

TIEMPO LIBRE Y CALIDAD DE VIDA DESDE EL SÍ MISMO DOCENTE

ENRIQUE GUTIÉRREZ SILLAS

Resumen:

Explorar la calidad de vida y el tiempo libre desde la óptica de la persona o desde el sí mismo es una difícil tarea teórica y vivencial para las y los docentes. En este trabajo se integran algunas categorías importantes para dar cuenta de cómo experimentan el sí mismo los profesores(as) en su interacción cotidiana, y cómo perciben la calidad de vida y el uso del tiempo libre. La contrastación tuvo lugar en el contexto de las escuelas de Psicología, Arquitectura e Informática de la Universidad Autónoma de Sinaloa, donde se entrevistó a seis profesores: un hombre y una mujer de cada escuela. La información recolectada se interpretó a través del análisis del contenido discursivo, en categorías conceptuales vertidas por ellos. Dentro del vasto mundo experiencial de las y los docentes aún queda mucho por investigar para trascender de una sesión de fotografías del comportamiento docente, a una tomografía computarizada que despliegue más información al respecto.

Abstract:

Exploring the quality of life and free time from the perspective of self is a difficult theoretical and experiential task for teachers. This study integrates important categories for explaining how teachers experience self in their daily interaction and how they perceive their quality of life and use of free time. The comparison took place in the schools of psychology, architecture, and computer science at Universidad Autónoma de Sinaloa, where six professors were interviewed: one male and one female from each school. The compiled information was interpreted through an analysis of discursive content, in teacher-determined conceptual categories. Within the vast experiential world of teachers, much research is lacking to progress from a photographic session of teacher behavior to a computerized tomography that reveals more information in this respect.

Palabras clave: profesores, percepción, tiempo libre, calidad de vida, educación superior, México.

Keywords: professors, perception, free time, quality of life, higher education, Mexico.

Enrique Gutiérrez Sillas es profesor e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa y doctorante por la UNAM. Parménides núm. 1483, Col. Universitaria, 80010, Culiacán, Sinaloa. CE: egsillas@uas.uasnet.mx

Presentación

A sumirse como persona, en voz del docente mismo, se vuelve una encrucijada en los distintos tiempos de la experiencia humana. En esta ocasión se plantea un híbrido de cómo se ha vivido la experiencia teórica de quienes abordan el quehacer docente centrados en el *self* de la persona; y se alterna con la percepción reciente que tienen los profesores de sí mismos como experiencia en torno a su calidad de vida y uso del tiempo libre en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en la ciudad de Culiacán como contexto particular.

Entre los datos a resaltar del contexto universitario es importante destacar que la Universidad Autónoma de Sinaloa cuenta con más de 130 años de tradición, evolución y transformación educativa en la geografía sinaloense. En cuanto a su personal docente, sólo en sus profesores de tiempo completo tenemos una plantilla de mil 525 en activo y mil 482 jubilados, sin incluir al personal de medio tiempo ni de asignatura, quienes conforman un número considerable pero tomaremos únicamente un segmento mínimo, dada la orientación cualitativa del trabajo.

Las escuelas en donde se obtuvo la información de los sujetos entrevistados fueron Psicología y Arquitectura, las cuales cuentan con 28 años de fundación, mientras que Informática tiene alrededor de 14 años de creada. De las características compatibles, se puede afirmar que en las distintas escuelas de la Universidad se respiraba un ambiente altamente politizado hasta mediados de los años noventa y, de una década hacia el presente, se ha dado un viraje hacia los procesos de formación y habilitación académica. Un ejemplo claro es que curiosamente las tres instituciones donde realicé las entrevistas, hoy en día llevan a cabo tareas de evaluación y rediseño curricular, con el propósito de acceder, primero, a la acreditación y luego, de ser posible, a la certificación educativa.

En resumen, la intención del ejercicio consiste en conocer las conceptualizaciones de calidad de vida y tiempo libre desde el sí mismo en los docentes, analizando lo expuesto en la literatura reciente, alternando dichos contenidos con las interacciones experimentadas por los profesores de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en Ciudad Universitaria, campus Culiacán. La importancia del trabajo estriba en que trata un área escasamente abordada por los investigadores locales, por lo regular han estudiado temas alusivos a la orientación educativa, problemas de indisciplina, repetición escolar, tutorías y seguimiento de egresados

en bachillerato y a nivel licenciatura, pasando por alto lo relativo a la experiencia de los profesores y su autopercepción del rol en la intersubjetividad y objetividad tanto de la calidad de vida como del tiempo libre que vivencian.

Nociones básicas del sí mismo

Sólo en los momentos en que se sienten seguros, los profesores pueden cobrar plena conciencia de la experiencia laberíntica, de su significación, de sus contenidos y de los placeres que ella suscita, y sólo en esos momentos pueden descubrirla a los demás y aventurarse a analizarla. Así, encontramos análisis que nos dibujan ese recorrido, al señalar su propio autorretrato.

Gracias a esos momentos, vividos en los grupos de autoaprendizaje, pude verme asociada a esas peregrinaciones entre entradas y salidas imaginarias, con sus eternos rodeos y vueltas, sus estancamientos en callejones sin salida y sus movimientos positivos en caminos liberadores (Abraham, 2000).

En esta búsqueda, la autora se pregunta ¿de qué sustancia está hecho este laberinto? Nos ofrece la siguiente respuesta. Yo propongo los conceptos de sí-mismo profesional individual y de sí mismo grupal (o trans-sí mismo) profesional para definir la naturaleza de las materias componentes del laberinto (Abraham, 1974, 1978).

En los trabajos realizados dentro del campo de la dinámica de grupos encontramos un soporte complementario al interjuego del *self* en sus múltiples variantes. “El sistema psicológico individual y el sistema psicológico grupal entretejen juntos un plano dotado de un equilibrio inestable, casi estacionario, muy sinuoso y complejo” (Lewin, 1964).

Hoy es posible arriesgar la tesis de que surge un momento ontogénico, donde cada individuo empieza a reconocer su propio poder para dirigir la atención, pensar, sentir, desear y para recordar. En ese punto, dentro del conocimiento se desarrolla una agencia.

Eso es el *self*. La estructura del *self* se modela mediante la información relacionada con el propio cuerpo, los recuerdos del pasado y las metas futuras. En ocasiones, el *self* se extiende hasta incluir toda la conciencia, incluidos los elementos inconcientes que alcanzan la superficie conciente (Csikszentmihalyi y Selaga, 1998).

Tal y como lo expresaba George Hebert Mead ([1934] 1970), el “mí” desaparece durante el flujo y el “yo” toma posesión (Csikszentmihalyi y Bennett, 1971). En síntesis, aquellas actividades y experiencias que son más gratas serán recordadas con más frecuencia y serán acumuladas en el almacén de la memoria cultural de la interacción humana.

Retomando el sí mismo profesional en los docentes, éste se considera como un sistema multidimensional que comprende las relaciones del individuo con el sí mismo y con los “demás significantes” de su campo profesional (Abraham, 2000). Por su parte, el sí-mismo grupal reactiva en el docente, en virtud de las estructuras que le son propias, aquello de que tiene necesidad para asegurar su existencia en el “afuera” institucionalizado; el sí-mismo grupal moviliza, así, procesos y mecanismos como identificaciones, constitución de ideales, de imágenes normativas, de instancias represivas o liberadoras, ilusiones grupales, todos elementos necesarios para su mantenimiento (Abraham, 2000).

Cultura y representaciones de académicos

En estudios relativamente recientes, donde se analiza el tópico genérico de “académicos”, se plantean las trayectorias de los de carrera, indagando acerca del “ser social” del grupo ocupacional; vinculando, entonces, el proceso de constitución y reproducción al de movilidad social en el que emergen y se constituyen las llamadas clases medias urbanas (Landesmann *et al.*, 1996; Galaz, 1999). Para contextualizar la ubicación topográfica de los académicos, se retoma lo planteado por Pierre Bourdieu, quien define dichos grupos en “calidad de lugares de indeterminación”, porque “situados en situación inestable en la estructura social personifican en su más alto grado la propiedad, característica de la clase en su conjunto, de hacer coexistir individuos y trayectorias extremadamente dispersas” (Bourdieu, 1988:110, en García Salord, 2001). Entonces, la diversidad a la que se alude, está impregnada por indicadores de propiedad y estatus (dinero, escolaridad y puestos) pero, además, por la forma en que los académicos procesan sus contenidos y significados (gustos y preferencias, formas de vestir, de hablar, de comportarse, etcétera). Desde la óptica de García Salord (2001), en el entrecruzamiento de estas procedencias y sus respectivos itinerarios se opera la mezcla y la familia, el espacio laboral, la ciudad, la escuela y la universidad se estructuran en distintos momentos y para cada generación, como espacios predilectos de constitución de la

heterogeneidad y donde se juega esa apuesta que identificamos como la disputa de la posibilidad de ser.

En las múltiples investigaciones realizadas en el territorio nacional, se han tocado una variedad de rubros de los que pueden sobresalir: el origen social de los profesores universitarios y la forma en que habían ingresado al trabajo académico y su posterior desarrollo, los más recientes se han interesado en la formación de los científicos en nuestro país, sin que falten estudios sobre el mercado de trabajo académico o sobre los cambios en las políticas de la educación superior y sus efectos sobre el desarrollo académico en distintas instituciones (Álvarez, 1999; Díaz Barriga y Pacheco, 1997; García Salord, 1999; Galaz, 1999; Ibarra-Collado, 1999).

Las conceptualizaciones de los académicos universitarios tienen, al menos, dos acepciones: la primera, próxima al sentido común, los ve como todas las personas que enseñan en la universidad (Montes García, 2003). La segunda es más precisa, donde destaca que los académicos “desarrollan su actividad para cumplir una función social y constituyen, por tanto, un rol específico dentro de la estructura ocupacional” (Grediaga, 2000:122). Esto enfatiza el significado del capital cultural, es decir, del conjunto de saberes y habilidades que habilitan para desempeñar su función, a la vez que presta atención al *ethos* profesional. A este respecto, Grediaga (2000), apoyándose en Halsey y Trow y Shils, aclara que la ocupación académica:

[...] además de producir, transmitir y certificar la adquisición de conocimientos, tiene la capacidad de: 1) regular los procedimientos de incorporación a la profesión y al mercado académico; 2) mediar, a través de su función docente, la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para formar parte de las otras profesiones modernas; 3) evaluar los productos y servicios que genera y 4) construir un sistema de valores, normas y significados que orientan su acción, que podríamos pensar llegan a construir un *ethos* particular (2000:161).

También podemos retomar una pregunta crucial e interesante: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes? Quizá todas estas posibilidades han sido jugadas por los académicos, en distintos momentos y en relación con diferentes problemas; el asunto es reconstruir los *cómo* e intentar comprender los *por qué*. En eso consiste investigar y, como puede verse, tenemos trabajo abundante (Gil Antón, 2000).

De aquí que podamos inferir que la cultura es un potente vínculo social que nos une a quienes compartimos las representaciones del mundo y los modos de comunicarse construyendo “nuestra cultura” compartiendo una realidad social y una práctica de valores y sentimientos. Si la delimitamos, puede surgir como un motivo de división cultural entre nosotros y ellos. Son estas delimitaciones que nos interesa estudiar aquí, el cómo aparecen en la práctica compartida del docente (Sacristán, 2001, en Ruiz, 2004).

En su momento, la subsistencia de la cultura exige un grupo social que la comparta intersubjetivamente, que evalúe las realizaciones de la misma y asuma con otros alguno de sus valores compartidos y construidos en la propia práctica como la cooperación y el diálogo. Si la concebimos como una esfera bien delimitada respecto de otras, puede ser también un potente motivo para la escisión que hacemos entre un nosotros y un ellos a los que nuestras representaciones los sitúan como diferentes (Ruiz, 2004). En esta misma línea Ruiz continúa su argumentación. La sustancia y la intensidad de la atracción le determinan los sentimientos, las actitudes, los conocimientos, las interdependencias por las cuales la presencia de los demás es o no significativa. Estas conexiones, su peculiaridad e intensidad, son las que fundamentan nuestros anclajes sociales y las que nos prestan el sentido de pertenencia a los ámbitos o configuraciones de relación social. Creando un mapa de cercanías y de alejamientos y de significaciones entre cada individuo y los demás, en función de la cual el otro adquiere un valor concreto para nosotros y para él (Ruiz, 2004).

Así observamos que el otro concreto puede manejar y hacer cosas de forma diferente a como la persona lo hace, si bien puede emplear las mismas palabras, les puede asignar un sentido distinto al manejado por los demás, de ahí que se puedan compartir significados pero no necesariamente sentidos (Cruz, 1996).

Calidad de vida en docentes

En un estudio realizado con universitarios se encontró que “La felicidad para [ellos consiste] en realizar sus metas, alcanzar el éxito, estar bien con uno mismo y con los demás y el no tener preocupaciones” (Tapia *et al.*, 2003). Otra estimación realizada desde la economía, nos dice lo siguiente:

El análisis econométrico de los datos nos indica que ingresos, salud y valores son sustitutos imperfectos y que el ingreso ayuda a la generación de la felici-

dad, pero su contribución marginal es decreciente y dependiente del nivel de salud y de los valores de cada individuo. Lo anterior puede ayudar a explicar la paradoja de que exista gente con mucho dinero pero infeliz, y al mismo tiempo, de que exista gente que es feliz con pocas pertenencias materiales (García *et al.*, 2003).

Desde la teoría de la preferencia revelada, ampliamente aceptada por los economistas, plantea que el bienestar se puede estudiar con base en el comportamiento de las personas, antes que en una manifestación directa de su situación. Ello se corresponde con lo propuesto por Veenhoven (1984), al afirmar que el bienestar subjetivo sólo puede medirse mediante la pregunta directa al sujeto; no cabe la especulación sobre el bienestar de una persona con base en sus posesiones, en su expresión facial o en su comportamiento. Bajo una lógica similar o dándole continuidad a esta teoría, con un estudio operado en territorio mexicano, Rojas (2003) nos dice: “El bienestar de la persona, el bienestar subjetivo, al ser declarado por la persona, constituye una evaluación integral de su calidad de vida; incorporando así, todos los aspectos, vivencias, aspiraciones, logros, fracasos y emociones de un ser humano”.

Un elemento interesante del bienestar subjetivo lo constituye el optimismo, que es un rasgo disposicional que parece mediar entre los eventos externos y la interpretación personal. Peterson (2000) considera que el optimismo involucra componentes cognoscitivos, emocionales y motivadores. Los más optimistas suelen ser más perseverantes, exitosos y con mejor salud física. Al parecer son personas que, sin negar sus problemas, tienen esperanzas y crean estrategias de acción y de afrontamiento de la realidad (Avia y Vazquez, 1999).

Una perspectiva reciente y de gran alcance, lo constituye el esquema de Veenhoven (2005), donde plantea cuatro calidades de vida, por un lado, dice que la vida potencial depende de las oportunidades externas en un ambiente personal y las capacidades interiores para sacar provecho de ellas. Las *oportunidades* pueden denotarse con el término *vidabilidad (livability)*, y las *capacidades* individuales con la expresión *habilidad para la vida*, mientras que por otro lado, las consecuencias de la calidad de vida, se pueden juzgar por su valor para el ambiente personal y su valor para uno mismo. El valor externo de una vida se denota por el término, *utilidad de la vida*. La evaluación interna es llamada *apreciación de la vida* (Veenhoven, 2005).

Estas aproximaciones conceptuales a la felicidad, bienestar económico y subjetivo son categorías teóricas que apuntan hacia la calidad de vida como aproximaciones afines desde distintas disciplinas, sin salirnos del campo de las ciencias sociales. Aunado a ello, los profesores nos vierten su percepción en distintos ámbitos de sus vivencias cotidianas, en sus múltiples formas de bienestar y satisfacción, optimismo y destellos de autorrealización, lo cual se analiza más adelante en el apartado “sus percepciones más significativas” en donde se abunda al respecto.

Tiempo libre en profesores

La mejor síntesis de la evolución del *ocio* nos la ofrece (Munné, 1999; Munné y Codina, 2002):

En Grecia, el *ocio* (*skholé*), se refería al estado de la mente entregada a la sabiduría y al noble oficio de pensar. Esto tuvo como contrapartida que para tener *skholé* había que disponer de un tiempo libre, en el sentido literal del término, lo cual sólo era posible teniendo a otros trabajando, por lo que en la base de este ocio estaba la esclavitud. Roma invirtió las cosas. El *otium*, entendido [...] para entretener al pueblo (política de *panem et circenses*). Pero la ambivalencia tiempo de descanso para recuperarse del trabajo o *nec-otium* era disfrutado por todos. Ocio eran, por ejemplo, los grandes espectáculos, aparece al reivindicar Cicerón la herencia griega, bajo el lema de un “*otium cum dignitate*”.

A partir de la Edad Media, el *ocio* popular de resonancia romana y el ocio elitista monacal de resonancia griega, alternan con el ocio caballeresco, que exhibe comportamientos ostentatorios de la posición social. Con el capitalismo naciente, el ocio deviene en signo de lujo. Por el contrario, las ideas puritanas lo perciben como un vicio moral y social, la ociosidad. Y a finales del siglo XIX llega a definir una clase social (la clase ociosa de Veblen).

Con el industrialismo, el *ocio* pasa a ser fundamentalmente un tiempo sustraído al trabajo, esto es, un tiempo excedente, residual que no es valorado en sí mismo, sino en relación siempre con el trabajo. Cuenta más como cantidad de tiempo que como tiempo empleado en una determinada actividad, como lo demuestran las reivindicaciones obreras de una jornada laboral de ocho horas o la proclamación hecha por Lafargue de un “*droit á la paresse*”, o sea un tiempo sin hacer nada, sin trabajar.

Al evolucionar la sociedad industrial de una sociedad de producción en serie a una sociedad de consumo, este sentido del *ocio* se ha transformado

profundamente. En la sociedad de masas, el ocio se destina preferentemente al consumo ya sea de bienes o servicios (diversiones), ya sea a la industria cultural. El potencial en esta nueva forma de ocio, impulsada cada vez más por los avances tecnológicos y los mass media, es estremecedor.

Con esta presentación del uso y sentido del *ocio* en las distintas épocas, por lo regular en cada una se ha dispuesto del mismo para descansar, para el desarrollo personal o simplemente para derrocharlo en la diversión preferida. Esto integra la perspectiva de las tres *des*: descanso, desarrollo y diversión vistos como ingredientes vitales a las múltiples manifestaciones del ocio.

También emerge la teoría del *ocio serio*, que permite ejercitar las habilidades artesanales y las capacidades creativas de los sujetos, con implicación cercana a la calidad profesional (Stebbins, 1992), entre las que destaca: la pintura, marquería, teatro, acciones cívicas y políticas en tres niveles:

- 1) el *amateurism* (aficionado), en cuya motivación se combinan el autointerés, el interés público, el altruismo y el interés pecuniario, con un rol cercano al profesional, y que proporciona satisfacción y contribuciones en los planos culturales, de ayuda y comercial;
- 2) el *hobbyist* (pasatiempo), con idénticos componentes motivacionales salvo el altruismo, un rol de no trabajo y las mismas contribuciones excepto la ayuda; y
- 3) el *voluntariado* (*volunteering*) motivado por el altruismo y el autointerés, con un rol de trabajo delegado que proporciona ayuda y satisfacción.

Y así como existe un ocio serio también aparece uno casual, éste hace referencia a una actividad agradable que produce un nivel significativo de placer, que requiere de poco o ningún entrenamiento especial para disfrutar de ella y aporta recompensas intrínsecas inmediatas (Stebbins 1997b, en Codina, 1999). Esto nos lleva a pensar que las modalidades de ocio varían entre las personas y los grupos y evolucionan conforme los contextos sociales también cambian.

Además, existen algunas creencias que limitan el uso adecuado del tiempo durante la jornada, hacen del tiempo un filtro que no permite ni al profesor ni a los estudiantes buscar alternativa alguna para hacer de ese espacio algo mejor, y ello se revela también en el trabajo con los docentes a los

cuales, incluso, amenaza con poder seguir la clase (Durán, 2005). Esta es una perspectiva monocromática del tiempo, ya que lo que interesa al profesor(a) es concluir la tarea y un horario sin más propósito.

En contraparte, aparece la dimensión policrónica de la temporalidad, pues en el tiempo policrónico importa tanto el contexto como las implicaciones y complicaciones de las circunstancias inmediatas y del entorno (Hargreaves, 1994); situaciones que asumen los docentes para los procesos de negociaciones y relaciones interpersonales, priorizando a las personas por encima de las cosas.

Hoy en día nuestros profesores(as) de tiempo completo tienen jornadas de 15 horas aula para clase y 15 horas cubículo para asesorías y tutorías, a ello habrá que sumarle los tiempos de preparación de las clases, la evaluación de exámenes, tareas y trabajos con lo que la jornada se incrementa, y si a esto le sumamos los quehaceres en su hogar y el apoyo a los hijos, de manera natural se sacrifica tiempo del descanso, de su desarrollo personal y ocasionalmente de su diversión.

Método de abordaje

En nuestro estudio se considera una muestra de seis docentes, de tres escuelas de nivel superior en la Universidad Autónoma de Sinaloa, tres mujeres y tres hombres, con nivel académico de maestría y con nombramiento de tiempo completo base, personal de carrera; los cuales fueron abordados con entrevistas semiestructuradas y a profundidad; para su interpretación se recurrió al análisis del contenido de su discurso. El procesamiento de la información se realizó con el apoyo del paquete informático Atlas.ti versión 5.0, con la intención de comprender el significado de las categorías, la estructura de las redes emergentes y la aproximación teórica de los indicadores relevantes arrojados por la investigación.

La entrevista semiestructurada consiste en una guía de preguntas prediseñadas que son situaciones en las cuales un investigador dirige a cada entrevistado, una serie de preguntas con un conjunto limitado de categorías de respuestas (Fontana y Frey, 1994; en Vela, 2001). Las guías de entrevistas incluyen los siguientes indicadores: ficha de identificación de datos de los entrevistados (tabla 1); vida en Culiacán; desempeño laboral; satisfacción e ingreso; percepción del gobierno; soportes espirituales; ambiente natural y social; bienestar familiar; actividades recreativas y autoconcepto ligados con la calidad de vida. Para el tiempo libre los indicadores

fueron: disposición o no de tiempo; tiempo de trabajo y libre; pasatiempos; actividades solidarias/apoyo; actividades en medios electrónicos y actitudes y conductas proambiente.

TABLA 1

Datos sociodemográficos de los profesores entrevistados

Folio	Sexo	Edad	Estado civil	Escolaridad	Actividad
F1	Femenino	38	Casada	Maestría en terapia Gestalt	Docente universitaria
F2	Masculino	42	Casado	Maestría en Psicología de la Salud	Docente universitario
F3	Masculino	36	Casado	Maestría en Ciencias de la Comunicación	Docente universitario
F4	Masculino	52	Casado	Maestría en en Arquitectura	Docente universitario
F5	Femenino	43	Casada	Maestría en Arquitectura	Docente universitaria
F6	Femenino	31	Soltera	Maestría en Informática	Docente universitaria

La aplicación de las entrevistas fue de manera transversal, en su mayoría en una sola sesión, sólo con dos sujetos hubo más de una visita y en un caso se sustituyó a la persona por sus recurrentes posposiciones. Las grabaciones en audiotape se transcribieron paulatinamente y después se relevaron para construir las categorías que dieran cuenta del contenido discursivo externado por las y los docentes.

El recorrido interpretativo nos lleva al concepto de indicador, entendido como aquellos elementos que adquieren significación gracias a la interpretación del investigador (González, 2000). Los indicadores funcionan como facilitadores durante el proceso investigativo, articulando los momentos experienciales con la emergencia de las distintas conceptualizaciones teóricas producidas; tal y como se cita en la siguiente afirmación: “el desarrollo de los indicadores conduce necesariamente al desarrollo de conceptos y categorías nuevas, lo cual es, quizá, uno de los momentos más creativos y delicados de la investigación” (González, 2000). De esta manera, se esbo-

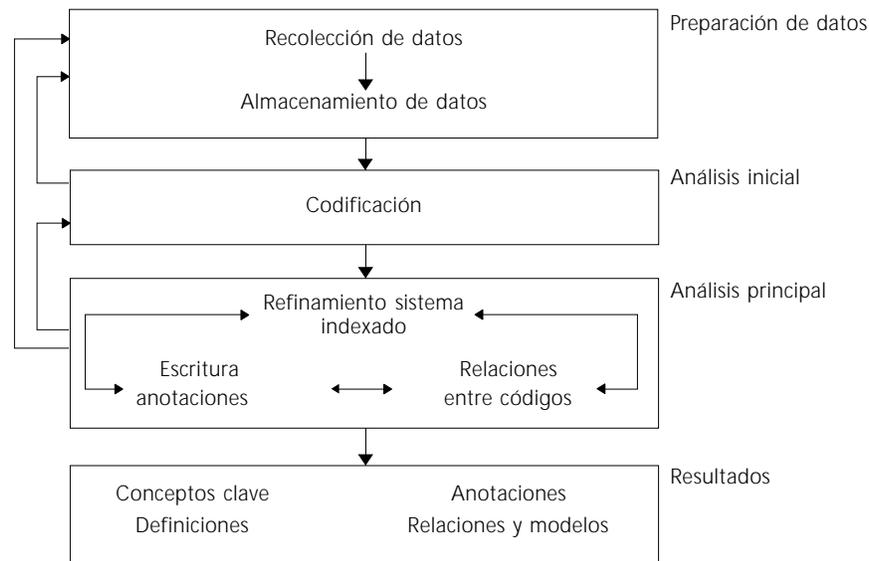
zan las líneas trazadas para operar la dinámica que ofrezcan las categorías de calidad de vida y tiempo libre en los actores sociales, esta vez seleccionados en el proyecto planteado. En nuestra óptica, implica un proceso de alternancia entre los aportes teóricos, el contexto de los sujetos de interés y las experiencias recuperadas en sus expresiones discursivas.

Para las fases que consideran los momentos de codificación y análisis de las entrevistas semiestructuradas y a profundidad, se acude al *software* Atlas.ti, el cual permite hacer el recuento verbal e impreso de distintos tipos de discursos. Se trata de una herramienta informática, cuyo objetivo principal es facilitar el análisis cualitativo, de grandes volúmenes de datos textuales (Muñoz, 2003).

Por su parte Pidgeon y Hendwood (1997:88) proponen las posibles fases de un análisis cualitativo, a partir del enfoque de la Grounded Theory (esquema 1). Si nos centramos en las fases de análisis inicial y principal, podemos ver que, en la práctica, el tipo de actividades a realizar no es demasiado diferente a las que podemos realizar cuando leemos cualquier texto, especialmente a las que podemos llevar a cabo cuando leemos un artículo científico.

ESQUEMA 1

Fases de un análisis cualitativo, según Pidgeon y Hendwood (1997:88)



Entonces, nuestro análisis del texto discursivo comprende desde la codificación, extracción de citas, elaboración de comentarios y anotaciones, hasta la vuelta de tuerca que nos lleve al cruce de lo textual con lo conceptual, es decir, la constitución de familias o establecimiento de vínculos entre citas, códigos y anotaciones; para luego pasar a la creación de *networks* que nos brindan esquemas y gráficos, mismos que facilitarán la sintaxis aproximada de los resultados del informe, expuestos como un análisis cualitativo de la investigación en curso.

Sus percepciones más significativas

Con estos referentes conceptuales nos acercamos a la percepción que los profesores tienen de sí mismos en su quehacer y en su vida cotidiana con su trabajo, la familia, los amigos y demás relaciones con el entorno. Retomando a Ruiz Olabuénaga (2003) “Los datos no hablan por sí mismos, hay que hacerlos hablar, hay que extraer su significado”, hay que realizar inferencias de texto a su(s) contexto(s), hay que llegar a la construcción del texto provisional y, posteriormente, al texto definitivo o informe. Algunos de los indicadores relevantes dichos por los profesores fueron:

Tomando como elemento inicial la percepción de los docentes hacia la ciudad de Culiacán como su espacio vital, captan el escenario como de alto riesgo y con dificultades latentes, en sus palabras, la vida [es muy difícil, muy peligrosa, es pobre y está limitada todavía], lo cual implica, que hay escasas oportunidades de diversión o son insuficientes; aunado al clima de violencia que se padece tanto en la ciudad como en sus alrededores, producto del narcotráfico que ha sentado sus reales en la región y en la ciudad de forma particular.

Otros espacios de arraigada tradición familiar en la ciudad de Culiacán son la plazuela Rosales y la isla de Oraba, en tanto que para los jóvenes lo son el nuevo malecón y el asta bandera, donde realizan sus festejos tumultuosos de fin de semana o triunfos deportivos del equipo local o algún atleta destacado, pero no todas las plazuelas son propicias para la convivencia, por ejemplo “la plazuela Obregón plagada de camiones urbanos, taxis y tráfico vehicular hace que redunde en ruido, cúmulo de olores, de anuncios, de aglomeración, por estas razones ya no cubre su cometido de núcleo social”. Dicha plazuela está ubicada a un costado de la catedral, pero su mantenimiento y uso social son bajos por el intenso trajín a que se ve sometida, dados los fenómenos de aglomeración, ruido y prisa de los tran-

seúntes dejan escaso margen a la convivencia de las personas en su paso por el lugar.

En el plano de la identidad del sí mismo laboral y personal, ligadas al bienestar subjetivo que desencadena su trabajo en la docencia es de lo más elocuente:

[...] a mí me gusta mucho mi trabajo, yo me siento contenta, me siento contenta... lo estoy aplicando en el aula; y me ha causado más satisfacciones mi trabajo en el aula, a mí me gusta trabajar de maestra; no nada más de conocimientos, sino personas que van a ayudar a otras personas, entonces sí me parece una gran responsabilidad, y por eso sí me preocupa capacitarme cada vez más; por último, fue un gran acierto lo que estudié, porque lo puedo aplicar en el aula.

Vistas en conjunto y una tras otra, las aseveraciones exhiben con toda nitidez la identidad del sí mismo profesional en su desempeño; así como hacia el sí mismo personal (*self*) o, tal como lo señala Devereaux, 1979: “la identidad es entendida como círculos concéntricos dependiendo de los roles desarrollados por la persona”. En tanto que la satisfacción esgrimida, manifiesta un flujo o experiencia óptima; la que en términos de Csikszentmihalyi y Selega (1998), se alcanza cuando todos los contenidos de la conciencia se encuentran en armonía entre sí y con las metas que define el *self* de la persona.

Ubicando las variantes actuales del ocio, la balanza se inclina hacia el disponer de tiempo libre, entendido como aquella parte del tiempo exenta de responsabilidad laboral; solamente que de forma recurrente se dispone mayormente de semioicio, considerado como el intervalo destinado a los quehaceres del hogar, apoyo a las tareas escolares de los hijos y a la satisfacción de las necesidades fisiológicas y de aseo personal; y escasamente se dispone de ocio, es decir, de tiempo para hacer lo que le plazca o venga en gana a la persona. Y como muestra de lo dicho, he aquí algunas aseveraciones:

[...] pequeños momentos de tiempo libre que tengo, bueno entre clase y clase, pues no es realmente tiempo libre; casi nunca tengo tiempo libre para planear lo que sigue de las clases, no puedo leer un buen libro que no sea de la escuela, un libro, una novela; en los días libres como si me diera yo permiso, que pueda decir, ahora sí voy a descansar, igual en días festivos.

Esta ambigüedad de la disposición de tiempo para la vida privada es una paradoja, según (Durán, M., en Murillo 1996), “las mujeres definían su

vida privada como un conjunto de prácticas afectivas y materiales, orientadas al cuidado y la atención de otros”.

Los pasatiempos citados por los maestros como más frecuentes fueron: “ir a restaurante, por ejemplo, leer e ir a la iglesia; cuando hay tiempo yo me dedico a ver películas”. Entonces, se infiere una alternancia entre los espacios cerrados y abiertos para el entretenimiento personal y en compañía de seres cercanos en lo familiar pero, sobre todo, en la grey sostén de amigos y allegados.

Para la dimensión lúdica intencionalmente amalgamamos las categorías de juego y fiesta (ver, más adelante, red trabajada en atlas, en el esquema 2) dada la proximidad que priva entre ambas. En voz de los dialogantes:

[...] el voleibol, la natación son para mí más que deporte, es un juego y también jugamos dominó y cartas; además tenemos por allí un juego de maratón donde se avanza, hemos empezado con maratones infantiles y luego con otros para jóvenes; una profesora comentó las posadas así, pero de rigor con todo y la velita, dulces, piñata y todo eso; en día de muertos todos nos juntamos para llevar ofrenda, las flores y todo eso; para el caso del día del Grito, las luces ahorita se están viendo todos los años, ahí en el Grito de Independencia.

Finalmente, una profesora dijo: “colecciono muñecas, como no tuve hijas y mis amigos saben y me regalan muñecas”.

Destacan los juegos de actividad física, que muestra la importancia que le asignan a la salud, sin restarle valor a los juegos de mesa, que estimulan los procesos cognoscitivos y la cultura general de los participantes indistintamente de la edad y que, comúnmente, incluyen a los miembros de la familia; en siguiente término aparece la participación en las tradiciones festivas, las cuales posibilitan la cohesión familiar e integración a los procesos sociales de la comunidad, donde se forman los ciudadanos con su impronta de valores identitarios; y, por último, el papel que toma el coleccionismo de objetos y recuerdos que impregnan de imágenes y símbolos la memoria personal y colectiva.

Reconexión de conceptos y experiencia

Situando la espiral teoría-práctica: es la búsqueda continua por engarzar la reflexión con la vivencia en torno al sí mismo de los docentes, sin pretender

atarles a un polo u otro, sino mantener la distancia prudente de los momentos de su proceso personal y social como un todo dinámico, cambiante pero sobre todo complejo. Bajo este lente policromático, se realiza el filtraje conceptual de la calidad de vida, el tiempo libre y el sí mismo de los profesores universitarios en la UAS, se presentan los siguientes indicadores conceptuales y experienciales, cerrando con una red que ilustra gráficamente lo procesado en atlas (esquema 2), como *software* de apoyo, siendo esta acción un elemento innovador en el tratamiento de la información.

La satisfacción de los docentes embona con su crecimiento y formación profesional. El progresivo desarrollo de habilidades individuales se produce sobre todo en respuesta a los desafíos de la existencia cotidiana y, por lo tanto, la estructura de lo cotidiano es crucial para el desarrollo de las potencialidades humanas (Fave y Massimini, 1998). Además, las personas con nivel de logro alto, en oposición a las de menor, manifiestan una mayor proporción de flujo durante las tareas académicas (Csikszentmihalyi y Nakamura, 1986). Es decir, el actuar con conocimiento de causa por la formación académica y sobre todo como persona que le precede, desencadena una actitud más positiva o de mayor satisfacción, mejor expuesto por los autores antes citados, equivaldría a decir, se vuelve una experiencia óptima. En otras palabras, la y los docentes que alcanzan mayor satisfacción en el sí mismo profesional y en el personal, también lo adquieren en el colectivo. En síntesis, logran un mayor bienestar subjetivo en los planos latentes y manifiestos por el prestigio y reconocimiento percibido y recibido en los múltiples roles que desempeñan como académicos universitarios.

El alternar el ejercicio de la profesión con la docencia hace que los profesores se sientan más fortalecidos en su accionar dentro de la universidad formando a las nuevas generaciones, a lo cual un docente comparte su experiencia con dejo de satisfacción y orgullo: “me ha formado y me ha permitido hacer cosas al exterior; es decir, hay complementariedad entre la práctica de la docencia y la profesional”, pues ambas se actualizan en un vaivén que nutre dichas prácticas. Este doble beneficio se entiende como una formación académica con solvencia para el estudiante y como un disfrute y confianza del docente al momento de compartir su experiencia académica y profesional a través de la cátedra que imparte.

En la informática y las ciencias de la comunicación, dos disciplinas muy dinámicas, donde los cambios vertiginosos de las nuevas tecnologías

tienen reacomodados en periodos muy cortos, la tarea docente se vuelve bastante compleja y demandante, no admite rezagos ni abandono, ni mediocridad, pues algunos estudiantes traen consigo habilidades previas que componen ritmos de trabajo diversos, que el profesor debe ajustar tanto al plan curricular como al grupo; así, nos lo hace saber un docente de esta escuela.

Sintonizar el proceso formativo de los docentes en una universidad pública como la nuestra, ha sido un lento y complejo proceso de convencimiento, pero de repente el *boom* creció en forma acelerada y algunos de nuestros profesores acuden a programas de posgrado con dudosa calidad, mientras que otros tantos, lo hacen dentro de las instituciones con nivel de excelencia. Quienes se forman al vapor, regularmente lo hacen con la intención de mejorar su salario en su próximo retiro y en instituciones privadas de la localidad con bajo rigor y exigencia, a excepción del pago de mensualidad; en contraparte, quienes se preparan en una institución seria lo hacen con la intención de mejorar en lo posible la docencia, la investigación, tutorías y demás servicios que se ofrecen hacia dentro y fuera de la institución educativa, por los impactos que trae consigo la globalización y sus exigencias. Esto define parcialmente la heterogeneidad del profesorado de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

La identidad laboral se aproxima a la construcción del sí-mismo profesional examinado por Abraham (2000), dada la multiplicidad de relaciones del sí mismo con el sistema y con los “demás significantes” en su desempeño profesional.

El mal denominado semiocio es muy cuestionable, pues la vida privada en el hogar, sobre todo para el género femenino, está orientado al cuidado y atención de los otros: los hijos, el esposo e, incluso, otros familiares; entonces las maestras se ven propensas a suprimir o sacrificar buena parte del tiempo que debiera estar destinado para sí mismas.

Para el aspecto lúdico, los docentes fluyen tanto a la actividad física en términos de hábitos pro salud, como a los juegos de mesa para consolidar lazos de cohesión familiar, o a las festividades y al coleccionismo como expresiones simbólicas que los vinculan a los distintos escenarios sociales y a personas significativas para sí mismos, estas personas se circunscriben a la red familiar, de amigos y ocasionalmente vecinos.

El juego como dimensión lúdica en los seres humanos tiene variaciones así como en los miembros de la familia conforme pasa el tiempo, van cre-

ciendo los integrantes y cambian los gustos o preferencias, por edad y género; aunado a ello los juegos son cíclicos, pues hay temporada de trompos, muñecas, canicas, juegos de mesa, de actividad física individual, en parejas y de conjunto donde compiten entre equipos. Es común que en la primer infancia los juegos no tengan reglas, más bien son espontáneos, cargados de fantasía e incluso en solitario; mientras que a partir de la socialización escolar se incorporan las reglas para participar de uno u otro tipo de juego, además de que se suma el ingrediente de la competencia y el rendimiento como prototipos de la deseabilidad social, que se imprime a la tarea lúdica y en forma gradual se va transformando de juego a deporte de alto rendimiento, pasando de la práctica del amateurismo al profesionalismo convirtiéndose en una forma de vida, también llamado “ocio serio”.

Desde el rol femenino de una docente veamos su valoración de la figura materna, en cuanto a la importancia que reviste al seno del hogar: “yo siento que la madre hace falta en su casa, y siento que por más que la sociedad quiera ver a la madre de familia trabajando en otra parte, yo siento que está perdiendo eso la sociedad, muchos valores en los niños y las parejas”. Desde dicha lógica se infiere que la dispersión de las figuras, por ser la madre guía del hogar fomentando valores, no deja de ser una parte muy humana que se está perdiendo. Desde este panorama, gradualmente se permite la desintegración familiar y una formación en valores fragmentaria. Y, para cerrar el círculo, la maestra dice “entonces el gobierno se fue tendiendo una trampa, cuando pone a la mujer a trabajar, en vez de aumentar salarios”; en su opinión, sería más saludable para la familia y la sociedad tener un salario digno y suficiente que depender de dos o más ingresos para solventar las necesidades familiares en forma decorosa.

Ocurre un salto evasor cuando se aborda el autoconcepto desde el bienestar físico, sus afectos y nivel de bienestar con la pareja, los hijos, así como con el resto de la red social, pero les resulta más fácil verbalizar en torno a su salud física y condiciones materiales de vida, al respecto, una maestra nos arguye “investigué mucho sobre factores psicológicos y ahora me afecta más todavía eso, pero siento que el ambiente dentro de mi casa es muy favorable, de alguna manera se ha vuelto más cómodo”. Aquí priva un proceso de implicación pues, curiosamente, habita en una casa mínima que ha tenido que remodelar para volverla más habitable y en su tesis de posgrado incursionó sobre la influencia de la vivienda mínima en el hábitat de las familias. Todo ello implica la calidad de vida, vista desde la percepción del sí mismo.

Intenciones de cierre

Desde las percepciones de los profesores, observadas en el estudio aquí expuesto se exhiben algunos indicadores básicos de las categorías de calidad de vida y tiempo libre, proyectadas por su sí mismo. En torno a la calidad de vida, podemos concluir que la satisfacción o bienestar subjetivo logrados por el rol desempeñado es significativamente favorable. Mas no así por el ingreso económico que le brinda su trabajo; es decir, el salario de las y los universitarios es insuficiente, por lo que se incursiona en el ejercicio profesional extrauniversitario. Entonces, para estos profesores predomina el lado subjetivo de la calidad de vida, tal y como lo arguye Rojas (2003), quien señala “El bienestar de la persona, el bienestar subjetivo, al ser declarado por la persona, constituye una evaluación integral de su calidad de vida; incorporando así, todos los aspectos, vivencias, aspiraciones, logros, fracasos y emociones de un ser humano”.

Como puede verse, los tres tópicos: calidad de vida, tiempo libre y sí mismo cada uno podría ser considerado tema central de investigación, desde la óptica cuantitativa o cualitativa, nuestra indagación retoma la segunda orientación y nuestra contribución, consiste en abordar la percepción intersubjetiva de las y los docentes de una universidad pública desde su propia experiencia. Encontramos que la complementariedad de los roles ejercidos profesionalmente, tanto en la docencia como en el ejercicio particular de la carrera en su respectivo mercado laboral, hacen posible el crecimiento y la confianza lograda por el sí mismo; reflejando así, una mayor calidad de vida en la experiencia vertida por tales profesores(as) desde su percepción y autoconocimiento.

Además, se observa que cuando el sí mismo profesional y el sí mismo personal se consolidan, genera mayor diferenciación y competencia con el sí mismo colectivo por la no uniformidad en preparación académica, tipos de contratación, acceso a becas y otras asimetrías compartidas por dichos actores.

Ahora bien, ligado al tiempo libre nuestros informantes comunican que durante la jornada diaria disponen de poco tiempo para sí, ya que siempre hay algo por hacer en casa, acentuándose más en las mujeres, pues ellas regularmente atienden primero a “otros”, es decir a los hijos, pareja, visitas y apoyo a las demás personas cercanas antes que a su persona. En síntesis, se vive más una condición de *semiocio*, entendido como esos lapsos dedicados a los quehaceres del hogar, apoyo a las tareas escolares de los hijos, a la satisfacción de las necesidades fisiológicas y de aseo personal;

esto nos indica, que muy escasamente se dispone de ocio, es decir, de tiempo para hacer lo que le plazca o venga en gana a la persona.

Sería de gran valía retomar el ocio serio como línea de investigación de gran envergadura, por los beneficios que acarrea intrínseca y extrínsecamente a quien lo práctica, porque no sólo produce bienestar subjetivo, sino que incluso puede volverse una forma de obtener ingresos económicos e incluso cobrar por hacer lo que le place y, por qué no, llegar a ser un modo de vida para quien lo práctica.

La indagatoria realizada arroja que la parte negativa de tener escaso tiempo libre es para la crianza de los hijos, ya que la ausencia es tanto de la madre como del padre. Esto ha recrudecido el fenómeno de la desintegración familiar en hábitos alimenticios, en comunicación entre una generación con la sucesora y en una muy notoria ausencia de valores en los hijos.

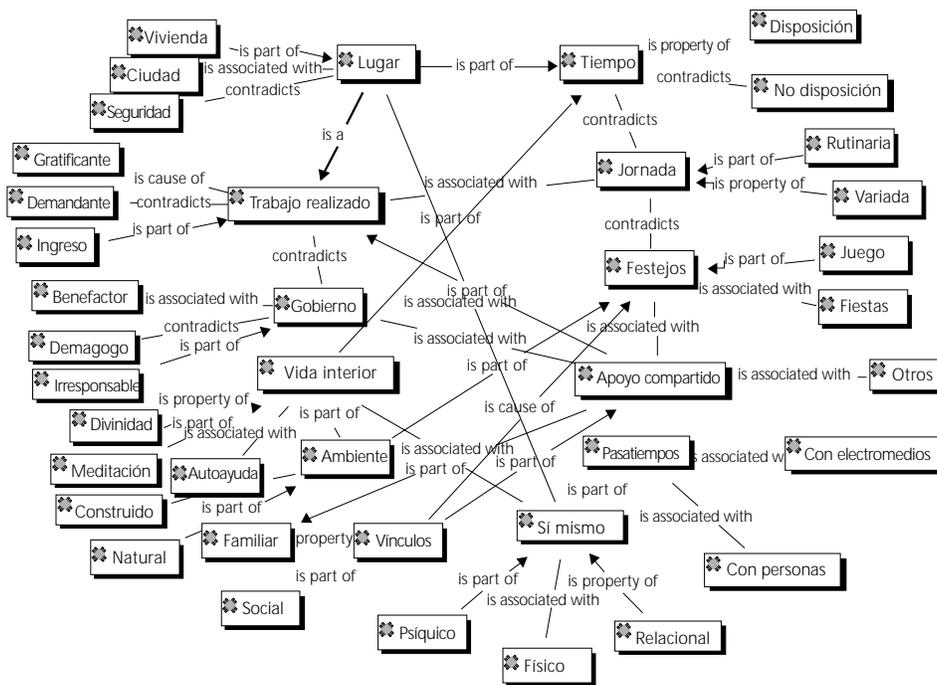
Este ejercicio de reflexión en torno al profesorado orienta hacia un campo rico y abundante de experiencias y categorías que dan cuenta de su quehacer, su sentir y su propia percepción tanto en su tarea central en función del rol desempeñado como de su vida cotidiana en los periodos de descanso o tiempo libre. Sin que con estas líneas pretenda pensar que se agota la posibilidad de abordar el amplio campo de las prácticas y vivencias que fluyen alrededor del docente. Entonces, la tarea indagatoria debe seguir abonando nuevas aproximaciones de estudio como sería profundizar en la dimensión lúdica en el aula, usos reales del tiempo del docente dentro y fuera de la universidad, el diálogo y la cooperación como estrategias de colaboración docente, entre otros que garanticen mejoras en la calidad de la educación superior. Sería de gran relevancia conjuntar los esfuerzos que se realizan en las universidades Nacional Autónoma de México, Autónoma Metropolitana, y Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, con otras aproximaciones que, aunque modestas, no dejan de ser valiosas para conocer el amplio espectro de posibles temas y tópicos que merecen la pena ser investigados desde distintas perspectivas disciplinarias, así como de las metodologías que lo hagan viable desde sus respectivas redes de académicos.

A continuación se muestra una red conceptual trabajada en atlas.ti 5.0 e importada a Word, que da cuenta del análisis de los indicadores aplicado a profesores como parte del proceso de análisis efectuado en las fases de codificación que permite el ordenador, en la búsqueda de construir las categorías más adecuadas en el proceso de interpretación a la información recabada (ver esquema 2).

Un aspecto a destacar es que la distribución de las categorías centrales están representadas por el centro de la gráfica en forma descendente y las subcategorías les acompañan del lado izquierdo y derecho, respectivamente, con flechas y enlaces que dan cuenta de los vínculos intercategoriales y su comprensión. Aunque el *software* los trae en inglés, en la parte inferior izquierda, se transcribe un recuadro de su equivalencia en español que los precisa.

ESQUEMA 2

Red de calidad de vida, elaborada en Atlas.ti 5.0



Equivalencias de conectores:

- Is part of* = es parte de
- Is associated with* = está asociado con
- Contradicts* = contradice
- Is property of* = es propiedad de
- Is cause of* = es causa de
- Is a* = es un(a)

Resaltando algunas de las principales categorías, se observa que la jornada está directamente ligada con las categorías de trabajo realizado y festejos que, a su vez, interconectan con el apoyo compartido entre la familia, amigos, vecinos, alumnos y compañeros de trabajo; estos actores y escenarios se respaldan con las categorías de vínculos y ambiente, las cuales se captan con mayor nitidez en la red.

Las distintas categorías presentadas en forma descendente de lugar y tiempo, bajan y puentean con el sí mismo como parteaguas entre las categorías de calidad de vida y tiempo libre, el cual forma parte del lugar, así como de pasatiempos y lugar que lo modulan en su emergencia gradual; también tiene un fuerte lazo por estar asociado con vida interior; ser una propiedad de lo relacional, estar asociado con la salud física y sobre todo ser parte importante de la dimensión psíquica.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1974). "De l'incarnation dans les groupes", *Bulletin de Psychologie*, vol. 3, 18, núms. 16-17, pp. 746-758.
- Abraham, A. (1978). "Group intervention for teachers in time of wear", *Group*, 2, 1, pp. 40-53.
- Abraham, A. (2000). *El enseñante también es una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente*, España: Gedisa.
- Álvarez Mendiola, G. (1999). "Tradiciones científicas y cambio organizacional en las unidades académicas de ciencias sociales", *Sociológica*, año 14, núm. 41, México: UAM-Azcapotzalco.
- Atlas.ti (2003). *The Knowledge Workbench, Visual Qualitative Data Analysis, Version: Win 5.0 (Build 60.)* Berlín: Scientific Software Development.
- Avia, M.D. y Vázquez, C. (1999). *Optimismo inteligente*, Madrid: Alianza Editorial.
- Bordieu, P. (1988). *Cosas dichas*, España: Gedisa.
- Codina, N. (1999). "Tendencias emergentes en el comportamiento de ocio: El ocio serio y su evaluación", *Revista de Psicología Social*, vol.14, pp. 331-346.
- Csikszentmihalyi, M. y Bennett, H.S. (1971). "An exploratory model of play", *American Anthropologist*, 73 (1), 45-58.
- Csikszentmihalyi, M. y Nakamura, J. (1986). "Optimal experience and the uses of talent", trabajo presentado en la 94th Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington, DC, agosto.
- Csikszentmihalyi, M. y Selega, I. (1998). *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*, Bilbao: Esclée de Brouwer.
- Cruz, M. (1996). "Introducción: ese extraño problema que nos constituye", en Cruz, M. (comp.), *Tiempo de subjetividad*, España: Paidós.
- Devereux G. (1979). *Etnopsicoanálisis complementarista*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, p. 135.

- Díaz Barriga, Á. y Pacheco Méndez, T. (1997). *Universitarios; institucionalización académica y evaluación*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Durán, E. (2005). *Creencias de los egresados de posgrado sobre su tarea docente*, Culiacán: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Fave, A. y Massimini, F. (1998). "La modernización y los contextos cambiantes de flujo en el trabajo y el ocio", en Csikszentmihalyi, M. y Selega, I. *Experiencia óptima. Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fontana, Andrea y James H. Frey (1994). "Interviewing. The art of Science", en Norman Denzin e Yvonna S. Lincoln (comps.), *Handbook of Qualitative Reseach*, Thousand Oaks, Sage, pp. 361-376.
- Galaz, J. F. (1999). "Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana", en *Sociológica* (México: UAM-Azcapotzalco), año 14, núm. 41, enero-septiembre.
- García, J. de J. *et al.* (2003). "Los valores y las paradojas de la felicidad en México", ponencia presentada en el XXX Congreso Nacional y LXXII Asamblea General del CNEIP, realizado en la Universidad Iberoamericana.
- García Salord, S. (1999). "Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para el nuevo milenio", en *Sociológica* (México: UAM-Azcapotzalco), año 14, núm. 41.
- García Salord, S. (2001). "Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 11, pp. 15-31.
- Gil Antón, M. (2000). "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?" *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1 (disponible en <http://redie.uabc.mx>).
- González, F. L. (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*, México: Internacional Thomson Editores.
- Grediaga, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*, México: ANUIES.
- Ibarra-Colado, E. (1999). "Evaluación, productividad y conocimiento: barreras institucionales al desarrollo académico", en *Sociológica* (México: UAM-Azcapotzalco), año 14, núm. 41.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid: Morata.
- Landesmann, M. (1996). "Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento", en Ducoing, P. y Landesmann, M. (coords.) *Sujetos de la educación y formación docente*, México: COMIE.
- Lewin, K. (1964). *Psychologie dynamique*, París, Presses Universitaires de France [versión castellana: *Dinámica de la personalidad*, Madrid: Morata, 1973, 2a. ed.].
- Mead, G.H. (1970). *Mind, self and society* (C.W. Morris, ed.), Chicago: University of Chicago Press [1934].
- Montes García, O. (2003). "Académicos de la UABJO. Una aproximación a su estudio", *Revista de la Educación Superior* (México: ANUIES), vol. XXXII (4), núm. 128.

- Munné, F. y Codina, N. (2002). "Ocio y tiempo Libre: consideraciones desde una perspectiva psicosocial", *Revista Licere-Brasil*, 5(1), 59-72.
- Munné, F. (1999). *Psicosociología del tiempo libre; un enfoque crítico*, México: Trillas, pp. 40-48.
- Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti Versión 2.4*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Murillo, S. (1996). *El mito de la vida privada, de la entrega al tiempo propio*, España: Siglo veintiuno editores.
- Peterson, C. (2000). "The future of optimism", *American Psychologist*, 55; 44-55.
- Pidgeon, N. y Henwood, K. (1997). "Grounded theory: practical implementation", en J.T.E. Richarson (ed.). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the Social Sciences*, Leicester: BPS Books.
- Rojas, M. (2003). "El bienestar en México y su relación con indicadores objetivos (consideraciones para la política pública)", ponencia presentada en el XXX Congreso Nacional y LXXII Asamblea General del CNEIP, realizado en la Universidad Iberoamericana.
- Ruiz, E. (2004). *Percepción de los maestros sobre su práctica compartida en el salón de clase, un análisis asociativo*, México: FES-Iztacala-UNAM.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata.
- Stebbins, R. A. (1992). *Amateurs, professionals, and serious leisure*, Montreal: McGill-Queen's Univ. Press.
- Tapia, H. et al. (2003). "Bienestar, felicidad y significado en la adultez", ponencia presentada en el XXX Congreso Nacional y LXXII Asamblea General del CNEIP, realizado en la Universidad Iberoamericana.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of Happiness*, Kluwer Academic.
- Veenhoven, R. (2005). "Lo que sabemos de la felicidad", en Garduño, L., Salinas, B. y Rojas, M. (coords.), *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*, México: UDLA-Puebla/Centro de Estudios sobre Calidad de Vida y Desarrollo Social/International Society of Quality of Life Studies/Plaza y Valdés.
- Vela, F. (2001). "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa", en Tarrés, M. L. *Observar, escuchar y comprender, sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Porrúa/Colegio de México/FLACSO.

Artículo recibido: 14 de junio de 2006
Dictaminado: 9 de octubre de 2006
Segunda versión: 8 de marzo de 2008
Aceptado: 19 de mayo de 2008