da a continuación, marca con una X el espacio que indica el grado de apoyo, utilizando la siguiente escala:

Pésimo(a)	Muy bajo(a)	Bajo(a)	Regular	Alto(a)	Muy alto	Excelente
1	2	3	4	5	6	7

¿Cómo consideras...?		1	2	3	4	5	6	7
1	El apoyo emocional que recibiste durante tu estancia en la universidad por tus amistades, maestros, administradores, empleados.							
2	El grado de interés de los empleados de la universidad por tu formación en las áreas físicas e intelectual.							
3	El grado de amistad que te brindaron los empleados de la universidad.							
4	El grado de comprensión de los empleados cuando tuviste dificultades.							
5	La disponibilidad que mostraron los empleados para hablar en momentos críticos.							
6	La facilidad que te ofreció la universidad para realizar los pagos de tu colegiatura cuando la necesitaste.							
7	La oportunidad de obtener beca-trabajo para pagar tu colegiatura.							
8	Los consejos que recibiste de los empleados en tus momentos de indecisión.							
9	La orientación que recibiste de la universidad para enfrentar las situaciones problemáticas durante tu formación profesional.							
10	El apoyo que estás recibiendo de parte de la universidad para encontrar empleo.							

3. LEALTAD UNIVERSITARIA

Al analizar cada declaración que se da a continuación, marca con una X el espacio que indica tu grado de disposición, utilizando la siguiente escala:

Totalmente indispuesto(a)	Muy indispuesto(a)	Algo indispuesto(a)	Indeciso(a)	Algo dispuesto(a)	Muy dispuesto(a)	Totalmente dispuesto(a)
1	2	3	4	5	6	7

¿Qué tan dispuesto(a) estarías a...?		1	2	3	4	5	6	7
1	Estudiar un posgrado en esta universidad de donde estás egresando.							
2	Realizar otros estudios en esta universidad tales como, diplomados, seminarios, curso de actualización.							

MUÑOZ PALOMEQUE, MEZA ESCOBAR Y MEZA ESCOBAR

3	Planificar en el futuro el estudio de tus hijos en esta universidad.								
4	Decir con orgullo que eres egresado de esta universidad.								
5	Elegir nuevamente esta universidad si tuvieras que estudiar otra carrera.								
6	Recomendar la universidad a otras personas, como familiares, amigos, vecinos o conocidos.								
7	Hacer publicidad de esta institución en forma oral, escrita, individual, grupal.								
8	Apoyar financieramente, con donaciones, el modelo educativo que ofrece esta universidad.								
9	Seguir practicando los principios cristianos que te enseñaron en esta universidad.								
10	Defender el nombre de esta universidad en situaciones de conflicto o de incomprensión.								
11	Trabajar en esta universidad, si se presentara la oportunidad.								

4. INTERIORIZACIÓN DE LAS NORMAS ESTUDIANTILES

Califica de acuerdo con las siguientes opciones el grado de interiorización de las normas. Para responder, marca con una X de acuerdo a la siguiente escala:

Totalmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Indeciso(a)	Algo de acuerdo	Muy e acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

¿Qué tan de acuerdo estás con que en esta universidad se prohíba...?	1	2	3	4	5	6	7
1 El uso de un lenguaje indecoroso, que denigren u ofendan a otra persona.							
2 La lectura de revistas o libros nocivos.							
3 Utilizar cualquier tipo de material de carácter dañino, sean impresos, discos compactos o internet.							
4 El uso de música que no es acorde a nuestra filosofía que perturbe el ambiente universitario.							
5 La falta de honradez en las pruebas, asignaciones escolares, exámenes, así como el robo de información.							
6 La asistencia al cine, bailes, antros o reuniones de dudosa moralidad.							
7 La instigación o participación en huelgas, así como hacer solicitudes escritas o verbales con carácter de exigencia.							
8 La participación en agresiones con compañeros, empleados o miembros de la comunidad universitaria.							
9 El practicar actos inmorales como relaciones prematrimoniales y extramatrimoniales.							
10 El uso de adornos externos como las alhajas de cualquier material.							
11 Expresiones excesivas de afecto como besos, abrazos, caricias, tomarse de la mano tanto en lugares públicos como privados.							
12 Introducir al plantel productos no saludables tales como la carne, productos de cola, té y café.							
13 El uso de bebidas alcohólicas, tabaco o drogas en cualquier forma.							

SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL Y LEALTAD UNIVERSITARIA

5. SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL

Al analizar cada declaración que se da a continuación, marca con una X el espacio que indica tu grado de satisfacción, utilizando la siguiente escala:

Totalmente insatisfecho(a)	Muy insatisfecho(a)	Algo insatisfecho(a)	Indeciso(a)	Algo satisfecho(a)	Muy satisfecho(a)	Totalmente satisfecho(a)
1	2	3	4	5	6	7

¿Qué tan satisfecho(a) estás con...??	1	2	3	4	5	6	7
1 El desempeño de tus profesores en el aula de clases en lo que corresponde a su plan de curso, evaluación, dominio del área.							
2 La formación que recibiste con tu plan de estudios, por ejemplo: actualidad, flexibilidad, cantidad de materias, aplicación profesional, desarrollo personal.							
3 El desempeño de los administradores como el Rector, los vicerrectores, tu director, tu decano, tu coordinador.							
4 El desempeño del personal de apoyo, en admisiones, en la inscripción, en registro, en cobranza, en la biblioteca, entre otros.							
5 El desempeño de tus maestros tutores en tu formación integral como su interés, trato, confianza, manejo cuidadoso y privado de información personal.							
6 El desempeño de los pastores respecto a su predicación, interés, servicio, consejería, visitación.							
7 El conocimiento de Dios que obtuviste mientras eras estudiante en la universidad.							
8 La ayuda recibida por la universidad en el desarrollo de los hábitos de oración.							
9 La ayuda recibida de la universidad para la práctica de la lectura religiosa.							
10 La motivación recibida en la universidad para estudiar la Biblia.							
11 La ayuda de la universidad en tu práctica de ejercicios físicos.							
12 La contribución de la universidad en la calidad de tu estilo de alimentación.							
13 La comodidad de la planta física de la universidad como, aulas, plantel, laboratorios, biblioteca.							
14 Las contribuciones que han hecho las actividades deportivas para fortalecer la convivencia en la universidad.							
15 Las medidas de seguridad que brinda la universidad al ingresar al campus.							
16 Las actividades que ha desarrollado la universidad para que desarrolles el aprecio por la buena cultura tales como, la música, conciertos, programas cívicos y culturales.							
17 El impacto de la universidad en tus planes misioneros.							
18 El trato que recibiste de los miembros de la universidad, por ejemplo, de los alumnos, maestros, empleados, administradores.							
19 La red de amigos que formaste en la universidad.							
20 La influencia de las amistades en tu conducta.							
21 Las oportunidades que la universidad ofrece de relacionarse con el sexo opuesto para formar noviazgos así como matrimonios cristianos estables.							

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Vicente León Vásquez
Universidad Adventista de Chile, Chile

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo identificar los estilos de aprendizaje que tienen los alumnos de la Universidad Adventista de Chile en sus diferentes carreras. Este estudio fue desarrollado durante el año 2011-2012. Participaron 524 alumnos que representan a las cuatro facultades de la institución. Para identificar los estilos de los participantes, se utilizó el Cuestionario de Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Los resultados mostraron que el estilo predominante en todas las facultades fue el reflexivo, pero su presencia es solo moderada.

Palabras clave: ecuaciones estructurales, normas estudiantiles, apoyo social, ambiente escolar, satisfacción estudiantil y lealtad universitaria

Los estilos de aprendizaje

Según Laing (2001), los estilos de aprendizaje funcionan como la personalidad. Un estilo es único para cada persona y, por ende, puede ser medido. De este modo, cada individuo también tiene un estilo característico. Esta analogía también se aplica en la aseveración de que un tipo de personalidad no es mejor que otro y lo mismo ocurre con los estilos de aprendizaje. Rayner y Riding (1997) señalan que los estilos de aprendizaje son materia de interés, no solo en las escuelas primarias, sino también en la educación universitaria. Por otro lado, Laing (2001) recalca que, para mejorar la calidad de la enseñanza, los docentes deben familiarizarse con la teoría de

los estilos de aprendizaje. A lo anterior agrega que la educación que se enfoca solo en el contenido e ignora la pedagogía tiene efectos perjudiciales para la educación universitaria. Cassidy (2004) enfatiza que la manera en que los estudiantes deciden enfocar el aprendizaje tiene su impacto en el aprovechamiento académico.

Honey y Mumford (citados en Coffield, 2004) identifican cuatro estilos de aprendizaje en su teoría: (a) el activo, que corresponde a quien tiene un predominio por la experimentación, o basado en la experiencia directa; (b) el reflexivo, que corresponde a los estudiantes que prefieren revisar experiencias o meditar sobre los datos o basados en la observación y recogida de datos; (c) el teórico, que se refiere a quien da forma y sentido a las conclusiones o se basa en la conceptualización abstracta; (d) el pragmático, que se refiere a quien planea las siguientes acciones o se basa en

Vicente León Vásquez, Dirección de Posgrado, Universidad Adventista de Chile, Chile.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Vicente León Vásquez, Universidad Adventista de Chile, Camino Las Mariposas, Km. 12, Chillán, Chile, Casilla 7-D. Correo electrónico: vicenteleon@unach.cl

la experimentación activa y la búsqueda de aplicaciones prácticas. La teoría en la que se fundamenta esta clasificación de estilos de aprendizaje se enmarca dentro de los modelos de procesamiento de la información. Los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford también se derivan del modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1985), quien concibe el aprendizaje como un ciclo de cuatro etapas.

Aunque existen algunas confusiones teóricas sobre los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje, se puede señalar que las estrategias de aprendizaje son las acciones planeadas que los estudiantes adoptan cuando estudian y los estilos de aprendizaje suelen ser más automáticos que las estrategias, las cuales son opcionales (Hartley, citado en Cassidy, 2004). Según Villardón y Yániz (2003) y Chevrier, Fortin, Leblanc y Théberge (2000), el estilo de aprendizaje surge de tres componentes: (a) modo de procesar la información; (b) proceso de selección de estrategias de aprendizaje y (c) influencia en la percepción del alumno respecto del propio aprendizaje.

Martín del Buey y Camarero Suárez (2001) definen conceptualmente el estilo de aprendizaje como la variable personal que, a medio camino entre la inteligencia y la personalidad, explica las diferentes formas de abordar, planificar y responder ante las demandas del aprendizaje. Según Coffield (2004), Honey y Mumford definen el estilo de aprendizaje como una descripción de las actitudes y comportamientos que determinan una preferencia individual hacia el aprendizaje.

A continuación, se describen los estilos de Honey y Mumford (Uzcategui, 2012).

El estilo activo

El estudiante activo es flexible y de mente abierta, listo para la acción, le gusta exponerse a nuevas situaciones, es optimista hacia lo novedoso y le disgusta resistirse al cambio. Tiene la tendencia a realizar acciones obvias de manera inmediata sin pensar en las consecuencias, toma riesgos innecesarios, tiende a hacer demasiado él mismo y acaparar la atención y es impetuoso para la acción sin suficiente preparación. Podría resumirse su filosofía, según Muñoz-Seca y Silva (2003), con la expresión “probare cualquier cosa una vez”.

El estilo reflexivo

El estudiante reflexivo es cauteloso, minucioso y metódico, pensativo, bueno para escuchar a otros y asimilar información y raramente llega a dar conclusiones. Tiende a mantenerse al margen en la participación directa, es lento para aportar y enriquecer decisiones; tiende a ser demasiado cauteloso y no se arriesga ni es autoritario.

El estilo teórico

El estudiante teórico es lógico, pensador vertical, racional y objetivo, bueno para generar preguntas, disciplinado y hábil para comprender el marco general. Restringido en el pensamiento lateral; de baja tolerancia hacia la incertidumbre, el desorden y la ambigüedad; intolerante hacia lo subjetivo o intuitivo, y lleno de “deberías”. Para Muñoz-Seca y Silva (2003), la filosofía del estilo teórico se resume en que “si es lógico es bueno”.

El estilo pragmático

El estudiante pragmático es entusiasta al poner las ideas en práctica. Es práctico, con los pies en la tierra, realista,

negociante y orientado a lo técnico. Tiene la tendencia a rechazar lo que no tenga una aplicación obvia, no se interesa mucho en las teorías o principios básicos, tiende a quedarse con la primera solución de un problema, es impaciente con las indecisiones y más orientado hacia la tarea que hacia las personas. Su filosofía se resume en que “si funciona es bueno” (Muñoz-Seca y Silva, 2003). En la Tabla 1, se exponen las especificaciones de los estilos de aprendizaje según Alonso, Gallego y Honey, 1999)

Metodología

El estudio desarrollado fue de tipo descriptivo, dado que caracterizó el comportamiento de las variables estudiadas. La población estuvo constituida por todos los alumnos que estaban estudiando

el año 2011 en la Universidad Adventista de Chile en cada una de las diferentes carreras. La muestra estuvo conformada por 524 alumnos presentes al momento de la aplicación del instrumento. La representación del alumnado de las diferentes facultades puede ser observada en la Tabla 2. Del total de los estudiantes universitarios, se logró encuestar a 524 alumnos, los que representan el 38% del total de estudiantes de la universidad.

El instrumento utilizado para medir los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad Adventista de Chile fue el Cuestionario de Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA). Este instrumento está compuesto por 80 reactivos que fueron respondidos según la escala dicotómica siguiente: Más (+) si el participante está de acuerdo con la

Tabla 1
Características de los estilos de aprendizaje

Estilo activo	Estilo reflexivo	Estilo teórico	Estilo pragmático
Características distintivas			
Animador	Ponderado	Metódico	Experimentador
Improvisador	Concienzudo	Lógico	Práctico
Descubridor	Receptivo	Objetivo	Directo
Arriesgado	Analítico	Crítico	Eficaz
Espontáneo	Exhaustivo	Estructurado	Realista
Otras características			
Creativo	Observador	Disciplinario	Teórico
Novedoso	Recopilador	Planificado	Útil
Aventurero	Paciente	Sistemático	Rápido
Renovador	Cuidadoso	Ordenado	Decidido
Inventor	Detallista	Sintético	Planificador
Vital	Elaborador de argumentos	Razonador	Positivo
Vividor de experiencias	Previsor de alternativas	Pensador	Concreto
Generador de ideas	Estudioso en comportamientos	Relacionador	Objetivo
Lanzado	Registra datos	Perfeccionista	Claro
Protagonista	Investigador	Generalizador	Seguro de sí
Chocante	Asimilador	Busca hipótesis	Organizador
Innovador	Lento	Busca teorías	Actual
Conservador		Busca modelos	Solucionador de problemas
		Busca preguntas	

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Tabla 2
Distribución de los estudiantes por facultad (N=524)

Facultad	n	%
Facultad de Salud (FACS)	162	30,9
Facultad de Educación (FECS)	275	52,5
Facultad de Ingeniería y Negocios (FAIN)	34	6,5
Facultad de Teología (FTEO)	53	10,1

declaración y con un Menos (-) si está en desacuerdo.

El instrumento utilizado mide cuatro tipos de estilos de aprendizaje: activo, pragmático, reflexivo y teórico. Para cada estilo, el instrumento tiene 20 declaraciones. El CHAEA fue validado por Alonso, Gallego y Honey (1999). Los índices de confiabilidad (alfa de Cronbach) encontrados fueron los siguientes: (a) activo: .6272; (b) reflexivo: .7275; (c) teórico: .6584 y (d) pragmático: .5884. También realizaron un análisis factorial en donde se explica el 40% de la varianza total. Con las medias de las 20 declaraciones, resultaron dos factores: el primero, definido por los estilos reflexivo ($r = .814$) y teórico ($r = .725$) y el segundo, por los estilos pragmático ($r = .906$) y activo, este último con carga factorial negativa ($r = -.753$). En este estudio la confiabilidad de la escala del estilo activo fue de .724; del pragmático fue de .644; el teórico .633 y el reflexivo fue de .679. La confiabilidad de la escala general del instrumento (80 ítems) fue de .837. La validez de las cuatro escalas se realizó mediante un análisis factorial (KMO = .613, Barlett = 672.036; $p = .000$) con las medias de los cuatro estilos, obteniéndose dos factores que explican el 83% de la varianza. El primer

factor quedó constituido por los estilos teórico ($r = .890$) y reflexivo ($r = .883$), y el segundo, con los estilos pragmático ($r = .746$) y el activo ($r = .951$).

Resultados

Los resultados descriptivos del estudio muestran que el estilo con promedio más alto entre los estudiantes de la universidad es el estilo reflexivo ($M = 14.96$) y el más bajo es el estilo activo ($M = 12.21$). Los resultados pueden ser observados en la Tabla 3.

Tabla 3
Medias alcanzadas en cada estilo por los estudiantes universitarios

Estilo	N	M	DE
Activo	505	12,21	3,801
Pragmático	506	13,50	3,277
Teórico	505	13,81	3,102
Reflexivo	505	14,96	3,345

Con el fin de establecer el estilo predominante entre los estudiantes universitarios, se comparó las medias del estilo teórico con el reflexivo (por ser los promedios más altos) a través de la t de Student para muestras relacionadas. Los resultados mostraron que existe diferencia significativa ($t = -9.352$, $gl = 504$, $p = .000$) entre estos dos estilos, por lo que se puede señalar que el estilo predominante es el reflexivo. No obstante, existe una correlación significativa ($r = .637$, $p = .000$) entre ambos estilos.

La Figura 1 representa el número de estudiantes por estilo predominante, aunque hay que señalar que hay 118 estudiantes que no tienen un estilo único predominante.

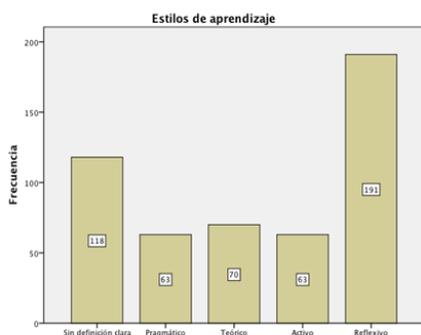


Figura 1. Número de estudiantes según su estilo de aprendizaje.

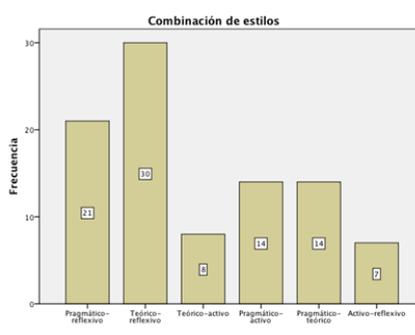


Figura 2. Combinación de los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes que presentan estilos combinados se pueden apreciar en la Figura 2. La combinación más alta está formada por los estilos teórico-reflexivo con 30 estudiantes y la combinación más baja corresponde con los estilos activo-reflexivo.

Hay coincidencias en el orden en que se dan las medias (del más bajo al más alto) de cada estilo de aprendizaje. En la Tabla 4 se puede observar que el estilo con la media más baja en todas las facultades fue el activo y el estilo con la media más alta fue el reflexivo.

Los estilos con los promedios más altos fueron el teórico y el reflexivo, situación que se da de manera similar en

cada facultad. Para determinar la predominancia de los estilos en las diferentes unidades académicas, se realizó una prueba *t* de Student para muestras relacionadas. Los resultados mostraron que existe diferencia significativa entre los estilos teórico y reflexivo en la FACS ($t = -5.947, gl = 154, p = .000$); FECS ($t = -6.630, gl = 265, p = .000$) y FAIN ($t = -3.318, gl = 32, p = .002$). En la FTEO ($t = -1.275, gl = 50; p = .208$) no se observa una diferencia significativa entre estos estilos. Lo anterior indica que la predominancia del estilo de aprendizaje en las facultades es el estilo reflexivo, con excepción de la FTEO en donde existe predominancia de dos estilos de

Tabla 4
Medias de cada estilo de aprendizaje según la facultad del estudiante

Facultades	Estilos			
	Activo	Pragmático	Teórico	Reflexivo
FACS	12,19	13,47	13,79	15,17
FECS	12,47	13,59	13,65	14,74
FAIN	11,94	14,48	14,55	16,06
FTEO	11,10	12,49	14,24	14,73

ESTILOS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

aprendizaje.

La Tabla 5 informa el estilo predominante en cada carrera. En ella se puede observar que en cada caso el estilo más frecuente es el reflexivo, con excepción de la carrera de ingeniería en agroindustrias, en donde el estilo predominante es el teórico. El promedio más alto en el estilo reflexivo corresponde a la carrera de electrónica ($M = 17$) y el promedio más

bajo corresponde a la carrera de trabajo social ($M = 12.85$).

Los baremos presentados por Rodríguez (2006) pueden ser observados en la Tabla 6. Estos baremos son útiles para determinar la intensidad del estilo predominante en cada facultad y carrera.

La Tabla 7 describe en qué nivel se da el estilo reflexivo en las diferentes carreras que ofrece la Universidad Ad-

Tabla 5

Medias de cada estilo según la carrera de los estudiantes

Carreras	Estilos			
	Activo	Pragmático	Teórico	Reflexivo
Enfermería	12,08	13,65	14,06	14,99
Psicología	12,11	13,14	12,82	15,64
Técnico en Enfermería	13,07	13,20	15,00	15,14
Parvularia	13,19	13,58	13,87	15,71
Biología	12,50	13,40	14,70	16,30
Educación Física	13,31	13,75	13,77	14,33
Básica	13,24	14,68	13,85	15,21
Historia	11,23	13,50	13,58	14,38
Inglés	10,97	12,30	12,73	13,47
Lengua Castellana	11,36	13,29	14,00	15,79
Matemática	10,00	12,78	15,22	16,33
Música	13,13	14,26	13,87	14,94
Trabajo Social	11,90	12,45	12,20	12,85
Agroindustrias	13,40	14,20	15,20	13,40
Informática	11,00	14,11	13,89	16,61
Electrónica	13,00	15,78	16,22	17,00
Teología	11,02	12,36	14,22	14,68

Tabla 6

Estandarización de los estilos de aprendizaje

Estilo de aprendizaje	Preferencia					M
	Muy baja 10%	Baja 20%	Moderada 40%	Alta 20%	Muy alta 10%	
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20	10.70
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20	15.37
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20	11.30
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20	12.10

ventista de Chile. Catorce carreras son caracterizadas con el estilo reflexivo moderado. Inglés y Trabajo Social presentan un nivel bajo en el estilo reflexivo. La gran excepción es la carrera de ingeniería en agroindustrias, cuyo estilo es el teórico y se da en un nivel alto entre sus estudiantes.

Tabla 7
Medias de cada estilo según la carrera de los estudiantes en relación con los baremos

Carreras	Reflexivo	Clasificación según baremos
Enfermería	14,99	Moderada
Psicología	15,64	Moderada
Técnico en enfermería	15,14	Moderada
Parvularia	15,71	Moderada
Biología	16,30	Moderada
Educación Física	14,33	Moderada
Básica	15,21	Moderada
Historia	14,38	Moderada
Inglés	13,47	Baja
Lengua Castellana	15,79	Moderada
Matemática	16,33	Moderada
Música	14,94	Moderada
Trabajo Social	12,85	Baja
Agroindustrias	*13,40	Alta
Informática	16,61	Moderada
Electrónica	17,00	Moderada
Teología	14,68	Moderada

* en esta carrera el estilo predominante es el teórico

Conclusiones y recomendaciones

El hecho de que en su mayoría los estudiantes de la Universidad Adventista de Chile revelen un estilo reflexivo hace pensar en que tal vez el método de enseñanza más utilizado en las clases sea el deductivo, ya que éste parece responder mejor a este estilo. De esta manera,

el alumno espera que el docente sea el que indique qué hacer y cómo hacer el trabajo académico, lo que podría indicar la dependencia permanente del alumno respecto del profesor. En este sentido es conveniente realizar clases en donde haya más utilización del método inductivo, a fin de variarlas y que el estudiante desarrolle nuevas opciones en el aprendizaje.

Sería muy importante desarrollar clases con estrategias más activas en donde el estudiante pueda empezar a desarrollar o fortalecer otro estilo para complementar el que ya posee, dado que nunca el estudiante tiene un único estilo y que sea tan puro. Por otro lado, el Taller de Habilidades de Aprendizaje, común para todas las carreras de la universidad, podría contribuir a que los estudiantes tomen conciencia de su estilo y lo profundicen.

Los estudiantes deberían conocer su estilo de aprendizaje y desarrollar estrategias para fortalecerlo y combinar con algún otro estilo para que sus estudios sean más fructíferos.

Llama la atención que, si bien el estudiantado tiene un estilo reflexivo, el estilo predominante, en general, no pasa de una manifestación moderada, lo que podría estar indicando que los alumnos no se conocen a sí mismos ni hacen un análisis de cómo estudian. Si esto es así, hay una gran tarea que debe ser desarrollada en el estudiantado por parte de sus docentes y de las estrategias que utilice la institución para dar apoyo académico a sus clientes.

De lo anterior se desprende la necesidad de que cada año la Universidad desarrolle estrategias para diagnosticar a los estudiantes en lo relativo a sus características personales para que pueda

aproximase al contenido de sus materias y al aprendizaje de las mismas. No obstante, es insuficiente el hecho de conocer cómo estudian los alumnos universitarios; es deber de la institución desarrollar estrategias de enseñanza adecuadas a los estilos que los estudiantes poseen. Esto significa que al estudiante se le deben comunicar sus fortalezas y debilidades y, además, los profesores deben conocer las características de sus alumnos, a fin de que, al programar y desarrollar sus clases, incorporen metodologías que apunten a las diversas características que los estudiantes presentan en la sala de clases, dado que la metodología utilizada por el profesor de manera preferente refuerza más un estilo de aprendizaje que otro.

Finalmente, es aconsejable que cada institución de educación superior realice tareas que conduzcan al conocimiento de las características que poseen sus estudiantes respecto de cómo ellos abordan la tarea del aprendizaje. Sin duda que esto es un desafío, pero no por ello se debería dejar de hacer. Sobre todo, con la variedad de metodologías que se han desarrollado y que contemplan estrategias que abordan los diferentes estilos de aprendizaje.

Referencias

- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1999). *Los estilos de aprendizaje* (5ª ed.). Bilbao: Mensajero.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology, 24*(4), 419-444. doi:10.1080/0144341042000228834
- Coffield, F. (2004). *Learning styles for post 16 learners: What do we know?* London: Learning and Skills Research Centre.
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. y Théberge, M. (2000). Le LSQ-Fa: une version française abrégée de l'instrument de mesure des styles d'apprentissage de Honey et Mumford. *Éducation et Francophonie, 28*(1). Recuperado de <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/28-1/07-chevrier.html>
- Kolb, D. A. (1985). Acerca de la administración de empresas y el proceso de aprendizaje. En D. Kolb, I. Rubin y J. M. McIntyre, *Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos* (pp. 18-34). México: Prentice Hall.
- Laing, M. (2001). Teaching learning and learning teaching: An introduction to learning styles. *New Frontiers in Education, 31*(4), 463- 475.
- Martín del Buey, F. y Camarero Suárez, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema, 13*(4), 598-604.
- Muñoz-Seca, B. y Silva, C. (2003). *Four dimensions to induce learning: The challenge profile*. Recuperado de <http://www.iese.edu/research/pdfs/DI-0520-E.pdf>
- Rayner, S. y Riding, R. (1997). Towards a categorization of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology, 17*(1/2), 5-28. doi:10.1080/0144341970170101
- Rodríguez, J. (2006). *Modelo de asociación entre los enfoques y estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios del estado de Nuevo León* (Tesis doctoral). Universidad de Morelos, México.
- Uzcategui, A. (2012). *Estilos de aprendizajes de los estudiantes en el área de contabilidad de costos*. Recuperado de <http://www.publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/rt/printer-Friendly/1073/3373>
- Villardón, L. y Yániz, C. (2003). *Efectos del aprendizaje cooperativo en los estilos de aprendizaje y otras variables*. Recuperado de [http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/GIAC_JAC/03/L%20VILLARDON\(formAT3\)\(11\).htm](http://giac.upc.es/PAG/giac_cas/GIAC_JAC/03/L%20VILLARDON(formAT3)(11).htm)

Recibido: 26 de febrero de 2012

Revisado: 15 de abril de 2012

Aceptado: 4 de junio de 2012

LA UNIVERSIDAD COMO GESTORA DE LA SALUD

Raquel Bouvet de Korniejczuk
Universidad de Montemorelos, México

RESUMEN

Como agente de cambio, la universidad puede ayudar a revertir el problema de la obesidad y las enfermedades crónico-degenerativas que aquejan a México, formando estudiantes universitarios competentes en el cuidado de la salud, con un estilo de vida saludable, que promuevan la salud dentro y fuera de la institución.

Palabras clave: cuidado de la salud, estilo de vida, estudiantes universitarios, obesidad, México

Introducción

Es de conocimiento público que el sobrepeso, la obesidad y las enfermedades relacionadas con el estilo de vida se han convertido en un gran problema a nivel mundial. La Organización Mundial de la Salud (2002) considera a la obesidad como una epidemia mundial, ya que se estima que existen más de 1,000 millones de adultos con sobrepeso, el 30% de ellos obesos.

En un ranking mundial de obesidad, México ocupa el segundo lugar en el mundo en cuanto a obesidad adulta y el primer lugar en obesidad infantil (Secretaría de Salud, México, 2012). De acuerdo con la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición del año 2006 (ENSANUT 2006), el 71.9% de los hombres y el 66.7% de las mujeres tenían sobrepeso o

eran obesos (Secretaría de Salud, 2006).

Esta epidemia no solamente afecta a los adultos, sino que se ha extendido de manera alarmante a los más jóvenes, de tal manera que, según lo interpreta el secretario de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), José Ángel Gurría (citado en Olivares Alonso, 2011), puede poner en peligro la esperanza de vida de las generaciones actuales, el futuro del país y la estabilidad de sus finanzas públicas.

Aunque existen factores diversos que generan la obesidad y el sobrepeso, se ha atribuido el incremento vertiginoso de este mal principalmente a las modificaciones en el estilo de vida y particularmente a la incorporación de hábitos de alimentación distintos, con la inclusión sistemática a la dieta de comida procesada y azucarada, con alto contenido calórico, y en una disminución considerable de la actividad física (Tusié Luna, 2008).

Los hábitos y su contribución a la conformación de un estilo de vida son asuntos que están muy arraigados en la intimidad de las personas y las familias y que refieren a prácticas y tradiciones que

Raquel Bouvet de Korniejczuk, Vicerrectora Académica, Universidad de Montemorelos, México.

La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Raquel Bouvet de Korniejczuk, Libertad 1300 Pte., 67530, Montemorelos, Nuevo León, México. Correo electrónico: rkorniej@um.edu.mx

no se modifican fácilmente. El acceso a la información científica sobre un tema no es suficiente para que se produzca un cambio de conducta y estilo de vida. Este cambio requiere de repetición de prácticas y de reflexión sobre los beneficios obtenidos en la obtención de un hábito saludable. Incluso es sabido que es mucho más fácil para cualquier persona la incorporación de hábitos perjudiciales en lugar de beneficiosos para la salud.

Este contexto problemático de salud proporciona un marco de referencia para que las universidades mexicanas consideren seriamente la responsabilidad y la oportunidad de incorporar el cuidado de la salud y el desarrollo de un estilo de vida saludable entre las competencias esenciales de desarrollo profesional en los estudiantes universitarios, ya que, al incorporar hábitos saludables a su vida personal durante su trayectoria por la universidad, es muy probable que los transfieran a sus familias actuales y futuras, a sus ámbitos laborales y sociales y que contribuyan a producir en el lapso de una generación el cambio que proclaman con tanta necesidad y urgencia los políticos y expertos de salud.

Aunque esta propuesta está fundamentalmente dirigida a la formación de las nuevas generaciones de profesionales, será analizada por su impacto en toda la comunidad universitaria, en los individuos que la componen en particular y en los públicos a los que sirve la universidad. Este nuevo enfoque de incluir el cuidado de la salud en el currículo formal del nivel universitario tiene el propósito de desarrollar una alternativa educativa profesional complementaria a todas las políticas de salud del país, como una opción eficiente para el desarrollo de una comunidad más saludable,

con una calidad mejor de vida.

Desarrollo

El contexto

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, el sobrepeso y la obesidad forman parte de los cinco factores mundiales más importantes de riesgo de mortalidad, junto con la alta presión sanguínea, el uso del tabaco, el alto nivel de glucosa en sangre y la inactividad física (World Health Organization, 2009). Todos estos factores de riesgo realmente están interrelacionados. Adicionalmente, algunos de ellos, como el sobrepeso y la obesidad, han ido incrementándose en las últimas décadas y han dejado de ser problemas exclusivos de las naciones más ricas para convertirse en problemas mundiales. En un estudio realizado en el 2008 Martín Ezzati informó que, a nivel mundial, la obesidad casi se ha duplicado desde 1980 (citado en “An epidemic of risk factors for cardiovascular disease”, 2011).

Para la evaluación del grado de sobrepeso u obesidad se utiliza una medida determinada por los Institutos Nacionales de Salud de Estados Unidos y la Organización Mundial de la Salud llamada índice de masa corporal, que se determina por la siguiente fórmula: $IMC = \text{peso en kg} / \text{talla en m}^2$. Estos organismos determinan que un IMC mayor a 25 kg/m² indica sobrepeso, y un IMC mayor a 30 kg/m² indica obesidad (Organización Mundial de la Salud, 2011).

A nivel general, en México se reporta un incremento del 33.5% en sobrepeso y obesidad entre el 2000 y el 2006, mientras que entre el 1994 y el 2000 solamente fue del 13% (Córdoba-Villalobos et al., 2008). ENSANUT 2006 informa que en ese año el 70% de los adultos de entre

30 y 60 años tenía problemas de sobrepeso (71.9% de las mujeres y 66.7% de los hombres), y el 30% de la población de entre 20 y 30 años tenía problemas de obesidad (34.5% de las mujeres y 24.2% de los hombres) (Secretaría de Salud, 2006). Al mirar las regiones del país, se observa que el norte tiene una mayor prevalencia de sobrepeso y obesidad, pero el sur, que en el pasado se caracterizaba por su menor incidencia, tiende a mostrar condiciones muy similares al norte (Olaiz et al., 2003). Al observar este fenómeno en los grupos etáreos y en los géneros, se percibe que la cuarta y la quinta década de la vida son las que tienen una prevalencia superior, al afectar al 20% de los hombres y al 40% de las mujeres (Olaiz et al., 2003).

Para observar este fenómeno se han realizado varios estudios entre los jóvenes universitarios de diversas partes del país. Una investigación realizada entre los jóvenes universitarios del sur de Veracruz muestra que el 21.3% de los estudiantes tenía sobrepeso y el 8.3% estaba en la categoría de obeso (Aguilar-Ye et al., 2010). En un estudio realizado con aspirantes a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, se encontró que el 10.6% de las mujeres y el 10.7% de los hombres tenía sobrepeso, mientras que el 4.6% de las mujeres y el 4.1% de los hombres tenía obesidad (Cerdeira Vessi et al., 2009). En el norte del país, en un estudio realizado por la Universidad de Colima, se encontró índices mayores que en el sur, ya que el 27% de los hombres y el 17% de las mujeres tenían sobrepeso, y el 14.7% de los hombres y el 5.2% de las mujeres eran obesas. En términos generales, en esa institución, el 31.6% de la población estudiantil presentó sobrepeso y obesidad (Trujillo-Hernández et

al., 2010).

Debido a los modelos provistos por los medios de comunicación, la moda y la cultura en general, los jóvenes de edad universitaria suelen sentir la presión de tener un peso y una imagen física de acuerdo con los patrones difundidos, que a veces se identifican con la delgadez extrema. Un estudio realizado en una universidad mexicana intentó medir la calidad de vida de los estudiantes a partir de la autopercepción de su peso y el modo como lo controlaban. Se encontró que la mejor calidad de vida correspondía a los estudiantes que percibían que tenían un peso apropiado y trataban de mantenerlo, especialmente haciendo ejercicio. Los estudiantes que se percibían con sobrepeso hacían esfuerzos por perder peso evitando comidas, usando laxantes o provocándose vómitos (Hidalgo-Rasmussen, Hidalgo-San Martín, Rasmussen-Cruz y Montaña-Espinosa, 2011).

Las cifras presentadas en los trabajos de investigación referidos muestran un porcentaje menor de sobrepeso y obesidad que las cifras nacionales, lo que confirma numerosos hallazgos que muestran que la educación universitaria está directamente e indirectamente relacionada con la buena salud (Pascarella y Terenzini, 2005). Con todo, un importante porcentaje de profesionales mexicanos de las próximas décadas, que conformarán la clase que tendrá la responsabilidad de llevar al país a un nuevo desarrollo, ya tiene, siendo aún estudiante y joven, un riesgo de salud importante. Para revertir esta situación no es suficiente con incrementar la publicidad de promoción de la salud, la obligatoriedad de las etiquetas con información nutricional en los alimentos y medidas económicas de incrementar los impuestos a los alimentos no

saludables. Se necesita una estrategia que involucre a las generaciones jóvenes. Un buen punto de partida son los jóvenes que en su carrera universitaria toman decisiones y conforman un estilo de vida que mantienen durante vida adulta y profesional.

El cuidado de la salud en el plan de estudios universitario

La universidad tiene un rol protagónico en el desarrollo de competencias, de la investigación, la innovación y el aporte hacia la generación de un cambio en la sociedad. Este protagonismo también se aplica al cuidado de la salud y el estilo de vida, temas que se refieren a la intimidad de la persona, a sus hábitos y costumbres. Se pueden señalar algunas razones para incluir el cuidado de la salud dentro del currículo universitario:

1. Los jóvenes universitarios están en una edad donde toman decisiones personales, que no necesariamente están relacionadas con el contexto y el ambiente en que viven, pero que impactan el resto de sus vidas. En esta etapa de la vida forman hábitos y actitudes, positivos o negativos, que perduran durante los años. El aprendizaje de hábitos y actitudes que se realiza en la educación básica está fuertemente matizado por lo que sucede en el ámbito familiar del alumno, de modo que el impacto de la escuela se puede ver limitado por el ambiente familiar. Numerosos estudios muestran cómo el aprendizaje realizado en los años universitarios en asuntos relacionados con la vida afecta las decisiones que tomen los profesionales luego que salen de las aulas (Astin, 1997; Pascarella y Terenzini, 2005).

2. El estudiante universitario, una vez que ha adquirido una competencia,

por su madurez y compromiso con el conocimiento y la sociedad, está en óptimas condiciones para transferir esas competencias a sus propios contextos cercanos –familia, trabajo, iglesia, clubes– y promover un cambio.

3. La universidad es el ámbito por excelencia para la investigación. Estudiantes y docentes pueden estudiar el impacto del cambio de hábitos y la incorporación de elementos específicos de un estilo de vida saludable en la misma comunidad universitaria y en otros ambientes. Este aporte al conocimiento generará información que realimentará el cambio.

4. La universidad es el ámbito propicio para la generación de innovaciones que ayuden a resolver problemas de la sociedad. Es el espacio para la experimentación de nuevos programas, estrategias y productos que favorezcan un mejoramiento de la salud. La universidad provee de un escenario interdisciplinario y especializado para la experimentación y la generación de propuestas que contribuyan al mejoramiento de una calidad de vida.

5. La universidad brinda al estudiante oportunidades para hacer transferencia del conocimiento por medio de experiencias combinadas de aprendizaje y servicio. Las experiencias de aprendizaje-servicio ubicadas dentro del currículo, que han ganado popularidad en los últimos años, pueden optimizarse para el cuidado de la salud de la sociedad. El estudiante consolida sus propias competencias de salud en las experiencias de aprendizaje-servicio, las afianza en la práctica profesional y las proyecta mediante el ejercicio del liderazgo en el servicio social que presta a la sociedad. Todas estas experiencias de servicio al-

truista le permiten sensibilizarse hacia las necesidades de los demás, reflexionar sobre ellas y promover un cambio positivo en su propio contexto, mientras se prepara para continuar ejerciendo una influencia positiva a lo largo de la vida.

Propuesta para la adquisición de las competencias de salud personal en los planes de estudio universitarios

El estudiante que ingresa al nivel universitario tiene la ambición de convertirse en un profesional exitoso en el área de conocimiento que ha elegido, sin ser consciente, probablemente, de que mucho de su éxito dependerá de la salud que pueda tener y conservar, tanto él mismo como su familia. El estudiante que ingresa al posgrado ya tiene alguna experiencia profesional y es más consciente del impacto del cuidado de la salud en sí mismo y en los demás, pero puede no reconocer fácilmente su rol de liderazgo en la gestión del cambio en el medio donde se desenvuelve.

Una institución educativa tiene la oportunidad de determinar cuáles son las competencias esenciales que debe incluir el plan de estudios. Éstas forman parte del currículo formal y se convierten en obligatorias. Si se incorpora en el perfil de egreso de todas las carreras una competencia que atienda el cuidado y la prevención de la salud propia, la institución se asegura de que sus egresados sean competentes en materia de prevención y atención a la salud personal y se conviertan en agentes de cambio positivo para la sociedad.

En términos de resultados, el perfil de egreso puede pedir al estudiante que al terminar los estudios pueda dar evidencias de que su estado de salud es mejor que al ingreso, a partir de pa-

rámetros identificados anticipadamente, o que mantenga su estado óptimo si esa fuera su condición. Con el propósito de desarrollar una competencia de estilo de vida saludable, el estudiante puede demostrar además que se abstiene de lo que impacta negativamente en su salud y hace uso moderado de lo que es bueno y saludable.

Una vez que la universidad ha determinado la(s) competencia(s) esperadas en el egresado, debe decidir cuáles son las experiencias de aprendizaje y los espacios curriculares para su desarrollo. Debido a que hay diferencias interindividuales en cuanto a aptitud física y hábitos de salud, el punto de partida puede ser una evaluación individual diagnóstica del estado físico de salud del estudiante, de sus hábitos de vida—nutrición, descanso, adicciones, trabajo, actitudes hacia el cuidado de la salud, etc.— y un plan personalizado de desarrollo de hábitos y actitudes favorables a un estilo de vida saludable.

Para iniciar o reenfocar hábitos saludables es necesario el conocimiento del funcionamiento del cuerpo humano y del impacto que tienen sobre la salud los diferentes estilos de vida. Por eso, durante el primer año de estudios, cuando el estudiante está incorporándose a la vida universitaria, viviendo el proceso de transición de la educación media superior a la vida universitaria, y donde conscientemente elige por sí mismo lo que cree que le conviene, es muy importante que se incorpore al área de formación general del estudiante una materia sobre estilo de vida saludable, que ofrezca el conocimiento de la fisiología y el afianzamiento de hábitos saludables de vida. El programa nacional de los 5 pasos (<http://5pasos.mx>), que incluye ejercicio

físico, ingesta de agua, consumo de verduras y frutas, uso moderado de hábitos saludables y abstinencia de adicciones, control de peso y promoción de relaciones en la familia y con los amigos puede convertirse en el centro de la asignatura, donde estas sencillas sugerencias de modificación de hábitos constituyen los ejes centrales de estudio fundamentados en la ciencia y la experiencia personal. Por eso, esta clase, además del conocimiento teórico, debe tener un aspecto práctico donde el estudiante sea responsable de consolidar hábitos de alimentación, ejercicio, descanso, abstinencia de adicciones y equilibrio en el uso de su tiempo y recursos con la orientación y supervisión de un experto o tutor.

Esta asignatura ubicada al inicio del programa académico será el fundamento de un estilo de vida que, para que se consolide en un legado perdurable, necesita de un seguimiento práctico acompañado de reflexión durante por lo menos tres años, ya que la consolidación de un hábito saludable toma mucho tiempo y en el período inicial de práctica es muy fácil abandonarlo. Es conveniente que este seguimiento tenga un espacio curricular donde el estudiante pueda dar evidencias del afianzamiento de sus hábitos saludables, o de ser necesario su reforzamiento. Este seguimiento puede consistir al menos en una prueba de aptitud física y de una autoevaluación estudiantil, que le permita al estudiante y a la institución constatar el estado de salud a lo largo del programa. Si no hubiera mejora, se podría requerir del estudiante que se incorpore a actividades que modifiquen sus hábitos en las áreas donde se han encontrado debilidades.

El desarrollo de la competencia del cuidado de la salud comprende mucho

más que el mecanismo de incorporación de hábitos saludables. Involucra la toma diaria de decisiones que están motivadas entre otras cosas por el concepto que tenga una persona de sí misma y la formación de su identidad, su sentido de autonomía, sus relaciones interpersonales y su visión de futuro; es decir, su desarrollo general como persona. Por eso es importante que a lo largo del programa de estudios haya un espacio curricular de superación personal para la reflexión, donde el estudiante sea conducido a afianzar sus convicciones sobre qué es valioso y qué es superficial, se adquieran los valores, se determinen las prioridades, se promuevan las relaciones interpersonales positivas, se lean tendencias y corrientes a la luz de los valores y se promueva su capacidad de tomar decisiones sabias basadas en una cosmovisión coherente y fundada en la esperanza.

Además, el portafolio del estudiante, un espacio de reflexión y de autoevaluación por excelencia, constituye una herramienta apropiada para evaluar cualitativamente el desarrollo de una conciencia de la importancia de la prevención y el cuidado de la salud, y de los resultados manifestados a lo largo de su vida estudiantil. Este portafolio, guiado por un docente tutor, permite mirar de modo más personalizado la salud del estudiante, su contexto y sus necesidades y posibilidades.

La Figura 1 representa un ejemplo de una secuencia del desarrollo de las competencias de salud en un estudiante durante su plan de estudios.

Desarrollo de la competencia de salud en el ethos universitario

Evidentemente no es suficiente la

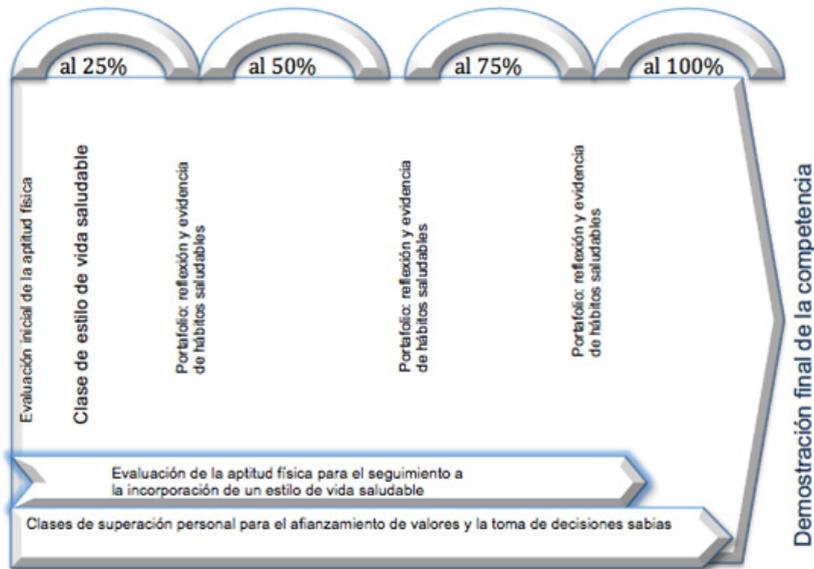


Figura 1. Propuesta, a modo de ejemplo, de la incorporación de experiencias curriculares para el desarrollo de las competencias de salud en el plan de estudios.

inclusión de experiencias de aprendizaje en el currículo formal para lograr un cambio en el estilo de vida de los jóvenes universitarios. Es necesario que la institución genere una cultura proactiva y educativa hacia la salud, que impregne toda la vida universitaria e impacte a todos los miembros de la comunidad educativa.

En el campus universitario y sus alrededores hay muchos factores que contribuyen a la obesidad y atentan contra la formación de un estilo de vida saludable. Los horarios cargados de clases predominantemente teóricas, la cultura del entretenimiento tradicionalmente asociada con prácticas que afectan la salud, y los expendios de comida rápida dentro del campus y en sus entornos son algunos de ellos. Además, la presión de los pares afecta positiva o negativamente sobre la

selección de la alimentación, el ejercicio, el uso del tiempo libre, el entretenimiento y el descanso. Realmente, los factores económicos no son los que más cuentan al decidir llevar un estilo de vida saludable, porque el ejercicio básico de la caminata al aire libre puede realizarse sin costo y una manzana cuesta más o menos lo mismo que una barra de chocolate.

Nutrición: Ingesta de verduras y frutas y bebidas

La Organización Mundial de la Salud recomienda la ingesta de unos 400 gramos diarios de verduras y frutas para los individuos de entre 9 y 59 años (World Health Organization/Food and Agriculture Organization, 2003). ENSANUT 2006 mostró que los adultos mexicanos ingerían un promedio de 122.6 gramos de verduras y frutas por día, que menos

del 30% de la población tuvo consumos adecuados y que los consumos menores se encontraban en el norte del país y en la población de los menores niveles de bienestar (Ramírez-Silva, Rivera, Ponce y Hernández-Ávila, 2009).

Un comité de expertos realizó recomendaciones sobre el consumo de bebidas en el país a partir del análisis del consumo y las evidencias científicas del aporte de las bebidas a la salud de los individuos. Clasificó a las bebidas en seis niveles, desde las más saludables a las menos saludables por su contenido energético, valor nutritivo y riesgos a la salud. Estos niveles son en orden decreciente: (a) agua potable, (b) leche baja en grasa (1%) y sin grasa y bebidas de soya sin azúcar; (c) café y té sin azúcar, (d) bebidas no calóricas con edulcorantes artificiales, (e) bebidas con alto valor calórico y beneficios a la salud limitados (jugos de fruta, leche entera, licuados de fruta con azúcar o miel, bebidas alcohólicas y bebidas deportivas, y (f) bebidas con azúcar y bajo contenido de nutrimentos (refrescos y otras bebidas con altas cantidades de azúcares agregadas como jugos, aguas frescas, café y té) (Rivera et al., 2008). Por la naturaleza adictiva de las bebidas alcohólicas y las cafeinadas, el nulo aporte nutrimental de los refrescos y otras bebidas azucaradas, deberían estar ausentes de los expendios universitarios y promoverse insistentemente la ingesta de agua potable, en lo posible alrededor de dos litros diarios por persona entre las comidas.

La institución que se compromete con una alimentación saludable ofrecerá en sus cafeterías, servicios de alimentos y máquinas expendedoras solamente alimentos saludables, dándole prioridad a las verduras y frutas, los granos inte-

grales y el agua como bebida por excelencia. La oferta de alimentos saludables debe ser atractiva a la vista y al gusto y debe ir acompañada de información sobre el valor nutritivo de los alimentos en comparación con las opciones menos saludables. Un buen ejemplo es “el plato del bien comer” (<http://www2.esmas.com/salud/nutricion/084267/el-plato-del-bien-comer/>) que forma parte de la Norma Oficial Mexicana para la promoción de la salud en materia alimentaria, ya que por medio de una imagen gráfica sencilla señala los alimentos saludables y las proporciones apropiadas para una dieta diaria equilibrada.

Uso del tiempo: ejercicio físico y descanso

Es de dominio público lo nocivo que es el sedentarismo en nuestra sociedad, un mal que está presente en las instituciones educativas. Casi la mitad de los estudiantes universitarios de una universidad española informaron haber dejado de hacer ejercicio una vez que ingresaron a la universidad. El sedentarismo se vio más acentuado en las mujeres que en los hombres y la principal razón para dejar de hacer ejercicio físico fue la falta de tiempo y de ganas (Hoyos Cillero, 2008). En estudiantes de la Universidad de Guadalajara se encontraron resultados similares a los encontrados en España. Poco más de la mitad de los estudiantes realizaban ejercicios físicos, los hombres más que las mujeres, y éstas últimas eran las más propensas a abandonar la práctica y a no participar nunca del ejercicio físico (Flores Allende, Ruiz Juan y García Montes, 2009).

La institución que ponga a disposición de toda la comunidad universitaria instalaciones, facilidades de horario y

entrenamiento para el ejercicio físico y el trabajo manual para que estudiantes, docentes y demás empleados puedan utilizar su tiempo de modo equilibrado entre el ejercicio, el trabajo y la actividad mental, favorecerá la salud integral de todos ellos y mejorará su percepción de bienestar. No se requieren muchos recursos para marcar un circuito de caminata, promover que toda la comunidad traiga algún calzado deportivo para estar en condiciones de hacer al menos una caminata diaria breve y enérgica de unos 20 minutos en alguno de los descansos laborales o de clases, y desarrollar una cultura de caminar más, utilizar más la bicicleta y menos los vehículos motorizados.

La vida universitaria parece atentar contra un descanso saludable. Los horarios de las clases nocturnas, los exámenes, la vida social, el entretenimiento y la necesidad de ocio, todo parece atentar contra un descanso reparador que promueva la salud. La universidad, consciente de la importancia del descanso, procurará organizar las actividades académicas en horarios que sean convenientes y favorezcan un estilo de vida saludable. No es fácil cambiar los hábitos de sueño y descanso. Un estudio realizado en un grupo de estudiantes universitarios argentinos mostró que al inicio de la carrera un 54.1% de los alumnos consideraba que no dormía bien. Este porcentaje se remontó al 81.3% en el último año de la carrera (Intra, Roales-Nieto y Moreno San Pedro, 2011). En la Ciudad de México también se encuestó a estudiantes universitarios sobre sus hábitos de sueño. Se encontró que el 64% dormía entre 6.5 y 8.5 horas por noche, durante la semana y en los fines de semana dormía en torno de 9

horas. Los que informaron dormir menos durante la semana consignaron que dormían más durante los fines de semana. Además, la mayoría de los alumnos informó que se acostaba después de las once de la noche. En comparación con alumnos universitarios norteamericanos, estos alumnos de la Ciudad de México duermen un poco más y se acuestan más temprano (Valencia-Flores et al., 1998). Es conocido que el descanso más reparador del organismo se produce antes de la medianoche, que un sueño apropiado está positivamente relacionado con el control de peso y que la falta de sueño está relacionada con el sobrepeso y el uso de sustancias nocivas tales como el alcohol, tabaco y drogas (Valencia-Flores et al., 1998). Por eso la universidad debe hacer un esfuerzo intencional y sistemático de organizar los tiempos de modo que se respete y promueva el uso equilibrado del tiempo, dándole un espacio al ejercicio y promoviendo el descanso, dos elementos esenciales de la salud que son sumamente descuidados en estos tiempos.

Desarraigo de las adicciones y reemplazo de éstas por hábitos saludables

Las adicciones al alcohol, tabaco y sustancias estimulantes constituyen un problema mundial, particularmente entre los jóvenes, por lo que los estudiantes universitarios no están exentos. Aunque son conocidos los efectos del alcohol y del tabaco, ambas sustancias de uso legal son socialmente aceptadas y hasta pueden parecer, en la cultura de los medios, una evidencia de estatus y de inteligencia. Sin embargo representan, de modo silencioso una amenaza a la longevidad y a la calidad de vida. Las otras sustancias de uso ilegal que tam-

bién crean adicciones atraen la curiosidad de los jóvenes y su efecto adictivo es más fuerte e inmediato, razón por la cual son aun más nocivas que el tabaco y el alcohol.

Un estudio realizado en universidades privadas mexicanas muestra que la marihuana es la droga más utilizada (38.12% en el último mes), seguida por los medicamentos antidepresivos (11.43% en el último mes). Un poco más de la mitad de los alumnos (53.08%) informa no haber ingerido nunca la droga más utilizada. Respecto del alcohol, el 72.72% afirma haber ingerido alcohol durante el último mes, y el 38.7% declara que llegó hasta el grado de intoxicación. Solamente un 2.34% dice no haber bebido nunca bebidas alcohólicas (Alcántara Eguren, Cuétara Priede, Pérez Saleme y Pulido Rull, 2011).

Un estudio pionero sobre el uso de tabaco entre los estudiantes universitarios realizado en Veracruz indicó que el 13% de los estudiantes ingresantes utilizaba tabaco y que este porcentaje se elevaba a 23% en los alumnos próximos a egresar. Los estudiantes dicen conocer los efectos del tabaco; sin embargo, se incrementa su uso, principalmente debido a la curiosidad y a la influencia de los amigos. Un 64% de los fumadores indicó su deseo de dejar el hábito y un 57% de los no fumadores expresó que aunque no fuman están expuestos a ser fumadores pasivos porque otros fuman en lugares cerrados compartidos, a pesar de la legislación que protege al fumador pasivo (Colar Gómez y Cortés Salazar, 2010).

El desarraigo de hábitos nocivos no tiene éxito a menos que en su lugar se incorporen actividades positivas que ocupen el lugar y los patrones de conducta negativos. En ese sentido la influencia

de los pares y de los mentores es muy importante. La institución, una vez que ha recopilado la información sobre los hábitos de salud de sus estudiantes y la incidencia de las adicciones, debe procesar esa información para tomar decisiones en la creación de organismos que apoyen a los alumnos y otros miembros de la comunidad universitaria en el desarraigo de las adicciones: grupos para dejar de fumar, grupos de Alcohólicos Anónimos, grupos para librarse de la dependencia a drogas, grupos para combatir la bulimia y la anorexia. Estas iniciativas, para que sean optimizadas, deben ir acompañadas de un campus libre de alcohol, tabaco y drogas.

Además, las universidades pueden ofrecer actividades opcionales como talleres, diplomados y certificaciones que promuevan la adquisición de hábitos saludables. Algunas de las temáticas pueden incluir cocina saludable, cultivo de hortalizas familiares, huertos orgánicos, ejercicio físico apropiado para las distintas edades, abstinencia de sustancias nocivas, nutrición familiar, atención integral a diabéticos y otras enfermedades crónico-degenerativas, oficios de actividades manuales que requieran actividad física (jardinería, plomería, electricidad, costura, etc.) y manejo del tiempo y administración de la vida. Estas actividades se pueden consolidar con la formación de clubes que agrupen a docentes, personal de apoyo y estudiantes interesados en estas habilidades, de modo que toda la institución, en sus diversas manifestaciones, establezca y afiance una cultura de compromiso con la salud.

La Figura 2 presentada a continuación representa un ethos universitario que fomenta una cultura del cuidado de la salud.



Figura 2. El ethos universitario que fomenta una cultura de cuidado de la salud.

Transferencia del conocimiento del cuidado de la salud a la comunidad por medio de las experiencias de aprendizaje-servicio y de gestión del cambio en la salud comunitaria como una competencia en el perfil de egreso de los programas universitarios

Al adquirir los estudiantes una competencia en el cuidado de su salud y al crear una cultura de promoción de un estilo de vida saludable, la institución y sus miembros están en las mejores condiciones de generar un cambio en la comunidad porque la universidad tiene los conocimientos y las herramientas para transponer las puertas de la institución con innovaciones que mejoren la calidad de vida en su radio de influencia.

Aunque hay muchas maneras de transferir el conocimiento de la universidad a la comunidad, en este caso, probablemente, una de las puertas más eficaces sea el aprendizaje-servicio. Las experiencias de aprendizaje-servicio permiten a los estudiantes, acompañados por sus docentes, y en el marco del currículo formal, transferir a los sectores más necesitados de su entorno un conocimiento que se puede convertir en

un cambio en la calidad de vida de sus integrantes.

Los estudiantes que tienen en sus planes de estudios competencias para el desarrollo y cuidado de la salud (a) tienen el conocimiento del funcionamiento del cuerpo humano, de los hábitos saludables y del impacto de éstos sobre la salud, (b) están activamente involucrados en actividades que promueven su propia salud, y (c) viven libres de adicciones. Por ello, están en condiciones de detectar en la comunidad grupos vulnerables en cuanto a la salud y establecer proyectos de aprendizaje-servicio para su mejoramiento. No se trata solamente de experiencias en las que estén involucrados estudiantes de profesiones del área de la salud, sino de todos los ámbitos del conocimiento, ya que la capacitación profesional universitaria no está solamente restringida a la especialización, sino a la formación general para la vida.

Las escuelas cercanas a la universidad, los centros comunitarios para la atención a personas vulnerables, las empresas y las mismas familias constituyen ámbitos naturales y accesibles para iniciar la promoción de la salud, de modo

que los públicos a los que sirve la universidad puedan recibir directamente los beneficios de salud gracias a la función social de la institución educativa.

Se podría pensar que la propuesta de este ensayo es demasiado ambiciosa o idealista. Sin embargo ha sido llevada a cabo a partir del año 2000 en una universidad mexicana privada en el norte del país y sus resultados animadores han salido a la luz. La transferencia hacia el mejoramiento de la comunidad se ha evidenciado en que durante los años 2010 y 2011 el municipio donde radica la universidad ha recibido el reconocimiento por las estrategias exitosas de promoción de la salud otorgado por la Red Mexicana de Municipios por la Salud, debido a la acción de estudiantes y docentes de diversos programas académicos comprometidos con estrategias constantes de mejoramiento de la salud comunitaria. El programa nacional 5 pasos, impulsado por el gobierno federal y adoptado por la universidad desde mucho antes de su implementación a nivel nacional fue trasladado a la comunidad y presentado en dos encuentros internacionales: (a) como un proyecto exitoso en la prevención de enfermedades crónicas no transmisibles y la obesidad de la República Mexicana en la Consulta Regional de Alto Nivel de las Américas contra la Obesidad y las Enfermedades Crónicas no Transmisibles, en la Organización Mundial de la Salud en 2011, y (b) al ser considerado por el comité científico de la Unión Internacional de Promoción de la Salud y de la Educación para la Salud (UIPES) como el proyecto ganador, fue presentado en la Quinta Conferencia Latinoamericana y Cuarta Conferencia Interamericana de Promoción de la Salud y la Educación para la Salud en

la Ciudad de México, en el 2012. Además, este aporte a la comunidad, donde la universidad, en un trabajo colaborativo con el gobierno del municipio local, trabajan para prevenir las enfermedades crónicas no transmisibles y la obesidad fue reconocido por EPODE NETWORK INTERNATIONAL como uno de los 25 programas de nivel mundial.

A modo de conclusión

La salud es un asunto que nos concierne a todos, porque individualmente es esencial para la vida y su calidad, y porque socialmente es indispensable para el desarrollo de un pueblo. Al ser una responsabilidad de todos este compromiso tiende a diluirse y a ser adjudicada a algunos sectores gubernamentales o empresariales. Pero realmente es un asunto educativo. Mayormente no se atribuye la salud de una persona a los genes o a la casualidad. Es el resultado de los hábitos que adquieren a lo largo de la vida. Y la adquisición de hábitos es un asunto de pedagogía de la salud, cuya responsabilidad primaria recae sobre la familia y luego sobre otros agentes educativos, entre ellos la escuela.

La salud pública de México se encuentra en una situación sumamente crítica debido a la gran prevalencia de enfermedades relacionadas con el estilo de vida, por lo que necesita una intervención educativa en la promoción de la salud desde distintos frentes. La universidad, que forma estudiantes en los años en los que el individuo decide sus propios hábitos, costumbres y estilo de vida, tiene la oportunidad y la responsabilidad de hacer una contribución única e importante en la conciencia de la salud de los profesionales de los próximos años y en sus familias, con el desafío de

que en una generación se observe una desaceleración significativa de los problemas de salud actuales.

La universidad puede hacer esta contribución mediante (a) la incorporación, en sus planes de estudios, de competencias que se enfoquen en el cuidado de la salud y un estilo de vida saludable, (b) el desarrollo de un ambiente y una cultura promotora de la salud en el campus universitario, observables en todas las actividades organizadas por la institución y en todos los miembros de la comunidad educativa y (c) la transferencia de los conocimientos y las competencias saludables que se viven en el ambiente universitario a las comunidades que están bajo su influencia.

Si la universidad asume un papel protagónico en el cuidado de la salud y la promoción de un estilo de vida saludable, estas características se convertirán en un sello institucional, una contribución única para el bienestar personal y de los pueblos.

Referencias

- Aguilar-Ye, A., Pérez-López, D., Rodríguez-Guzmán, L., Hernández-Cruz, S., Jiménez-Guerra, F. y Rodríguez-García, R. (2010). Prevalencia estacionaria de sobrepeso y obesidad en universitarios del sur de Veracruz, México. *Revista Medicina Universitaria*, 12(46), 24-28.
- Alcántara Eguren, A., Cuétara Priede, C., Pérez Saleme, J. y Pulido Rull, M. (2011). Consumo de drogas y alcohol en universidades privadas de dos ciudades mexicanas. *Psicología y Salud*, 21(1), 39-46.
- An epidemic of risk factors for cardiovascular disease [Editorial]. (2011, 12 de febrero). *The Lancet*, 377(9765), 527.
- Astin, A. (1997). *What matters in college?* San Francisco, CA: The Jossey-Bass.
- Cerda Vessi, A., Monreal Escalante, E., Medina Cerda, E., Vargas Morales, J., Martínez Zúñiga, R., Díaz Gois, A., ... Vázquez Vidal, I. (2009). Prevalencia de sobrepeso y obesidad en jóvenes aspirantes a la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. *Bioquímica*, 34(1), 128.
- Colar Gómez, A. y Cortés Salazar, C. (2010). *Tabaquismo en la comunidad estudiantil universitaria. Estudio de prevalencia y nivel de adicción en la Universidad Veracruzana*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Córdoba-Villalobos, J., Barriguete-Meléndez, J., Lara-Esqueda, M., Barquera, S., Rosales-Peralta, M., Hernández-Ávila, M., ... Aguilar-Salinas, C. (2008). Las enfermedades crónicas no transmisibles en México: sinopsis epidemiológica y prevención integral. *Salud Pública Mexicana*, 50(5), 419-427.
- Flores Allende, G., Ruiz Juan, F. y García Montes, M. E. (2009). Relación de algunos correlatos biológicos y demográficos con la práctica físico-deportiva en estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara, México. *International Journal of Sport Science*, 5(14), 59-80.
- Hidalgo-Rasmussen, C., Hidalgo-San Martín, A., Rasmussen-Cruz, B. y Montaña-Espinosa, R. (2011). Calidad de vida, según percepción y comportamientos de control del peso por género, en estudiantes universitarios adolescentes en México. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(1), 67-77.
- Hoyos Cillero, I. (2008). *Unibertsitateko ikasleen ariketa fisiko ohiturak, egoera fisikoa eta osasuna*. [Hábitos deportivos, condiciones físicas y salud de los universitarios]. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco.
- Intra, M.V., Roales-Nieto, J. y Moreno San Pedro, E. (2011). Cambio en las conductas de riesgo y salud en estudiantes universitarios argentinos a lo largo del periodo educativo. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(1), 139-147.
- Olaiz, G., Rojas, R., Barquera, S., Shamah, T., Aguilar, C., Cravioto, P., ... Sepúlveda, J. (2003). *Encuesta Nacional de Salud 2000. Tomo 2: La salud de los adultos*. Cuernavaca: Instituto Nacional de Salud Pública.
- Olivares Alonso, E. (2011, 14 de enero). En riesgo, futuro de México por sobrepeso y obesidad: OCDE. *La Jornada*, p. 40.
- Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe sobre la salud en el mundo. Reducir los riesgos y promover una vida sana*. Ginebra: Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (2011, marzo). *Obesidad y sobrepeso. Nota descriptiva 311*. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/index/html>
- Pascarella, E. y Terenzini, P. (2005). *How college*

LA UNIVERSIDAD COMO GESTORA DE SALUD

- affects students. Volume 2. A third decade of research.* San Francisco, CA: The Jossey-Bass.
- Ramirez-Silva, I., Rivera, J., Ponce, X., y Hernández-Ávila, M. (2009). Fruit and vegetable intake in the Mexican population: Results from the Mexican National Health and Nutrition Survey 2006. *Salud Pública de México*, 51(4), 574-585.
- Rivera, J. Muñoz-Hernández, M. C., Rosas-Peralta, M., Aguilar-Salinas, C., Popkin, C. y Willet, W. (2008). Consumo de bebidas para una vida saludable: recomendaciones para la población mexicana. *Salud Pública de México*, 50(2), 172-194.
- Secretaría de Salud (2006). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006*. México: Instituto Nacional de Salud.
- Secretaría de Salud. (2012). Obesidad y sobrepeso. Recuperado de http://portal.salud.gob.mx/contenidos/temas_interes/salud_alimentaria.html
- Trujillo-Hernández, B., Vázquez, C., Almanza-Silva, J., Jaramillo-Virgen, M. E., Mellin-Landa, T., Valle-Figueroa, O., ... Sánchez, O. (2010). Frecuencia y factores de riesgo asociados a sobrepeso y obesidad en universitarios de Colima, México. *Revista de Salud Pública*, 12(2), 197-207.
- Tusié Luna, M. T. (2008). El origen multifactorial de la obesidad. *Revista de Educación Bioquímica*, 27(1), 1-2.
- Valencia-Flores, M., Castaño, V., Campos, R., Rosenthal, L., Resendiz, M., Vergara, P., ... Bliwise, D. (1998). The siesta culture concept is not supported by the sleep habits of urban Mexican students. *Journal of Sleep Research* 7(21), 21-29. doi:10.1046/j.1365-2869.1998.00087.x
- World Health Organization/Food and Agriculture Organization. (2003). *Dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas*. Ginebra: Autor.
- World Health Organization. (2009). *Global Health Risks, Mortality and burden of disease attributable to selected major risks*. Ginebra: Autor.

Recibido: 26 de marzo de 2012

Revisado: 19 de mayo de 2012

Aceptado: 15 de junio de 2012

APRENDIZAJE COMO EN LA VIDA REAL

Sonia Krumm

Universidad Adventista del Plata, Argentina

Obra reseñada:

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Mucho se ha dicho y escrito acerca de las maneras de enseñar para conseguir mayor calidad en el aprendizaje. Desde Comenio hasta la actualidad hemos transitado por movimientos didácticos pendulares, de los que hemos aprendido, mayormente a problematizar la disciplina, es decir, a transformar la enseñanza en un objeto de análisis y no solamente de descripción (Asprelli, 2010).

Muchos de los debates contemporáneos sobre la didáctica tratan acerca de las “buenas prácticas”, la “buena enseñanza” y lo que hacen “los mejores” (Litwin, en Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto, y Barco, 2010; Bain, 2007). En general, hay acuerdo en que, esta búsqueda tiene múltiples caminos y respuestas. Sin embargo, existe en la docencia la desagradable convicción de no estar llegando a la excelencia. Esta insatisfacción es la que impulsa a la búsqueda de mejores desempeños.

Es en esta búsqueda, que David Perkins (2010) ha desarrollado una obra didáctica que lleva al lector (docente o no) por un sendero de aproximaciones al aprendizaje pleno, cercano a la vida real, significativo y jamás rutinario. Busca la transposición didáctica efectiva; aquella que culmina en una comprensión y ad-

quisición real para el estudiante (Chevallard, 1991).

Entre las primeras preguntas de Perkins, sorprende su tono de acusativo: ¿Por qué, si pasamos gran parte de nuestra vida en la educación formal es tan difícil que integremos esos aprendizajes en la vida cotidiana? ¿No debería asemejarse la manera de aprender en la escuela a las formas de aprendizaje que utilizamos para las habilidades cotidianas, como se hace para aprender un juego? ¿De qué manera aprendemos a jugar? ¡Jugando el juego completo! A nadie le parece divertido invertir tiempo en aprender pequeñas partes inconexas de lo que algún día podría brindarle placer. Quien quiere aprender a jugar, comienza a jugar desde el inicio el juego completo.

Tanto la educación formal como la informal enfrentan un mismo problema: cómo abordar la complejidad. Y el objetivo de la educación formal consiste en ayudar al sujeto a aprender lo que no puede adquirir en forma natural en la vida cotidiana. Normalmente las respuestas comunes a este desafío de la educación formal son enseñar los elementos primero y enfocarse en la enseñanza “acerca de algo”, antes de aprender a ha-

cerlo. Perkins sostiene que la educación formal abusa de la fragmentación y por ello el juego carece de significatividad para el que aprende. Tal es el problema que les da nombres de enfermedades a estos dos abordajes: *elementitis* (enseñar elementos aislados que no tienen sentido en ausencia del juego completo) y *acerquitis* (enseñar acerca de algo sin pasar jamás a practicarlo, hacer aportes o aproximaciones que penetren en el sujeto). La principal crítica a estas dos “infecciones” no es que no se aprende por medio de ellas, sino que se podría lograr mucho más.

A partir de la metáfora de jugar el juego completo, Perkins sitúa al lector en la necesidad de buscar la manera de asemejar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las formas naturales de aproximación que el sujeto realiza en la vida para aprender lo que necesita. Para ello, propone siete principios de aprendizaje que no necesariamente se deben dar en un orden preasignado, pero de alguna manera deben estar presentes para lograr un aprendizaje comprensivo.

En primer lugar, los profesores han de procurar que sus clases sean escenarios propicios para presentar y estimular el juego completo, aunque se haga en espacios reducidos, en una realidad montada o ficticia. Puede ser que al comienzo los estudiantes no logren plenamente el objetivo, pero por lo menos sabrán qué están haciendo y para qué. Para ello, los docentes buscarán los juegos completos más apropiados, los mejores para los principiantes y trabajarán para mantener el juego en movimiento y que no decaiga el interés. La meta será jugar para comprender.

En segundo lugar, el profesor mostrará que vale la pena jugar el juego. La in-

cómoda pregunta que suelen realizar los alumnos “¿Por qué estamos estudiando esto, para qué sirve?”, queda neutralizada cuando desde el mismo comienzo los estudiantes pueden vislumbrar una utilidad que va más allá de la ejercitación y la memorización de eurísticos. El docente tendrá que elegir aquello que vale la pena aprender, aprovechar la comprensión, las expectativas y las opciones al máximo. Utilizar los desafíos, la imaginación y la creatividad para convencer de que vale la pena jugar el juego.

Entonces es momento de trabajar sobre las partes difíciles. Todo juego requiere de la práctica y deconstrucción de las partes complicadas para desarrollar estrategias de superación. Pero esto ocurre cuando el sujeto ya comprende que esa práctica le sirve para jugar el juego completo, al cual le ha encontrado sentido. Marzano, Boogren, Hefflenbower, Kanold-McIntyre y Pickering, (2012), han investigado en profundidad cómo la práctica reflexiva es crítica para llegar a ser expertos en alguna disciplina o habilidad. Para ello habrá que menospreciar las partes difíciles, después adoptarlas, preverlas y construir una teoría de la dificultad.

Otro principio es jugar de visitante. Cambiar de contexto es un problema, pero también una oportunidad para reforzar el aprendizaje. Los profesores deben tener claro que lo que enseñan hoy no es para hoy, sino para pasado mañana. De alguna manera, los aprendizajes actuales tienen que transferirse a otras problemáticas y circunstancias. Jugar de visitante es aplicar lo aprendido en una disciplina a otra disciplina. Pero esto no ocurre en forma automática. Por lo general, los alumnos olvidan las matemáticas cuando cruzan el pasillo para ir al

aula de ciencias. Aprender a usar lo que aprendemos es la misión de la educación formal, y aprender a transferir y aprovechar al máximo la transferencia, una meta que se logrará si se practica.

En quinto lugar, Perkins recomienda descubrir el juego oculto, comprender que tras todo aprendizaje hay complejidad y que los hechos y procesos en general no se presentan en forma lineal y aséptica. Toda actividad complicada y que plantee desafíos siempre tiene múltiples capas debajo de lo evidente. Existen juegos ocultos de estrategias, de pensamiento causal, de indagación y de poder. Por eso los docentes deben ayudar a comprender los principios subyacentes de la causalidad que forman parte de las distintas teorías científicas, que por lo general son distintas de las concepciones cotidianas de causalidad.

El principio de aprender del equipo y de los otros equipos tiene un valor extraordinario en esta época en que el trabajo colaborativo y la producción en equipo son requeridos en los perfiles profesionales. Mientras la escuela exige a los alumnos que trabajen solos la mayor parte del tiempo, casi nada de lo que se produce laboralmente se hace en soledad. La toma de decisiones, los procesos creativos, la suma de fuerzas para conseguir proyectos faraónicos o simples, todos requieren del aprendizaje de los demás y con los demás. Las tareas humanas son “intrínsecamente colectivas”, sostiene Perkins, de manera que las instituciones educativas deberían enseñar a aprender en equipo. Esta es la visión social del aprendizaje, que prevé resolución de problemas en pareja, comunidades de práctica y tutoría de pares.

Por último, es necesario aprender el juego del aprendizaje. Nada es más im-

portante que aprender a aprender, dado que la mayor parte de la vida gestionaremos nuestros propios aprendizajes sin estar sentados en un aula y sin la mediación de un profesor. Los primeros aprendizajes tienen que constituirse en la base para la adquisición de los nuevos de manera que se alcance progresivamente la autonomía.

En el epílogo de esta obra se fundamenta cómo trabajar en el aprendizaje hoy para que sea útil mañana, y cómo será el conocimiento del futuro. Howard Gardner (2008) resulta un excelente complemento para este capítulo, al plantear las cinco mentes o cinco formas de enfrentar el conocimiento del futuro: una mente disciplinada, una mente sintética, una mente creativa, una mente respetuosa y una mente ética.

En general, esta obra ofrece al docente de cualquier nivel educativo, un camino hacia una didáctica de la comprensión y el pensamiento reflexivo sobre las prácticas educativas. Es sencillo de seguir y contiene numerosos y variados ejemplos de distintas disciplinas, con lo cual es fácil de transferir a las áreas de especialidad. No es un recetario de estrategias, sin embargo, los principios proveen de un marco para la construcción de un ambiente de aprendizaje crítico natural (Bain, 2007) y para una didáctica reflexiva, base de un hacer profesional contextualizado y siempre repensado (Davini, 2009).

Jugar el juego completo en las clases es lograr que los alumnos piensen y hagan sobre la base del convencimiento de que ese aprendizaje es desafiante, necesario y útil para la vida cotidiana, presente y futura. Si esto se consigue, la educación formal habrá cumplido su propósito.

APRENDIZAJE COMO EN LA VIDA REAL

Referencias

- Asprelli, M.C. (2010). *La Didáctica en la formación docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E. Souto, M. y Barco, S. (2010). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. *Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Gardner, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2010). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E. Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Marzano, R., Boogren, T., Heflenbower, T., Kanoold-McIntyre, J., Pickering, D. (2012). *Becoming a Reflective Teacher*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory.

Recibido: 22 de febrero de 2012

Revisado: 28 de marzo de 2012

Aceptado: 9 de mayo de 2012