



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 12, núm. 1 | ENERO - JUNIO 2010 | Tercera época





Doctorado en **Psicoanálisis**

Reconocimiento Oficial SEP según no. de acuerdo 20110446-10 de Octubre del 2011

Objetivo

Nuestro objetivo es formar doctores en psicoanálisis con un alto nivel de conocimientos y habilidades técnicas que le permitan intervenir en actividades de diagnóstico, prevención, tratamiento y rehabilitación de los trastornos mentales, ya sea como clínico individual, familiar, de pareja, institucional y grupal o en apoyo a equipos multidisciplinarios con psiquiatras, neurólogos, y demás especialistas. Todo ello dentro de una clara conciencia ética y de proyección social.

Perfil de ingreso

Maestrías en Psicoterapia Psicoanalítica, Maestría en Psicología Clínica con formación Psicoanalítica.
Otras maestrías deberán cursar prerrequisitos.
Horario: sábados de 7:00 a 15:00 horas

Estructura curricular

- Línea teórica
- Línea teórico práctica
- Línea teórica-metodológica
- Área curricular: psicoanálisis contemporáneo
- Área curricular: niños y adolescentes
- Área curricular: parejas y familias
- Área curricular: de neuropsicoanálisis
- Área curricular: grupos e instituciones
- Área curricular: investigación

Contacto

Coordinadora del doctorado
Dra. Anabell Pagaza Arroyo
apagaza@uic.edu.mx
Tel. (55) 5573 8544 ext. 4444 y 4443

Mayor información: www.uic.edu.mx

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Vol. 12, núm. 1 | **ENERO-JUNIO 2010** | Tercera época



UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

RECTOR

Mtro. Juan José Corona López

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

Mtro. Ramón Enrique Martínez Gasca

DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

Lic. Emilio Fortoul Oliviver

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN INTEGRAL

Mtro. José Arturo de la Torre Guerrero

ÁREA DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA

Dra. María Teresa Muñoz Sánchez

ÁREA DE LA SALUD

Dra. Gabriela Martínez Iturribarria

ÁREA DE HUMANIDADES

Dr. Alejandro Antonio Gutiérrez Robles

COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA

Dra. Midelevia Viveros

COORDINACIÓN DE PEDAGOGÍA

Lic. Carlota Blanco

Los artículos presentados en esta publicación fueron sometidos a doble arbitraje ciego y son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Indexada en Redalyc (<http://redalyc.uaemex.mx/>), Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades), EBSCO (Elton B. Stephens Company) e IRESIE (Banco de datos sobre Educación Iberoamericana).

Precio por ejemplar: \$80 m.n. | Suscripción anual (dos números): \$160 m.n. (residentes en México) | 45 dólares (extranjero)

Correspondencia y suscripciones

Universidad Intercontinental | Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Revista Intercontinental de Psicología y Educación Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D.F.
Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446
Fax: 54 87 13 56
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

ISSN: 1665-756X

Se permite la reproducción de estos materiales, citando la fuente y enviando a nuestra dirección dos ejemplares de la obra donde sean publicados.

Portada: Rosalinda Santoyo

REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Vol. 12, núm. 1, enero-junio de 2010 | tercera época

DIRECTORA ACADÉMICA | Rosa María Torres

DIRECTOR EDITORIAL | José Ángel Leyva Alvarado

JEFA DE REDACCIÓN | Eva González Pérez

JEFE DE DISEÑO | Javier Curiel Sánchez

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ma. Adelina Arredondo López (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Guadalupe Acle Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México) | Mtra. Angélica Alucema (Universidad Intercontinental, México) | Dr. José María Arana (Universidad de Salamanca, España) | Dr. Mario Campuzano (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dra. Adela Coria (Universidad de Córdoba, Argentina) | Mtro. Eleazar Correa González (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México) | Mtra. Mónica Cortiglia Bosch (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dr. Horacio Ejilievich Grimaldi (Fundación Analítica de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Lidia Fernández (Universidad de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Sara Gaspar (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Araceli Gómez (Universidad Anáhuac, México) | Dr. Enrique Guinsberg (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México) | Mtra. Zardel Jacobo (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dra. Doris Jiménez Flores (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dr. Colin Lankshear (McGill University, Canadá y James Cook University, Australia) | Dra. Gabriela Martínez Iturribarria (Universidad Intercontinental, México) | Mtra. Giannina Mateos (Universidad Intercontinental, México) | Mtro. Dr. Gabriel Jorge Mendoza Buenrostro (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Ma. Eugenia Melgoza (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dra. Dinorah Gabriela Miller Flores (Universidad Autónoma Metropolitana) | Dra. Leonor Montiel Gama (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dra. Gloria Ornelas Tavarez (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Anabell Pagaza (Universidad Intercontinental, México) | Dr. Eduardo Remedí (Instituto Politécnico Nacional) | Dr. José María Rosales (Universidad de Málaga, España) | Dra. Dalia Ruiz (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Ana Ma. Salmerón Castro (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Jorge Sánchez Escárcega (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dr. Antonio Santamaría Fernández (Asociación Psicoanalítica Mexicana, México) | Mtra. Rocío Willcox (Universidad Intercontinental, México) | Dra. María Teresa Yurén Camarena (Universidad Autónoma de Morelos, México) | Dr. Miguel Zabalza (Universidad de Cataluña, España) |

REDACCIÓN | Camilo de la Vega Membrillo y Angélica Monroy López
ASISTENTE EDITORIAL | Maricel Flores Martínez

ASISTENCIA EN DISEÑO | Stephanie Alcocer Galicia y Rosalinda Santoyo

Revista Intercontinental de Psicología y Educación es una publicación semestral del Instituto Internacional de Filosofía, A.C. Universidad Intercontinental | Editor responsable: José Ángel Leyva Alvarado | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2009-020613212000-102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Asignación de ISSN: 1665-756X | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D.F. | Imprenta: Master Copy S.A. de C.V., Av. Coyoacán núm. 1450, col. Del Valle, C.P. 03220, México D.F., Tel. 5524 2383 | Distribuidor: Instituto Internacional de Filosofía, A.C. Universidad Intercontinental, Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D.F. | La edición de este número consta de un tiraje de 300 ejemplares, que se terminaron de imprimir en diciembre de 2009.

Índice

- 5 Presentación
Rosa María Torres Hernández

Miscelánea

- 11 Actitudes del personal educativo ante el
estudiante usuario de drogas
Alberto Córdova-Alcaráz y David B. Díaz-Negrete
- 33 La identificación de posibles niños índigo.
Un estudio exploratorio
*Antonio Velasco, Wendy Arias, Olymar Parra
y María Ángela Rosales*
- 53 Intento de suicidio y búsqueda de sensaciones
en adolescentes
*Jorge Raúl Palacios Delgado, Berenise Sánchez
Torres y Patricia Andrade Palos*
- 77 Asesoramiento educativo para la formación
docente en la visión de la escuela inclusiva
*Mónica Leticia Parra, Yanitza Pérez, Maricela
Torrejón Becerril y Giannina Mateos Papis*
- 89 Procesos de atribución y autopercepción
en estudiantes universitarios
María Matilde Balduzzi

- 117 Características emocionales y conductuales de hijos de padres casados y divorciados
Ángel Alberto Valdés Cuervo, Ernesto Alonso Carlos Martínez y José Manuel Ochoa Alcántar
- 135 Paternidad: niños con discapacidad
Patricia Ortega Silva, Laura Evelia Torres Velázquez, Adriana Reyes Luna y Adriana Garrido Garduño
- 157 Solución de problemas por transferencia analógica: efectos de la disponibilidad del modelo
Marco Antonio Pulido Rull, Mariana de la Garma Valenzuela y Claudia Pérez Vargas

Recreo

- 173 Piel de cucaracha
Mojiganga Arte Escénico

Reseñas

- 183 Ciudadanía incluyente: significados y expresiones
Ana María Salmerón
- 189 El “cambio educativo” en la historia, en la sociedad, en los agentes sociales
Humberto Salazar

Presentación

Rosa María Torres Hernández

Los habitantes de este siglo XXI lo vivimos como el más violento; nos referimos a todo tipo de actos atroces que han ocurrido en nuestra época: asesinatos seriales, guerras, secuestros, guerrilla, etcétera. Se desarmó el sustento de la idea de la violencia como impulso de autoconservación, concepción inscrita en el naturalismo, porque los estudiosos de la agresividad animal llamaron la atención sobre el hecho de que las especies animales evitan, o bien, limitan la violencia con dos mecanismos: *a)* la separación por la definición de un territorio y *b)* la jerarquización por el dominio del más fuerte.

Aun en las especies “más cercanas” al hombre, como los chimpancés, el uso de la lucha real es poco frecuente; estos animales nunca pelean hasta la muerte y no se ha observado que formen grupos para hacer la guerra entre sí.

La especie humana es capaz de destruirse, justamente cuando ha perdido su capacidad de regularse. En nuestro siglo, hay un interés particular por la violencia; ello se relaciona con la aparición del ciudadano. En su

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe [rmth@prodigy.net.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 1, enero-junio 2010, pp. 5-7.

sentido secular, el ciudadano se siente responsable del buen funcionamiento de las instituciones que respetan los derechos de los hombres y permiten una representación de las ideas y los intereses. La conciencia de la ciudadanía es lo único que puede restablecer la unidad de la sociedad, quebrantada por los conflictos y las diferencias entre clases sociales. Con la aparición del ciudadano, se reconoce su derecho a la libertad y la felicidad. La violencia no puede ya confundirse con la fuerza; no es ya del orden de las necesidades físicas (calamidades naturales) o políticas (jerarquías de derecho divino); es ahora un fenómeno que tiene relación con la libertad y que puede –y debe– ser superado.

La violencia puede comprenderse como una libertad que quiere someter a otra; es vista como el uso de una fuerza, abierta u oculta, para obtener de un individuo o grupo algo que no quiere consentir libremente. En este mismo sentido, la violencia se asocia con la configuración del Estado donde toda institución política está más o menos vinculada a ella. Wrigth Mills señala que “toda política es lucha por el poder, y la forma última del poder es la violencia”. Puede identificarse la desigualdad y la desigualdad en la distribución del poder como la base de la violencia estructural.

Para Hannah Arendt, poder, fuerza, autoridad y violencia son palabras que identifican los medios del hombre para dominar a los otros. La violencia tiene un carácter instrumental y aparece cuando el poder se halla en peligro; ésta es la razón de que sea incorrecto pensar en la no violencia como contraria a la violencia, pues no existe el poder no violento. La violencia, instrumental cuando muestra que su uso tiene éxito, crea una gran tentación de utilizarla.

Vale decir, por tanto, que se ha convertido en un concepto en construcción, en un hecho social para el estudio científico y en un objeto de búsqueda filosófica. Para algunos autores, el concepto de violencia es “inexistente”, pues se expresa en tres aspectos: psicológico, moral y político. Es un concepto en construcción y un objeto de estudio en el que confluyen múltiples formas analíticas y metodológicas. Existen estudios sobre el *bullying*, el secuestro, la guerra y el terrorismo. Importa a los estudiosos sus efectos sociales, culturales, psicológicos y políticos.

Por todo lo dicho, sorprende el hecho de que la revista no recibiera un gran número de artículos para formar parte del *Dossier* y, de hecho, los que se recibieron no cubrieron los requisitos de calidad para ser parte de este número. No se duda de la relevancia de la violencia en el ámbito de la investigación; sirva este número como una exhortación a todos aquellos investigadores para continuar produciendo reportes de calidad, tal como se nota en los artículos de la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, la cual ofrece diversos temas, metodologías y teorías.

miscelánea

Actitudes del personal educativo ante el estudiante usuario de drogas

Alberto Javier Córdova-Alcaráz
y David Bruno Díaz-Negrete

Resumen

Objetivo: Identificar, correlacionar y comparar las actitudes del personal educativo de educación básica, media básica y media superior, ante el estudiante usuario de drogas, incluyendo percepción, afecto y disposición conductual. *Método:* estudio transversal, correlacional, comparativo, *ex post facto*, con una muestra no probabilística de 1 670 personas. Se desarrolló un cuestionario autoaplicable con cuatro secciones: datos sociodemográficos y aspectos cognitivos, afectivos y conativo-conductuales de las actitudes de los sujetos ante el joven

Abstract

Objective. To identify, correlate and comparison of the attitudes that the educative personnel of different educative levels (basic, media basic and media superior) adopt, to the young drug user students, their perception, the affection that they experience and the disposition to act respect to this problematic. Material and Methods. There was a Cross-sectional, correlational, comparative study, ex post facto with a non probabilistic sample of 1 670 people. An autoaplicable questionnaire with four areas (socio-demographic, cognitive, affective and

ALBERTO JAVIER CÓRDOVA-ALCARÁZ, Departamento de Investigación Psicosocial y Documental de Centros de Integración Juvenil, A.C. [betito165@hotmail.com].

DAVID BRUNO DÍAZ-NEGRETE, Subdirección de Investigación, Dirección de Investigación y Enseñanza, Centros de Integración Juvenil, A.C.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 1, enero-junio 2010, pp. 11-31.

Fecha de recepción: 13 de septiembre de 2007 | fecha de aceptación: 23 de febrero de 2009.

estudiante consumidor de drogas. *Resultados:* Se encontraron correlaciones por lo general bajas, pero relevantes, entre los componentes de la actitud, así como diferencias significativas en la actitud del personal de los distintos niveles educativos. Así, se observó que los maestros de educación primaria y secundaria mantenían una imagen menos negativa de los usuarios de drogas que los de bachillerato. Los tres grupos difirieron respecto de la percepción del usuario como una persona que puede actuar de manera desviada, así como en cuanto a determinadas causas de la conducta adictiva. Igualmente, se observaron diferencias significativas en los componentes afectivos de la actitud. *Conclusiones:* Los hallazgos indican la conveniencia de promover la difusión de información objetiva acerca del uso de sustancias como problema psicosocial y de salud pública con el fin de impulsar la modificación de actitudes estereotipadas y la adopción de medidas escolares acordes con un adecuado abordaje del usuario de drogas.

PALABRAS CLAVES

uso de drogas, disposición conductual

connotative) was developed to measure the attitudes that the teachers present in relation to the student user of drugs. This questionnaire showed good levels of confiability and validity. Results. In general there were small correlations, but relevant between the attitudinal components. There were significant differences in diverse factors between the groups. The most important ones were that teachers from basic level were more tolerant to the use of drugs than the teachers of media basic and media superior, because they considered them less problematic. The three groups differed in perceiving the teenagers as a person that can act in a deviated mode, as well as curiosity, laziness, and imitation as a cause of addictive behavior and affective components. There were no relevant differences in social vulnerability in the groups. Conclusions. It's necessary to promote the diffusion of objective information about the use of drugs as a psychosocial and public health problem, in order to modify the stereotyped perceptions that educative personnel have about the teenager user, directing them to the use of protective factors instead of repressive measures that generally give inadequate results.

KEY WORDS

drug abuse, conductual disposition

Introducción

En años recientes, el consumo de drogas en México ha registrado un notorio incremento. No obstante que el problema afecta a distintos sectores sociales, resulta en particular importante señalar su impacto en la población juvenil y estudiantil, tanto de acuerdo con la *Encuesta nacional de adicciones* (SSA, Conadic *et al.*, 2002), la *Encuesta de consumo de drogas en estudiantes, 2006* (Villatoro, Gutiérrez, Quiroz *et al.*, 2007), como con los datos del Sistema Institucional de Información Epidemiológica del Consumo de Drogas de Centros de Integración Juvenil (CIJ, 2007).

En estudios efectuados a alumnos de educación secundaria (Rodríguez, Arellanez, Díaz y González, 1999; 2002) se reportó que los usuarios de drogas presentan alteraciones significativamente más severas que los no usuarios en su desempeño académico, motivación por el estudio y vinculación con el medio escolar. En ese sentido, puede afirmarse que una baja adherencia escolar constituye, al igual que un pobre control de impulsos, una baja competencia social, diversos trastornos afectivos y la pertenencia a redes sociales disfuncionales, un presunto factor de riesgo, en tanto que el apego escolar parece actuar, por el contrario, como factor protector frente al consumo de drogas (Guerra, Arellanez y Díaz, 1999; Becoña, 2002; Córdova, Andrade y Rodríguez, 2005; Villatoro, Gutiérrez, Quiroz *et al.*, 2007).

Sin embargo, un aspecto al que con frecuencia no se le otorga la debida trascendencia cuando se estudia este problema en el ámbito educativo es la actitud que el personal adopta ante los escolares usuarios de drogas, factor que resulta fundamental para la mejor aplicación de programas preventivos en el ámbito escolar (Becoña, 2002).

A este respecto, un estudio realizado con una muestra compuesta en su mayoría por profesores de escuelas secundarias permitió determinar que las opiniones predominantes reflejaban una noción ambigua y estereotipada del problema, pese a que también se detectó un alto nivel de sensibilidad ante el mismo y opiniones favorables en relación con su prevención (CIJ, 1999).

Por su parte, los estudiantes aseguran, en relación con la disposición conductual de los profesores que, si asisten intoxicados a clases, éstos adoptan medidas como regañarlos, enviarlos a la dirección, llamar a sus padres, expulsarlos de clase, o bien, intentan ayudarlos ofreciéndoles consejo o turnándolos al departamento de orientación. A pesar de ello, también afirmaron que por lo regular no hacían nada al respecto (SEP, IMP, 1991).

Si reconocemos que el maestro desempeña aún un papel esencial en el moldeamiento de actitudes, hábitos y conductas de cuidado de la salud del estudiante (Souza, 1988; Velasco, 1997; Ortega, Ramírez y Castelán, 2005), se justifica la necesidad de llevar a cabo un análisis más cercano de los componentes cognitivos, afectivos y conativo-conductuales involucrados en sus actitudes, y sus posibles implicaciones para el desarrollo de programas de atención del uso de drogas en la comunidad escolar.

Para ello y para aclarar nociones que se aplicaron al análisis, conviene entender la actitud como un marco cognitivo más o menos permanente e integrado, que facilita el procesamiento y organización de información acerca de un determinado objeto actitudinal a partir de una cierta evaluación o atribución del mismo (Greenwald, Brock y Ostrom, 1968; Morales, Moya, Reboloso *et al.*, 1994).

La relación entre los componentes cognitivos y afectivos de la actitud supone que la naturaleza de los afectos que despierta el objeto coincide con el contenido de las creencias y percepciones del mismo. De ese modo, si una persona cree que el usuario de drogas es agresivo, es probable que experimente sentimientos de temor hacia él. Esta consistencia cognitivo-afectiva no excluye la existencia de actitudes ambivalentes o ambiguas ni que algunas actitudes muy arraigadas surjan de experiencias afectivas intensas, aun cuando su componente cognitivo sea “débil”. De igual manera, la consistencia afectivo-conativa implica que la disposición conductual ante el objeto se corresponde con la cualidad de los afectos que éste genera.

Ante todo, el desarrollo y la cristalización de actitudes cumplen con una función de ajuste social en virtud de que pueden operar como “heurísticos”, es decir, estrategias simples de afrontamiento de los objetos y circunstancias que conforman la realidad social, de tal forma que

toda persona tiende a interpretarla y afrontarla valiéndose, además de la evaluación de determinados indicadores situacionales, de la reproducción de hábitos y actitudes previamente adquiridos. En este sentido, la propia actitud puede establecer la percepción del objeto en situación (mediante un “sesgo perceptivo” que lo hace consistente con el objeto actitudinal “generalizado”) y facilitar la adopción de conductas congruentes con ella, disminuyendo el tiempo y el esfuerzo de la respuesta.

A pesar de que las actitudes conforman un sistema cognitivo más o menos estable y duradero, son susceptibles de modificación, ya sea gracias a la disponibilidad de nueva información, a nuevas experiencias afectivas relacionadas con el objeto o a la modificación de las pautas de acción del sujeto. En razón de ello, representan una oportunidad para la prevención del uso de drogas.

En particular, la aplicación de acciones dirigidas a modificar las actitudes del personal educativo es un elemento importante, no sólo para promover su colaboración activa, sino para garantizar la eficacia y permanencia de los programas dirigidos a atacar el uso de drogas entre la población estudiantil (Becoña, 2002; Ortega, Ramírez y Castelán, 2005), considerando, en primer lugar, que la prevención del uso de sustancias en el ámbito escolar adquiere un papel estratégico debido a que la escuela congrega y brinda acceso a un relevante sector de la población juvenil (Feixa, 1998) como grupo de alto riesgo y a que, en consecuencia, a menudo es escenario de conductas de riesgo y de manifestaciones sociales juveniles no ajenas al consumo de sustancias; y, en segundo lugar, que la disponibilidad de recursos humanos y organizacionales propios de las instituciones educativas brinda oportunidades privilegiadas para la promoción del desarrollo integral de los jóvenes y de estilos de vida saludables, así como para la conducción de programas específicos contra la utilización de drogas.

Método

La presente investigación tuvo como objetivo identificar las actitudes que el personal educativo adopta ante el empleo de sustancias en la comu-

nidad escolar, incluyendo su percepción del problema, tipo e intensidad de los afectos que se experimentan ante el mismo y disposición a actuar en un sentido u otro, así como determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre el personal educativo de educación básica (primaria), media básica (secundaria) y media superior (preparatoria) ante el usuario de drogas.

El estudio tuvo un diseño transversal, correlacional, comparativo, *ex post facto*, y participaron en él 1 670 personas seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico de escuelas ubicadas en zonas de alto riesgo de las ciudades de Acapulco, Durango, Guadalajara, Monterrey, León, San Luis Potosí, Guasave, Los Mochis y ciudad de México.

La muestra quedó conformada principalmente por personal docente (73.5%) y directivos (11.8%), que en 42.6% contaban con licenciatura. De los entrevistados, 42.8% tenían entre 31 y 40 años de edad (tabla 1).

Tabla 1. Características de la muestra

<i>Puesto</i>	<i>%</i>	<i>Escolaridad</i>	<i>%</i>	<i>Rango de edad</i>	<i>%</i>
Directivos	11.8	Carrera técnica o bachillerato	9.3	20 años o menos	0.3
Docentes	73.5	Normal primaria	10.0	21 a 30 años	21.7
Orientadores o trabajadores sociales	7.5	Normal superior	23.0	31 a 40 años	42.8
Prefectos	4.3	Licenciatura	42.6	41 a 50 años	27.3
Otros	2.9	Posgrado o especialidad	12.1	51 años o más	7.9
		Otros estudios	3.0		

El cuestionario utilizado para recabar la información fue autoaplicado y comprendió una sección para conocer los datos sociodemográficos de los participantes y tres escalas para la evaluación de los componentes actitudinales: a) componentes *cognitivos*, que evalúa las percepciones y

creencias acerca del alumno usuario de drogas; *b*) componentes *afectivos*, que indaga la frecuencia con que el objeto actitudinal ocasiona diversas reacciones afectivas; y *c*) componentes *conativo-conductuales*, que explora la disposición conductual (orientación y posible curso de acción) ante el problema, tanto favorable como desfavorable.

Para establecer las propiedades psicométricas del instrumento, se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación ortogonal y se calculó el alfa de Cronbach, de donde se obtuvieron los siguientes índices de consistencia interna: área cognitiva = 0.86; área afectiva = 0.81; área conativa-conductual = 0.91.

La escala de componentes *cognitivos* que evalúa las percepciones y creencias sobre el estudiante usuario de drogas constó de cinco factores que explicaron 58.15% de la varianza. Tres referidos a la imagen del usuario: como una persona *problemática* (desafiante, agresiva, rebelde y peligrosa), *vulnerable* (inmadura, insegura y “moralmente débil”) o propensa a actuar de manera “*desviada*” (como delincuente, “loco” o “ratero”); y dos factores asociados con causas atribuidas al consumo de sustancias: uno de *causas motivacionales y anómicas*, como curiosidad, imitación, ociosidad, “malas compañías” y falta de valores, y un factor de *causas sociales* que abarcó pobreza y ausencia de alguno de los padres (en la tabla 2 se presentan las cargas factoriales de los reactivos agrupados en tales factores).

La escala de componentes *afectivos* analizó la frecuencia con que el usuario de drogas suscitaba en los entrevistados diferentes reacciones afectivas, incluyendo sentimientos de *indefensión* (inseguridad, irritación, intimidación, nerviosismo, etcétera), *malestar afectivo* en sus dos polos (angustia, tristeza, preocupación, aflicción, etcétera) y sentimientos de lástima, vergüenza e indignación que pueden ser considerados como indicativos de *sentimientos hostiles no manifiestos* (tabla 3). En este caso, los tres factores detectados explicaron 58.1% de la varianza.

La escala *conativa*, que explora la disposición conductual (orientación y posible curso de acción) ante el problema, comprendió dos factores, explicando 56.9% de la varianza: una *inclinación favorable* o de apoyo

(orientar a los alumnos usuarios, derivarlos a personas o instituciones especializadas, comunicarse con sus padres, documentarse para desarrollar alternativas ante el problema, entre otras opciones); y una *inclinación desfavorable* (adopción de medidas represivas y actitudes estigmatizadoras; tabla 4).

Tabla 2. Factores de la escala correspondiente a la dimensión cognitiva

	<i>Imagen problemática</i>	<i>Causas motivacionales-anómicas</i>	<i>Imagen de "desviación"</i>	<i>Imagen de vulnerabilidad</i>	<i>Causas sociales</i>
Los usuarios de drogas son rebeldes en la escuela.	.750				
Los usuarios son desafiantes con sus maestros.	.737				
Cuando alguien se droga, se vuelve agresivo.	.698				
Los alumnos que se drogan se vuelven problemáticos con sus maestros.	.650				
Los estudiantes que se drogan se vuelven peleones con sus compañeros.	.617				
Los alumnos drogados son peligrosos.	.585				
La curiosidad lleva a los muchachos a consumir drogas.		.762			
Los jóvenes comienzan a drogarse por imitación.		.694			
La ociosidad es la razón por la que un joven se droga.		.619			

	<i>Imagen problemática</i>	<i>Causas motivacionales-anómicas</i>	<i>Imagen de "desviación"</i>	<i>Imagen de vulnerabilidad</i>	<i>Causas sociales</i>
Las malas compañías son responsables de que un joven se drogue.		.568			
La falta de valores es la razón por la que los estudiantes se drogan.		.506			
Los usuarios de drogas se vuelven "rateros".			.823		
Los alumnos que se drogan terminan siendo delinquentes.			.823		
Los muchachos que se drogan terminan volviéndose locos.			.734		
Los usuarios de drogas son personas inseguras.				.771	
El alumno que se droga es una persona débil moralmente.				.745	
Los que emplean drogas son personas inmaduras.				.621	
La pobreza es la causa de que los jóvenes se droguen.					.822
La falta de alguno de los padres es lo que provoca que un estudiante se drogue.					.800

Tabla 3. Factores de la escala correspondiente a la dimensión afectiva

	<i>Sentimientos de indefensión</i>	<i>Malestar afectivo</i>	<i>Hostilidad no manifiesta</i>
Me intimida que se me acerque un alumno consumidor de drogas.	.846		
Me siento inseguro al estar entre estudiantes drogadictos.	.829		
Me cohíben los jóvenes consumidores de drogas.	.802		
Me ponen nervioso quienes se drogan.	.784		
Me irrita que se me acerque un alumno usuario de drogas.	.632		
Me pongo ansioso cuando sé que los estudiantes se drogan.	.593		
Me angustia cuando un joven se droga.		.784	
Me da tristeza ver a un alumno drogado.		.779	
Es preocupante que los estudiantes no asistan a clases por consumir drogas.		.772	
Me aflige que mis alumnos se droguen.		.699	
Me avergüenza que los jóvenes usen drogas en la escuela.			.759
Me indigna que consuman drogas los alumnos de la escuela.			.687
Me causan lástima los estudiantes que se drogan.			.549

Tabla 4. Factores de la escala correspondiente a la dimensión conativo-conductual

	<i>Inclinación favorable</i>	<i>Inclinación desfavorable</i>
Procuraría hablar con los estudiantes usuarios de drogas.	.850	
Me daría tiempo para escuchar a los alumnos con problemas de drogas.	.825	
Me organizaría con mis compañeros para realizar actividades que orienten a los alumnos consumidores.	.811	
Trataría de acercarme a platicar con los estudiantes que se drogan.	.811	
Me esforzaría por comprender a los alumnos adictos.	.792	
Participaría para orientar a los jóvenes que consumen drogas.	.789	
Buscaría medios para ayudar a los usuarios de drogas de la escuela.	.781	
Cooperaría con los estudiantes para evitar que continúen consumiendo drogas.	.763	
Enviaría al psicólogo o al orientador a los alumnos que consumen drogas.	.751	
Llamaría a los padres de familia de los consumidores de drogas.	.736	
Enviaría a los estudiantes que consumen drogas a un centro de rehabilitación.	.703	
Impartiría pláticas en clase sobre el consumo de drogas para apoyar a los consumidores.	.694	
Buscaría información acerca de drogas para orientar a los alumnos usuarios de drogas.	.681	
Si me enterara de que un estudiante consume drogas, se lo comunicaría a sus padres.	.677	

Ofrecería mi apoyo a los alumnos que utilizan drogas.	.670	
Enviaría a los jóvenes que consumen drogas a un centro de apoyo.	.607	
Expulsaría a los alumnos usuarios de drogas.		.749
Evitaría cualquier contacto con los estudiantes que se drogan.		.749
Reprendería con firmeza a todos los alumnos que consuman drogas.		.557

De manera adicional, se incluyó un reactivo a propósito del consumo de drogas como origen de la deserción escolar.

El análisis de datos comprendió, en primer lugar, el de frecuencias de las variables medidas. Después, se efectuó uno de correlación con la finalidad de determinar las relaciones existentes entre los distintos componentes actitudinales estudiados, con la hipótesis de que éstos presentarían altos índices de correlación en función de la supuesta concordancia entre elementos cognitivos, afectivos y conativos de la actitud. Por último, se aplicó un análisis de varianza para probar la hipótesis de existencia de diferencias en la actitud del personal adscrito a cada uno de los tres niveles educativos antes mencionados.

Resultados

DIMENSIÓN COGNITIVA

La mayoría de los entrevistados (75.3%) se manifestó de acuerdo o totalmente de acuerdo con la percepción del usuario de sustancias como una persona *problemática* (agresiva, rebelde, desafiante e incluso peligrosa). Asimismo, 55.9% admitió su acuerdo parcial o total con que el usuario se caracteriza por su proclividad a conductas “*desviadas*” de la norma

(actitudes antisociales o trastornos mentales) y 78.6% con la percepción del usuario como una persona *vulnerable* (insegura, inmadura y “moralmente débil”).

Por otra parte, la mayoría (82.2%) se inclinó total o parcialmente en favor de que el problema obedece a factores motivacionales (curiosidad e imitación) o de anomia (“malas compañías”, ociosidad y “falta de valores”). En cuanto a las causas sociales atribuibles al uso de sustancias, 59.6% se expresó de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el problema puede asociarse con la pobreza y con la falta de alguno de los padres.

En lo referente al consumo de drogas como origen de la deserción escolar, 47.3% se manifestó total o parcialmente de acuerdo, cerca de 22% se expresó en contra o totalmente en contra y quienes no se inclinaron ni en una ni en otra dirección sumaron cerca de una tercera parte.

DIMENSIÓN AFECTIVA

De los entrevistados, 18.5% declaró experimentar sentimientos de *indefensión* (inseguridad, intimidación, nerviosismo, irritación) siempre o casi siempre que enfrentaba a estudiantes usuarios de drogas; 34% señaló sentirlos ocasionalmente y 47.5%, que ello no ocurriría, sino rara vez o nunca. De igual manera, 89.2% indicó que siempre o con frecuencia experimentaba angustia, preocupación o aflicción, esto es, un estado *malestar afectivo*. Por último, cerca de 73% manifestó que siempre o casi siempre experimentaba sentimientos de indignación, lástima y vergüenza, probablemente relacionados con *afectos hostiles no manifiestos*.

DIMENSIÓN CONATIVO-CONDUCTUAL

La mayoría (96.3%) refirió su disposición por *apoyar* siempre o frecuentemente a los alumnos con problemas de uso de drogas, mediante acciones como orientarlos, derivarlos a tratamiento especializado, comunicarse con sus padres y documentarse para desarrollar alternativas para la atención del problema. No obstante, 23.5% se manifestó también inclinado

a adoptar siempre o con frecuencia actitudes de *rechazo* como expulsar a los usuarios de sustancias, reprenderlos o evitar cualquier contacto con ellos (44.0% se expresó en el sentido de seguir tales cursos de acción ocasionalmente).

CORRELACIONES ENTRE LOS COMPONENTES DE LA ACTITUD

En contraste con lo esperado, el análisis de la asociación existente entre los distintos componentes actitudinales arrojó correlaciones bajas, aunque en su mayoría estadísticamente significativas. Las correlaciones más altas se registraron sobre todo entre los factores pertenecientes a la dimensión cognitiva, relativos a la percepción del usuario de drogas y a las causas atribuidas al problema. Por el contrario, las correlaciones más bajas se observaron en el caso de las variables de intención o disposición conductual, si bien cabe señalar que una disposición conductual favorable correlacionó medianamente con malestar afectivo y una desfavorable con sentimientos de indefensión (tabla 5).

DIFERENCIAS ENTRE EL PERSONAL DE LOS DISTINTOS NIVELES DE ENSEÑANZA

En concordancia con la hipótesis inicial, el análisis de varianza reveló que los tres grupos de estudio diferían significativamente en diversos componentes de la actitud ante el usuario de drogas (tabla 6). Con respecto a la dimensión cognitiva, el personal de educación primaria y secundaria manifestó una aceptación significativamente mayor de la imagen del usuario de drogas como una persona problemática. El acuerdo con la percepción del usuario como propicio a actuar de manera desviada, así como con las causas motivacionales o anómicas del problema, fue estadísticamente diferente en los tres grupos.

En cuanto a los tres componentes afectivos, se descubrieron diferencias significativas. El personal de educación básica y media superior expresó sentimientos de indefensión con mayor frecuencia que el personal de educación media básica, en tanto que el de educación media superior

Tabla 5. Correlaciones entre factores cognitivos, afectivos y conativos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Imagen problemática del usuario	1									
2 Causas motivacionales o anómicas	.323**	1								
3 Imagen “desviada” del usuario	.411**	.258**	1							
4 Imagen vulnerable del usuario	.408**	.329**	.267**	1						
5 Causas sociales	.186**	.262**	.113**	.127**	1					
6 Sentimientos de indefensión	-.130**	-.031	-.123**	-.016	-.055*	1				
7 Malestar afectivo	-.104**	-.103**	-.031	-.085**	.137**	.044	1			
8 Hostilidad no manifiesta	-.195**	-.090**	-.151**	-.134**	.052*	.280**	.357**	1		
9 Disposición conductual favorable	-.066*	-.083**	-.028	-.078*	.049*	-.089**	.313**	.135**	1	
10 Disposición conductual desfavorable	-.159**	-.079**	-.152**	-.044	-.084**	.395**	-.061*	.181**	-.021	1

* $p < 0.01$ ** $p < 0.05$

obtuvo un puntaje menor que el de los otros grupos en la variable de malestar afectivo. En cambio, la frecuencia de afectos hostiles no manifiestos fue más alta entre el personal educativo de nivel medio básico.

En cuanto a la dimensión conativa, sólo se hallaron diferencias significativas entre los tres grupos en lo que se refiere a una inclinación conductual favorable, con una más alta puntuación en el caso del personal de educación básica.

Tabla 6. Diferencias actitudinales entre los grupos de estudio

<i>Variable</i>	<i>Nivel de enseñanza del personal</i>	<i>n (casos válidos)</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación típica</i>	<i>F</i>
Dimensión cognitiva					
Imagen problemática del usuario	Básica	513	2.6725	.7616	9.87**
	Media básica	681	2.7093	.7577	
	Medio superior	448	2.8772	.7601	
Imagen “desviada” del usuario	Básica	513	2.8558	.9389	11.68**
	Media básica	681	2.8194	.9258	
	Medio superior	447	3.0828	.9374	
Causas motivacionales o anómicas	Básica	513	2.6628	.7162	11.05**
	Media básica	681	2.6520	.7097	
	Medio superior	447	2.8434	.7351	
Imagen vulnerable del usuario	Básica	513	2.4386	.8686	2.72
	Media básica	680	2.4221	.8917	
	Medio superior	448	2.5424	.8864	
Causas sociales	Básica	512	3.6074	.9873	1.54
	Media básica	681	3.6667	.9182	
	Medio superior	447	3.5682	.9347	
Dimensión afectiva					
Sentimientos de indefensión	Básica	508	2.7657	1.0539	6.65**
	Media básica	676	2.5399	1.0694	
	Medio superior	447	2.6242	1.0383	

Malestar afectivo	Básica	510	4.7608	.5656	18.23**
	Media básica	676	4.7012	.6413	
	Medio superior	447	4.5145	.7630	
Hostilidad no manifiesta	Básica	510	4.0824	1.0171	5.13**
	Media básica	677	4.1359	1.0317	
	Medio superior	447	3.9374	1.0334	
Dimension conativo-conductual					
Disposición conductual favorable	Básica	506	4.8083	.5159	12.74**
	Media básica	679	4.7776	.4999	
	Medio superior	441	4.6395	.6426	
Disposición conductual desfavorable	Básica	504	2.8075	1.0151	1.17
	Media básica	679	2.8940	1.0105	
	Medio superior	440	2.8818	.9756	

** p< .01 * p<.05

Conclusiones

En primera instancia, los hallazgos obtenidos reflejan el predominio de una percepción negativa del estudiante usuario de drogas por parte del personal educativo, esto es, la existencia de un amplio acuerdo con una imagen del usuario como una persona problemática y vulnerable: agresivo, rebelde, desafiante y peligroso, por un lado; inseguro, inmaduro, moralmente débil, por el otro; en ambos casos, producto de la anomia y de motivaciones inadecuadamente encauzadas. Así, se acusa la existencia de un sesgo perceptivo que probablemente refleje, como antes se había registrado (CJ, 1999), la prevalencia de estereotipos y de una tendencia al etiquetamiento de los jóvenes afectados por el problema.

Este señalado predominio de una imagen negativa del usuario permitiría explicar, desde la hipótesis de la consistencia cognitivo-afectiva de la actitud (Morales, Moya, Reboloso *et al.*, 1994), la fuerte ambivalencia afectiva registrada, con una alta frecuencia de signos de malestar y de sentimientos hostiles no manifiestos, con una clara y dominante ansiedad, temor y

aficción. De igual modo, por lo que se refiere a los componentes conativos de la actitud, es posible subrayar la ambigüedad de la intención conductual observada en tanto que —pese al predominio de una disposición de apoyo que coincide con hallazgos previos (CIJ, 1999)— persisten inclinaciones “represivas”, autoritarias o de rechazo. Esto no sólo concuerda con algunas percepciones de los propios educandos (SEP, IMP, 1991; Ortega, Ramírez y Castelán, 2005), sino que resulta consistente con la imagen negativa del usuario y la ambivalencia afectiva ya referidas.

En lo que respecta a la correlación entre los componentes actitudinales, los hallazgos indican, en concordancia con lo anterior, que quienes perciben al alumno usuario de drogas como problemático, tendieron a percibirlo también como una persona vulnerable, en riesgo de incurrir en conductas antisociales o de sufrir trastornos mentales. Asimismo, quienes lo percibían como vulnerable, o bien, con tendencias a conducirse en forma “desviada”, presentaron igualmente una mayor tendencia a percibirlo en riesgo de sufrir la influencia de factores causales vinculados con la curiosidad, la imitación y la anomia. Además, una respuesta de ansiedad, combinada con sentimientos de aficción y tristeza, se relacionó con la experimentación de afectos hostiles no manifiestos; mientras que tener sentimientos de temor o de indefensión ante el usuario de drogas se correlacionó con la inclinación a adoptar medidas represivas o de estigmatización.

De este modo, la consistencia cognitivo-afectiva y conativa de las actitudes (Greenwald, Brock y Ostrom, 1968; Morales, Moya, Reboloso *et al.*, 1994) configura un marco actitudinal que combina, en forma significativa, elementos de etiquetamiento cognitivo, ambivalencia afectiva y tendencia a actuar represivamente, viniendo a dificultar el abordaje del problema en la escuela (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005).

Por otra parte, la percepción menos negativa del usuario observada en personal de educación primaria, comparado con el de educación media básica y media, puede responder a una menor frecuencia de problemas por uso de drogas y un mayor control escolar y familiar en este nivel. Por el contrario, la imagen más negativa registrada en personal de bachi-

lterato podría reflejar un contacto más constante con problemas por uso de drogas en la escuela, lo mismo que con una menor disponibilidad de recursos escolares de afrontamiento normativo y posiblemente una mayor sensibilidad ante las implicaciones anómicas del problema (corroborada por las causas atribuidas por este sector al problema). Por otro lado, el menor nivel de malestar afectivo y de hostilidad no manifiesta, en el caso del personal de bachillerato, quizá refleje incluso un efecto de naturalización del problema que conllevaría a la par, por el mecanismo de generalización del objeto actitudinal (Morales, Moya, Reboloso *et al.*, 1994), a una menor disposición a apoyar al usuario y, como resultado —según lo percibido por estudiantes (SEP, IMP, 1991)—, a una mayor pasividad.

A pesar de sus limitaciones, en especial en el sentido de provenir de una muestra no probabilística que impide su generalización, estos hallazgos adquieren relevancia en la medida en que se acepta que la educación constituye la mejor alternativa preventiva (Velasco, 1997) y se reconoce el papel que el maestro desempeña en el moldeamiento de actitudes, hábitos y habilidades en general (Ortega, Ramírez y Castelán, 2005) y, en particular, en el desarrollo del cuidado de la salud (Souza y Leñero, 1981; Souza, 1988).

En este contexto, a pesar de que se ha sostenido que las actitudes negativas pueden ser resultado del desconocimiento y de falsas concepciones (Velasco, 1997), es decir, de la falta de adecuados referentes cognitivos, el presente estudio indica la necesidad de promover con el personal educativo un trabajo *integral* de cambio actitudinal, acorde con la complejidad misma de la actitud y considerando no sólo sus componentes cognitivos, sino afectivos y conativos (Morales, Moya, Reboloso *et al.*, 1994). En este sentido, los hallazgos reflejan la conveniencia de reforzar los componentes actitudinales positivos y evitar el sesgo perceptivo y la generalización de un esquema actitudinal estereotipado mediante alternativas que permitan no sólo reducir la ambigüedad en la percepción del usuario, sino despejar la ambivalencia de los afectos y poner en práctica habilidades y recursos que permitan actuar de una manera acorde con las complejas implicaciones sociales y de salud del problema.

Sólo en estas condiciones, la modificación actitudinal puede aspirar a producir una actitud propiamente preventiva, de contención, orientación y “solucionadora de conflictos”, de apertura y ajena a la reprobación y a la censura (Souza, 1988; Velasco, 1997). Una actitud que, en suma, permita al personal educativo enfrentar el problema en forma racional y sensible, fortaleciendo la adopción de un papel facilitador y motivador que propicie el diálogo con el estudiante afectado, la colaboración en la identificación de alternativas viables y el adecuado manejo de casos (Craig, 1980).

La posibilidad de promover tal cambio de actitudes en el personal educativo garantizaría una mayor eficacia de los programas preventivos, cuyos efectos, de acuerdo con lo dicho, no sólo dependen de la estructuración o de la apropiada aplicación de los propios programas, sino de su articulación con diversos componentes de la interacción cotidiana que, como las actitudes, operan como marco normativo y regulatorio de la conducta tanto de maestros como de alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Becoña, E. (2002). *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias*. Madrid: Ministerio del Interior, Delegación de Gobierno para el Plan Nacional sobre las Drogas.
- Centros de Integración Juvenil (1999). *Evaluación de resultados del proyecto Grupos Organizados*. México: Estudios de evaluación de resultados de proyectos preventivos.
- Centros de Integración Juvenil (2002). *El consumo de drogas en México. Análisis de condiciones y líneas de acción*. México: Centros de Integración Juvenil, Subdirección de Investigación, Informe de investigación 02-05.
- Centros de Integración Juvenil (2007). *Consumo de drogas en pacientes de primer ingreso a tratamiento en Centros de Integración Juvenil, enero-junio 2006*. México: Centros de Integración Juvenil, Dirección de Investigación y Enseñanza, Subdirección de Investigación, Informe de investigación 07-01.
- Craig, T. J. (1980). El profesor frente al consumo de drogas en la escuela. En R. H. Haslam y P. J. Valletutti. *Problemas médicos en el aula. El papel del profesor en su diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Santillana.

- Córdova, A., P. Andrade y S. Rodríguez (2005). Características de resiliencia en jóvenes usuarios y no usuarios de drogas. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7 (2). Tercera época.
- Feixa, C. (1998). *El reloj de arena*. Culturas juveniles en México, México: SEP-Causa Joven.
- Greenwald, A. G., T. C. Brock, T. M. Ostrom (1968). *Psychological foundations of attitudes*. Nueva York: Academic Press.
- Guerra L. I., J. L. Arellanez H. y D. B. Díaz N. (1999). *Adherencia escolar y consumo de drogas*. México: Centros de Integración Juvenil, Dirección de Prevención, Subdirección de Investigación, Informe de investigación 99-07.
- Morales, F., M. Moya, E. Reboloso, J. M. Fernández, C. Huici, J. Márquez, D. Páez y J. A. Pérez (1994). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ortega, S., M. Ramírez y A. Castelán (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la ciudad de México. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, pp. 147-169.
- Rodríguez, S., J. Arrellanez, D. Díaz, y D. González (1999). *Ajuste psicosocial y consumo de drogas*. Centros de Integración Juvenil, Informe de investigación 97-27, México.
- Rodríguez, S., V. Pérez y A. Córdova (2007). Factores familiares y de pares asociados al consumo de drogas en estudiantes de educación media. En: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9 (1). Tercera época.
- Secretaría de Salud, Consejo Nacional contra las Adicciones, Dirección General de Epidemiología, Instituto Nacional de Psiquiatría Dr. Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2002). *Encuesta Nacional de Adicciones 2002, tabaco, alcohol y otras drogas*. Resumen ejecutivo.
- Secretaría de Educación Pública, Instituto Mexicano de Psiquiatría (1991). *Encuesta nacional sobre el uso de drogas entre la comunidad escolar, 1991*. Reporte estadístico, comparativo estatal. México.
- Souza, M. y M. C. Leñero (1981). *El maestro ante el problema de las drogas*. México: Secretaría de Educación Pública/ Instituto Mexicano de Psiquiatría.
- Souza, M. (1988). *Educación en salud mental para maestros*. México: El Manual Moderno.
- Velasco, R. (1997). *Las adicciones. Manual para maestros y padres*. México: Trillas.
- Villatoro, J., M. Gutiérrez, N. Quiroz, M. Moreno, L. Gaytán, F. Gaytán, N. Amador y M. E. Medina-Mora (2007). *Encuesta de consumo de drogas en estudiantes, 2006*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente.

La identificación de posibles niños índigo. Un estudio exploratorio

Antonio Velasco, Wendy Arias,
Olymar Parra y María Ángela Rosales

Resumen

La existencia de niños denominados “índigo” es un asunto controvertido que se presta a especulación. Determinar si existen realmente, sobre la base de la investigación científica, resulta esencial. Se propone un método para la identificación de posibles niños índigo, aplicado sobre una población estudiantil; el objetivo de la investigación fue identificar posibles índigo en una población de primero, segundo y tercer grados de educación básica. Se examinaron tres hipótesis. H_1 : los sujetos que se ajustan al perfil de niño índigo son sobresalientes en rendimiento. H_2 : los sujetos índigo se distribuyen por igual para las va-

Abstract

The existence of some children called “indigo” is a disputed matter, which gives room for speculation, and it is essential to achieve their identification on the basis of scientific research. A method is proposed here for the identification of those supposed to be “indigo children”, which was applied on a school sample; the research goal was to identify the possible indigo children in a school sample for 1°, 2° and 3° grades of elementary education. Three hypotheses were tested: H_1 : The subjects which fit the indigo profile are outstanding in academic performance. H_2 : Indigo subjects are equally distributed by the variables

ANTONIO VELASCO, WENDY ARIAS, OLYMAR PARRA Y MARÍA ÁNGELA ROSALES. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, Facultad de Humanidades, Escuela de Educación, Programa de Profesionalización Docente. [avelcas@yahoo.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 1, enero-junio 2010, pp. 33-52.
Fecha de recepción: 17 de diciembre de 2008 | fecha de aceptación: 30 de junio de 2009.

riables sexo y edad en la población. H_3 : todos los indicadores del factor espiritual están presentes para todos los índigos. Se aplicó una entrevista estructurada de 29 preguntas, tomando a las maestras como informantes. Se consiguió reconocer cuáles niños se ajustan al patrón índigo y diferenciarlos de los hiperactivos y superdotados; se encontraron cuatro índigos con elevados puntajes en cuanto al factor supra psíquico y espiritual.

PALABRAS CLAVES

niños hiperactivos, niños superdotados

Gender and Age. H_3 : All the indicators of the Spiritual factor are present for all the indigo children. A 29-question structured interview was applied, being the teachers the informers. It was achieved to identify which children fit the indigo pattern, and to differentiate them from Hyperactive and Gifted children; indigo children had higher scores in the Supra-psychic and Spiritual factors.

KEY WORDS

Hyperactive children, Gifted children

Planteamiento

Hay quienes afirman que una nueva generación de seres humanos, que se caracterizarían por presentar un aura de color azul, está llegando al planeta para ayudar a la evolución social, educativa y espiritual de la humanidad. Sea esto cierto o no, quizá es señal de la necesidad del ser humano de hallar nuevas vías para su desarrollo, más allá de lo que le ofrece el mundo ordinario. Se trata, pues, de otra variante en las maneras de concebir la espiritualidad: un fenómeno que no debe ser ignorado por la ciencia psicológica sino, antes bien, evaluado y criticado atentamente y sin prejuicios, con el fin de descubrir cuánto puede haber de cierto y de falso. Ignorar el fenómeno, obviamente, nada tiene de científico.

Según diversas referencias sobre el tema (Atwater, s/f; Carroll y Tober, 2002; Chapman, s/f; Paoli, 2003; Tappe, 2002), los índigo serían la generación de niños que están naciendo en la actualidad; su denominación proviene del supuesto color de su aura, la cual sería una energía que todos emanarían y que sólo algunos podrían ver sin la ayuda de dispositivos especiales.

Esta teoría, o mejor, hipótesis, no tiene a la fecha una comprobación científica (Anderson, 2003; Jayson, 2005; Quintana, s/f), de modo que no pasa del estatus de mera elucubración (Poloni, 2007). Sin embargo, resulta de sumo interés como fenómeno social debido a las intensas pasiones que despierta. Se ha sostenido que los niños índigo estarían naciendo con una alta espiritualidad, gran intuición, extrema sensibilidad, energía en exceso e incluso una diferente estructura cerebral y de su ADN; que les resultaría imposible adaptarse a los modelos educativos tradicionales; que serían muy creativos, con facilidad para comunicarse con los animales, una importante fragilidad emocional y habilidades innatas para la curación y fenómenos parapsicológicos, como la telepatía (Carroll y Tober, 2002; Chapman, s/f; Paoli, 2003; Tappe, 2002). Todas estas afirmaciones desafían el sentido común y hacen fácil la descalificación y la burla (Quintana, s/f). Antes que el rechazo de la academia, deben despertar un saludable interés escéptico, atento a lo que eventualmente pudiera haber de valedero en el exorbitante *maremagnum* de tan ligeras especulaciones.

No obstante el rechazo que el tema genera en algunos, resulta interesante que, no sólo entre el público en general (carentes de cierta preparación), sino que en la comunidad de expertos en psicología y psicopedagogía (con cierta capacitación científica) haya quienes apoyan la idea del niño índigo. Incluso se han reportado acríticamente (como en Gómez, 2007) afirmaciones extraordinarias, sin presentarse evidencia, como en las afirmaciones en cuanto a supuestas investigaciones de la Universidad de California acerca del ADN de los “niños índigo”, investigaciones, hasta donde sabemos, inexistentes.

Una razón de tan abundante especulación estriba en que el perfil del niño denominado “índigo” ha surgido inicialmente en un terreno ajeno a la psicología académica y se basa, sobre todo, en un asunto ajeno en principio a la investigación científica, como es el factor de *la espiritualidad* del sujeto (Atwater, s/f; Barrios-Cisnero, 2005), la cual sólo puede ser corroborada en forma indirecta, aunque, según quienes apoyan la idea del niño índigo, esa cualidad se manifestaría en diversos indicadores, verificables por métodos adecuados.

Ahora bien, la superdotación y la hiperactividad suelen atribuirse al supuesto niño índigo, de modo que un *niño superdotado*, un *niño hiperactivo* y un *niño índigo* son tres clases de sujetos objeto de interés para la educación y para la psicología educativa, pues presentarían características especiales que los diferenciarían de los demás considerados promedio y reclamarían un tratamiento especial. Ello está bien establecido para la psicología infantil y educativa en el caso de los dos primeros, claramente identificables, pero aún no para el caso del tercer tipo de niños, en el supuesto de que en realidad existan como grupo diferenciable.

Resulta patente que podría tratarse de tres grupos de sujetos distintos, no sólo respecto del resto de niños, sino entre sí; de allí la pertinencia, como tema de investigación, de poder identificar al que es o podría ser un niño índigo de la manera más clara posible, para no confundirlo con otro con trastorno de atención o uno hiperactivo, ni con uno superdotado, sobre una real base empírica, más allá de la especulación gratuita.

Así pues, resulta razonable identificar al niño índigo, porque: 1) se necesitan estudios de identificación del tipo de sujeto indicado, con una base lo más científica posible, y 2) los niños superdotados y los niños con trastorno de atención ya han sido ampliamente estudiados en otras oportunidades. Aquí se reporta una investigación efectuada para averiguar quiénes serían los niños que se ajusten al perfil de índigo en una población determinada con el fin de que puedan ser identificados; se trata de un estudio exploratorio con carácter descriptivo.

El asunto fundamental es: ¿cómo puede reconocerse a un posible niño índigo y cómo se le puede diferenciar de los hiperactivos y superdotados? Dada cierta población educativa, este problema puede ser desglosado en las siguientes interrogantes: 1) ¿cuáles niños y niñas de la población se ajustan al patrón del niño índigo?; 2) ¿cómo caracterizar a los niños identificados como índigo con base en sus cualidades biológicas y académicas?; 3) ¿qué relevancia presenta el factor espiritualidad para aquellos que sean identificados como índigo?

Se sometieron a prueba tres hipótesis. H_1 : los sujetos que se ajustan al perfil de niño índigo son sobresalientes en su rendimiento académico. H_2 :

los sujetos que se ajustan al perfil de niño índigo se distribuyen por igual en cuanto a las variables género y edad, en la población a ser estudiada. H_3 : todos los indicadores del factor espiritual están presentes para todos los sujetos que se ajustan al perfil de niño índigo.

El objetivo general de la investigación fue identificar a los niños índigo en una población estudiantil de la localidad de Ejido, estado Mérida, Venezuela, según sus características físicas y psicológicas. Como objetivos específicos se mencionan los siguientes: 1) reconocer cuáles niños y niñas de la población analizada se ajustan al patrón del niño índigo; 2) caracterizarlos en función de sus cualidades biológicas (género y edad) y académicas (rendimiento académico), y 3) describir qué tan relevante es el factor espiritualidad para los niños identificados como índigo. El trabajo de campo se practicó entre abril y mayo del año 2008.

Niños índigo

Un niño índigo sería aquel que muestra una nueva y poco usual serie de atributos relacionados fundamentalmente con su capacidad espiritual, los cuales se interpretan por sus promotores como indicadores de excelencia y superioridad de facultades (Carroll y Tober, 2002; Chapman, s/f; Paoli, 2003; Tappe, 2002). Tal pretensión ha llevado a que se discutan los elementos de corte racista y discriminatorio a que puede conducir la creencia en el denominado “fenómeno índigo” (Quintana, s/f).

De acuerdo con sus postulantes, a pesar de ser hiperactivo, este tipo de niño supuestamente no padecería de trastornos de atención y, no obstante su gran inteligencia, tampoco sería un niño superdotado. De hecho, se les tiende a equiparar con los hiperactivos o con los superdotados (Barrios-Cisnero, 2005 y Barrios-Cisnero *et al.*, 2004), pues tienen respuestas similares a las de aquéllos: cuando algo no les interesa, no prestan atención, lo cual llevaría a pensar que presentan déficit de atención, asunto delicado que debería ser evaluado de manera adecuada por profesionales de la medicina y la psicopedagogía (Dueñas, 2005).

Por lo demás, entre las aseveraciones de los promotores de la idea se pueden discernir diversas características que configuran cierto patrón de cualidades del niño índigo. Este patrón tendría factores únicos que además conducen a afirmar que quienes interactúan con tales niños (padres y docentes en particular) deberían cambiar la forma de tratarlos y criarlos para lograr su correcto desarrollo.

Ahora bien, con el objetivo de someter a prueba las afirmaciones expuestas por quienes aceptan la realidad del fenómeno índigo, para este trabajo se tomaron los elementos propuestos como características base del tipo “niño índigo”; a partir de ellas se construyó un perfil. Así, según Barrios-Cisnero, 2005; Barrios-Cisnero *et al.*, 2004; Carroll y Tober, 2002; y Paoli, 2003, los niños índigo muestran una serie de características que cualquier persona puede reconocer; a saber:

- a) *Características físicas:* 1. Cuerpo: frágil y delicado, huesos más finos, ojos grandes, frente ligeramente abultada, energéticos e inquietos, 2. Vista: mirada profunda, atenta y llena de sabiduría; verían con facilidad el aura o campo energético de personas, animales y plantas; les molesta la luz fuerte o fluorescente. 3. Audición: pueden escuchar sonidos agudos; les molesta la voz alta, la música estridente; podrían oír conversaciones de otros lugares o cuartos cercanos. 4. Tacto: no soportan las costuras de las medias y vestidos; les molestan las etiquetas de la ropa, la prefieren de algodón o de fibra natural; son hipersensibles a picaduras de insectos.
- b) *Características orgánicas:* caminan sin ayuda antes del año (por lo general, a los 9 meses); prefieren la comida vegetariana, les gusta muy poco la carne; comen poco, duermen poco, pero derrochan una gran capacidad energética; son incansables e hiperactivos y tienden a hacer más de una cosa a la vez; les cuesta mucho estar quietos en actividades de rutina, clases repetitivas, esperar en filas, por lo cual se niegan a realizarlas; su sistema inmunológico estaría mejor dotado, son supuestamente más resistentes a las enfermedades infectocontagiosas y con mayor tendencia a reacciones alérgicas.

- c) *Características supra psíquicas*: son muy intuitivos; pueden leer el pensamiento de otras personas, saber lo que los demás sienten y piensan; pueden tener clariaudiencia (adelantarse a lo que luego escuchan), clarividencia (ver las cosas antes de que sucedan), telekinesia (mover los objetos y cosas con la energía de su pensamiento) y telepatía (comunicarse por medio de la emisión de mensajes mentales a otro receptor); tienen la facultad de predecir los acontecimientos por medio de los sueños.
- d) *Características de personalidad*: funcionan con base en el amor y no en el temor; son actores, no espectadores ni seguidores; tienden a persistir para hacer las cosas por sí mismos; no son tímidos para manifestar sus necesidades, expresan lo que sienten, sin importar qué dicen, ni de quién se trate; por lo común, son dados al cambio positivo y dan soluciones eficientes de modo puntual y rápido; algunos tienen un deseo de perfeccionismo y tienden a no perdonar sus errores: se bloquean y pueden llegar a no hablar, escribir o dibujar por temor a equivocarse.
- e) *Características intelectuales*: usualmente comienzan a leer a los tres años; son capaces de asimilar rápido los conocimientos y quieren aprender más; son muy “preguntones”, en especial, en lo relacionado a temas filosóficos; por lo regular piensan, sienten y actúan como si tuvieran seis o más años respecto de su edad cronológica; son altamente creativos y poseen un altísimo interés por saber; cuentan con una gran capacidad de atención en lo que les interesa; son muy curiosos, en particular con los equipos computarizados e instrumentos.
- f) *Características sociales*: mantienen una conversación fluida antes de los dos años, utilizando un vocabulario más rico y completo que el de sus compañeros; antes de los 5 años, usan un vocabulario más completo que el de un adulto; logran sorprender con su razonamiento lógico e impecable; pueden tener alta habilidad para el liderazgo; les irritan y bloquean mucho los gritos, regaños y sermones; son emocionalmente maduros, estables y seguros, por lo que prefieren la compañía de adultos que de niños de su edad.

- g) *Características espirituales*: tienen sentido de su misión y propósito de vida; conscientes de quiénes son, pueden conectarse con más facilidad con su esencia espiritual; si se les permite, cultivan de manera simple, fácil y sencilla su nivel de conciencia de sabiduría y amor.

Los niños hiperactivos

La hiperactividad y el déficit de atención (DA) son condiciones que pueden afectar a niños, adolescentes y adultos de todas las edades, tanto a hombres como a mujeres; a personas de todas las razas y de todos los ámbitos culturales. Ambos se manifiestan en aproximadamente de 3 a 7% de la población (Kaufmann, Kalbfleisch & Castellanos, 2000). Se sospecha de la predisposición genética y pueden ser condiciones de por vida (Dueñas, 2005).

En todo caso, la hiperactividad no es fácil de medir, pues no suele ser extraña o inusual en niños pequeños. La edad crítica son los 5 o 6 años, debido a que ya se exige un comportamiento disciplinado en el colegio; el niño hiperactivo no es siempre capaz de ajustar su conducta a las nuevas reglas (escolares) ni de explicar por qué le ocurre eso (véase Padilla, s/f).

Los niños superdotados

Los niños superdotados se caracterizan principalmente por presentar una extraordinaria capacidad intelectual, la cual se expresa en cualquiera de los terrenos de la inteligencia humana: capacidad verbal, artística, matemática, cinestésica, musical, etcétera, siendo posible que el niño o niña presente elevados niveles de desempeño en más de una de tales áreas (Soto, s/f).

Entre otras muchas características, puede señalarse que los niños superdotados suelen ser perfeccionistas; se fijan metas muy altas en su propio rendimiento, incluso más que las propuestas por los padres o los profesores; pueden poseer un amplio sentido moral y de la justicia, al tiempo que desarrollan antes el autoconcepto, lo cual acelera el reconocimiento de que son “distintos” de los demás (Hoge & Renzulli, 1991). Pueden ser

más sensibles a las necesidades y sentimientos de otras personas. Poseen un conocimiento más amplio y profundo que el resto de sus compañeros; son capaces de adquirir conocimientos en forma más rápida, de dominar nuevas estrategias con velocidad inusual, y suelen ser lectores precoces y de gran memoria. Pueden generalizar los conceptos aprendidos a otros campos y seleccionar información útil para definir un problema, así como diseñar estrategias para resolverlo.

Variables e indicadores de la investigación

De acuerdo con lo arriba expuesto, el perfil del niño índigo se compondría de *siete factores o variables*, a saber: características físicas, de personalidad, intelectuales, espirituales, orgánicas, supra psíquicas y sociales. Cada una de ellas, a su vez, se manifestaría en una serie de elementos que las componen y éstos son sus *indicadores*. Además de dichas variables, en la presente investigación se consideran otras tres: la edad, el género y el rendimiento escolar.

Método empleado

Se trató de una investigación empírica, de campo y con un diseño de entrevista estructurada —al someter a los informantes a una serie de preguntas cerradas acerca del asunto referido—, dirigida a las docentes de los niños a ser analizados. El estudio se aplicó a una población compuesta por un total de 90 niños y niñas, estudiantes de la Escuela “Colegio Espíritu Santo” de Ejido, estado Mérida, Venezuela, que cursan entre 1º y 3º, a razón de una sección por cada año escolar considerado. Se tomó una muestra al azar de la tercera parte del total de alumnos de cada curso, lo cual arrojó un total de 30 sujetos a ser estudiados.

Tratar la identificación del niño índigo de modo científicamente apropiado, con el fin de distinguirlos de otros también considerados especia-

les (como los superdotados), implicaría el empleo de toda una batería de pruebas (de conocimiento, de habilidades, de desarrollo) y de entrevistas y encuestas (a los niños, a sus padres y a sus maestros), las cuales requieren del trabajo de todo un equipo de expertos; por ello, el presente trabajo sólo se limita a una identificación tentativa e indirecta del posible niño o niña índigo, según se ajuste a un perfil establecido por la literatura al respecto.

La identificación completa entraña el empleo de indicadores empíricos que permitan saber si un sujeto se ajusta a un tipo determinado (el “índigo”, en el presente caso), según se refleje esto en un instrumento adecuado; no obstante, la carencia de estudios previos hizo necesario que se diseñase un método propio, original, con un instrumento que incluyese los indicadores básicos del tipo a ser analizado.

Sin embargo, el método presentado aquí amerita, obviamente, una apropiada puesta a prueba en poblaciones más extensas y la validación del instrumento por parte de otros investigadores. Con ese fin, se da a conocer el trabajo realizado, pues ha constituido un esfuerzo para ir más allá de la mera especulación y así pasar a la investigación; sólo la crítica pública permitirá pasar de las afirmaciones laudatorias o las negaciones tajantes a una evaluación objetiva del fenómeno de marras.

Ahora bien, tomando en cuenta las características atribuidas al niño índigo, puede decirse que existen dos formas básicas para identificarlo: la de corroborar el color de su aura, la cual debería ser color azul índigo. Este primer enfoque constituiría un método de *identificación directa* del niño índigo; a pesar de ello, presenta al menos dos problemas: 1) no parece estar corroborada científicamente la existencia del aura humana, y 2) se requiere de un experto en visión y lectura del aura —lo cual tampoco se presta del todo para un abordaje científico— o bien, de un aparato capaz de captar el color de ésta.

En este sentido, respecto del primer problema, existen multitud de testimonios de personas que afirman poder ver el aura, mas no estuvo al alcance de los investigadores emplear a alguien con dicha capacidad y, además, su labor debería, de cualquier forma, ser cotejada con otra fuente de información, lo cual conduce el problema más allá de lo que corres-

ponde abordar en la presente investigación. En cuanto a lo segundo, en efecto, existe un método, aunque de adecuación disputable, denominado “fotografía Kirlian”, pero la adquisición o el uso de una cámara fotográfica de este tipo no estaba al alcance de los investigadores.

Existe la otra forma básica de identificación del niño índigo, que consiste en un método para verificar si un niño se ajusta a cierto patrón o perfil de características intelectuales, físicas, de personalidad y espirituales. Ello representa un método de *identificación indirecta* del niño índigo y es también científicamente válido.

Con base en las características del supuesto niño índigo ya referidas atrás, se ha diseñado un instrumento de entrevista estructurada dirigida a las docentes de los niños, mediante el cual, de manera sencilla y rápida, podrá constatarse si se ajusta o no al perfil referido. Además, al final del instrumento, hay una sección donde el docente podrá efectuar cualquier otra observación o comentario pertinente. Al respecto, véase el formato de entrevista anexo; se compone de siete secciones (los siete factores básicos del perfil índigo), cada una de las cuales, a su vez, se divide en cuatro indicadores. Se ha establecido una escala dicotómica sencilla para indicar la presencia o ausencia del indicador en cada caso (sí/no).

De acuerdo con ello, resulta una escala cuyo puntaje máximo es de 28 puntos (100%). Se consideró como criterio de cumplimiento del perfil del niño índigo sólo los casos de quienes obtuvieron una puntuación (p) de 75% o más en la escala resultante (esto es, de 21 puntos en adelante). Así, fueron considerados como niños índigo quienes obtuvieron una puntuación total de 21 o más puntos ($p \geq 21$), se evaluaron como *casos posibles* o *dudosos* a quienes obtuvieron una puntuación mayor a 14 y menor a 21 puntos ($14 < p < 21$); se contempló como *niños no índigo* a quienes obtuvieron un puntaje menor o igual a 14 puntos ($p \leq 14$).

Resultados

Tabla 1. Resultados generales

	<i>Puntaje general</i>	<i>Factor espiritual</i>	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Rendimiento escolar</i>	<i>Califica como niño índigo</i>	<i>Casos posibles</i>
Primer grado							
S1	18	4	F	6	Normal		*
S2	17	3	F	6	Normal		*
S3	17	3	F	7	Excelente		*
S4	15	2	F	6	Normal		*
S5	19	3	F	7	Excelente		*
S6	13	2	F	7	Normal		
S7	10	2	M	7	Deficiente		
S8	20	3	M	6	Excelente		*
S9	10	2	M	7	Normal		
S10	14	2	M	6	Deficiente		
Segundo grado							
S11	16	3	F	8	Excelente		*
S12	14	2	F	8	Excelente		
S13	19	3	F	8	Excelente		*
S14	14	3	M	8	Excelente		
S15	16	3	F	8	Excelente		*
S16	17	2	M	8	Excelente		*
S17	14	3	F	8	Excelente		
S18	19	4	F	8	Excelente		*
S19	20	4	F	8	Excelente		*
S20	16	3	F	8	Excelente		*
Tercer grado							
S21	20	3	M	8	Excelente		*
S22	18	4	M	8	Excelente		*
S23	18	3	F	9	Excelente		*

S24	23	4	F	10	Excelente	*	
S25	13	2	M	8	Excelente		
S26	23	4	F	9	Excelente	*	
S27	14	3	M	8	Excelente		
S28	24	4	F	8	Excelente	*	
S29	20	4	F	8	Excelente		*
S30	23	4	M	9	Excelente	*	

Tabla 2. Perfiles característicos de los niños que calificaron como índigo

	<i>Género</i>	<i>Edad</i>	<i>Puntaje gral.</i>	<i>Factor fís.</i>	<i>Factor org.</i>	<i>Factor supra psíqu.</i>	<i>Factor pers.</i>	<i>Factor int.</i>	<i>Factor soc.</i>	<i>Factor espir.</i>
S24	F	10	23	3	3	4	3	3	3	4
S26	F	9	23	2	3	4	3	4	3	4
S28	F	8	24	3	3	4	4	3	3	4
S30	M	9	23	3	4	3	3	3	3	4

Análisis de resultados

De un total de 30 niños y niñas analizados, se detectaron sólo cuatro que calificaron como índigo, esto es, un porcentaje de 13%, ciertamente bajo, algo que era de esperarse, si la condición de ser niño índigo es excepcional en relación con la de ser un niño normal o común y corriente. Por otra parte, debe indicarse que todos los casos hallados de niños índigo se presentaron en el tercer grado.

La primera hipótesis decía lo siguiente: los sujetos que se ajustan al perfil de niño índigo son sobresalientes en su rendimiento académico. Tal hipótesis se corroboró con los datos, puesto que los cuatro muestran un rendimiento escolar excelente de acuerdo con sus informantes (sus maestras).

Como se recordará, la segunda hipótesis decía: los sujetos que se ajustan al perfil de niño índigo se distribuyen por igual en cuanto a las variables género y edad en la población a estudiar. Esta hipótesis no resultó confirmada, puesto que las edades de los niños oscilan entre 10 y 8 años (uno de 10 años, dos sujetos de 9 años y un sujeto de 8 años de edad); por su parte, en cuanto al género, tampoco se ratificó la hipótesis, debido a que los sujetos que calificaron como índigo no se distribuyen por igual en cuanto a esa variable, ya que hay tres niñas y un niño.

La tercera hipótesis señalaba: todos los indicadores del factor espiritual están presentes para todos los sujetos que corresponden al perfil de niño índigo. Esta hipótesis sí resultó corroborada, puesto que los cuatro niños que calificaron como índigo presentan el máximo puntaje posible en cuanto al factor espiritual (4 puntos).

Por otra parte, los niños que calificaron como índigo tienen un perfil muy similar (véase tabla 2): su puntuación es muy parecida (23, 23, 24 y 23 puntos), presentan similares habilidades sociales, características de personalidad y orgánicas, supra físicas e intelectuales; de hecho, debe destacarse que su rendimiento escolar se considera excelente en todos los casos. Y en cuanto al factor de espiritualidad —quizá el más importante en este contexto—, los niños que califican como índigo puntúan al máximo, mientras que otros cinco sujetos sólo lograron alcanzar el máximo en tal factor.

Estas características de los niños índigo los distinguen de, por ejemplo, los hiperactivos, en quienes el rendimiento escolar no necesariamente será excelente, y de los superdotados, quienes pudieran puntuar alto en características intelectuales, pero, eventualmente, bajo en habilidades sociales y características supra psíquicas.

Ahora bien, los datos muestran algo interesante: de efectuarse en oportunidad posterior un estudio más amplio que abarque una población mayor que la muestra considerada en esta investigación, es de esperarse que el número de niños y niñas identificables como índigo aumente, aunque quizá su porcentaje con respecto del total de la población de niños en edad escolar se mantenga bajo, dadas las características especiales del niño índigo.

Pero es probable que en tal situación subsistan dudas en cuanto a algunos casos, y es así como en esta investigación se presentaron 17 casos de posibles niños índigo, esto es, sujetos posibles o dudosos, con un puntaje general entre 15 y 20 puntos. Tales niños representan un porcentaje de 56 por ciento.

De esta manera, surgen dos cuestiones al respecto, una de carácter empírico y otra, metodológico. La primera alude a que, si en verdad, como afirman muchos, los niños índigo están llegando actualmente al mundo en mucha mayor cantidad que en décadas anteriores, no sería extraño que los casos considerados dudosos realmente sean positivos y que el porcentaje de ellos sea incluso bastante mayor a 13% encontrado aquí.

Y la segunda cuestión es que los resultados posibles (56% de casos dudosos) muestran la necesidad de que el asunto de la investigación a los niños índigo sea abordado mediante un enfoque mixto o multimétodo, esto es, que se empleen distintos métodos, técnicas e instrumentos para recolectar los datos, que puedan complementarse entre sí.

Un enfoque de este tipo debería incluir la entrevista con el experto (lo cual se realizó en la presente investigación), el análisis a través de la cámara Kirlian (aun cuando es cuestionable su efectividad real), la entrevista con los padres, la entrevista clínica al niño o niña y también la observación de los niños, a efecto de obtener una información más amplia que brinde un conocimiento más completo acerca de cada niño y niña. En el presente caso, dadas ciertas limitaciones de tiempo y de capacidad logística, el método empleado sólo se ciñó a la entrevista con la experta o maestra, de allí que haya un número interesante de casos dudosos.

Por último, otro aspecto relevante de carácter metodológico —y primordial desde el punto de vista educativo— es la medida en que dichos niños podrán conservar características de “sujetos índigo” a lo largo de su desarrollo. Se espera que así sea si se trata de niños índigo; sería de interés para la sociedad hacerles un seguimiento una vez identificados, con el fin de desarrollar y aprovechar sus posibles cualidades espirituales, conseguir que las pongan al servicio de los demás y se formen como indivi-

duos felices y realizados en su vida social y personal: esta tarea demanda, como base científica, estudios longitudinales con cohortes de estudiantes en diversos niveles del sistema educativo.

En síntesis, aquí no puede afirmarse de ninguna manera que se hayan encontrado “verdaderos” niños índigo, pero sí puede asegurarse que pueden y deben someterse a prueba ciertas afirmaciones, ya sea con la intención de desenmascarar exageraciones interesadas o con la finalidad de mejorar nuestro conocimiento de fenómenos en apariencia ajenos a la ciencia y saber qué de cierto pueda haber en ello.

Conclusiones

1. De acuerdo con lo planteado en el primer objetivo, se logró reconocer cuáles niños y niñas de la población analizada se ajustan al patrón del índigo, por medio de un método diseñado para tal fin, el cual permitió diferenciar al posible niño índigo de las otras dos clases de niños con quienes se suele relacionarlos o incluso confundir, como los niños hiperactivos y los superdotados.
2. El segundo objetivo, lograr la caracterización de los niños identificados como índigo en función de sus cualidades biológicas (género y edad) y académicas (rendimiento académico) fue asimismo alcanzado. Los cuatro que calificaron como índigo revelan características muy parecidas; destacan sus elevados puntajes en cuanto a los factores suprapríncipal y espiritual, lo cual hace pensar que existen capacidades sociales interesantes que requieren de orientación adecuada, como las vinculadas con el desarrollo espiritual, la vocación de ayuda al prójimo y la religiosidad, cualidades cuyo cultivo y guía convenientes resultan esenciales.
3. El tercer objetivo residía en describir qué relevancia presenta el factor espiritualidad para los niños identificados como índigo; fue obtenido también, poniéndose en evidencia que los que califican como índigo puntúan en forma consistente el máximo en cuanto su

espiritualidad (de hecho, sólo otros cinco sujetos lograron alcanzar el máximo en este factor).

4. Sobre el tema de los niños índigo en el mundo (también en Venezuela, donde la investigación se efectuó) no parece haber suficiente investigación científica; incluso, para el caso del estado Mérida, Venezuela, sólo se han encontrado tres: dos estudios de Barrios-Cisnero (2005; Barrios-Cisnero *et al.*, 2004) quien analizó en conjunto a los niños índigo y a los niños superdotados en Mérida (equiparando ambos grupos, como ya se mencionó) y una tesis de pregrado en educación (Universidad de los Andes), que consiste en una revisión documental del tema (García y Torres, 2005); además, en la localidad donde se desarrolló la investigación (Ejido) no se habían llevado a cabo estudios semejantes.
5. Lo expuesto aquí es sólo un primer acercamiento descriptivo al tema en, al menos, dos sentidos: uno, que la población donde se realizó la detección de los niños considerables como índigo es pequeña; otro, que el método de identificación usado ha sido indirecto. No hay datos suficientes para afirmar si los niños considerados índigo (una minoría, por definición) están incrementando su presencia en el mundo, como suponen los exponentes de la idea. Obviamente, esto conduce a la necesidad de tomar con cautela los resultados que aquí se entregan y a considerar que deben emprenderse más investigaciones en esta materia.
6. En cuanto a lo anterior, podrían tenerse presentes las siguientes pautas para realizar futuras investigaciones en este asunto: a) la necesidad de un enfoque mixto (cualicuantitativo) y multimétodo, en el cual se utilicen diversos enfoques, instrumentos y técnicas (observación, entrevista, encuesta, experimento), de modo que se puedan complementar y triangular los datos recabados. b) La importancia de hacer un seguimiento longitudinal a esta clase de niños, en caso de ser identificados, para verificar la permanencia o no de las “características índigo” a lo largo de su desarrollo y su vida adulta. c) La necesidad de llevar a cabo análisis sobre poblaciones

más amplias y muestras representativas: así, podrían desarrollarse estudios transversales que comparen sujetos de escuela básica o elemental con sujetos de educación media o secundaria y de educación preuniversitaria; asimismo, sería de interés un seguimiento longitudinal comparativo a tales grupos de sujetos y la elaboración de experimentos y cuasiexperimentos, en los cuales se examinen los efectos que puedan tener sobre la manifestación de su factor espiritual otros tales como la edad, el género o el ambiente familiar; también, la realización de entrevistas clínicas de enfoque genético evolutivo, orientadas a comparar el desarrollo de las estructuras cognitivas de niños identificados como índigo contra las de otros niños, con el propósito de determinar si se presentan las notables diferencias que permiten predecir la hipótesis índigo. d) Ya en materia de intervención (en el ámbito escolar, sobre todo), está clara la pertinencia de desarrollar las aparentemente elevadas cualidades espirituales de esos niños, para conquistar su actuación social como sujetos emocionalmente sanos y al servicio del prójimo. e) Por último, debe decirse que el presente tema se presta claramente para poner a prueba en forma objetiva posturas preconcebidas, tanto de quienes apoyan como de quienes no, la relevancia del factor espiritual y sus manifestaciones en la vida humana, sometiénolas a la validación de la ciencia y a la crítica abierta de la comunidad de investigadores.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, L. (2003). Indigo: the color of money. En *SelectSmart.com*. Extraído desde <http://www.selectsmart.com/twyman.html>
- Atwater, P. (s/f). *Indigo Children: Fact or Fiction?* Extraído desde <http://cinemind.com/atwater/IndigoFF.html>.
- Barrios-Cisnero, H. (2005). *Proporción de los niños índigos o superdotados en el nivel preescolar, primera y segunda etapa de la Unidad Educativa El Buen Maestro, en el municipio Campo Elías del estado Mérida, año escolar 2006-2007. Proyecto piloto*. Reporte final. Mérida.

- , C. Calderón, L. Ramírez y M. Sánchez (2004). *Proporción de niños índigos o superdotados en el nivel preescolar en el estado Mérida*. 2003-2004. Reporte final. Mérida.
- Carroll, L. y J. Tober (2002). *Los niños índigo*. Barcelona: Ediciones Obelisco.
- Chapman, W. (s/f). *Indigo Children: What's an Indigo Child?* Extraído desde http://www.experiencefestival.com/a/Indigo_Children/id/6305.
- Dueñas, O. (2005). Bases biológicas del trastorno por déficit de la atención e hiperactividad. En *Revista Internacional de Psicología*, vol. 6, núm. 1, enero-junio. Extraído desde <http://espanol.geocities.com/aguilera99/volumen49.htm>.
- García, A. y M. Torres (2005). *Niños índigo: una discusión vigente. Aportes desde la revisión documental*. Tutora Francis Barboza. Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Educación. Tesis de grado no publicada.
- Gómez, C. (2007). La hiperactividad del niño de siete años, es patológica o ¿es un niño índigo? En *Revista Médica de la Extensión Portuguesa, Universidad de Los Andes*, vol. 1, núm. 1, pp. 55-56.
- Hoge, R. D. y J. Renzulli (1991). *Self-Concept and the Gifted Child*. Research-based decision making series, the national research center on the gifted and talented, núm. 9104, diciembre.
- Jayson, S. (2005). Indigo kids: Does the science fly? En *USA Today*. Extraído el 31 de mayo de 2005 desde http://www.usatoday.com/news/religion/2005-05-31-indigo-kids_x.htm.
- Kaufmann, F., M. L. Kalbfleisch y F. X. Castellanos (2000). *Attention Deficit Disorders and Gifted Students: What do We Really Know?* (RM00146). Storrs: Centro nacional de investigación de niños superdotados y talentosos, Universidad de Connecticut.
- Padilla, P. (s/f). *Guía rápida de sensibilización y detección del trastorno por déficit de atención e hiperactividad*. Extraído desde <http://maristas.org.mx/gestion/web/GuiaRapidadeSensibilizacionYDeteccionTrastorno.pdf>.
- Paoli, M. D. (2003). *Los niños índigo. Nuevos pasos en la evolución*. Caracas: Autor.
- Poloni, N. (2007). Niños índigo: ¿ciencia o fantasía? *De 0 a 13 años, revista electrónica*, septiembre, núm. 1. Extraído desde http://www.newsmatic.e-pol.com.ar/index.php?pub_id=457&sid=3638&aid=22853&eid=1&NombreSeccion=Portada&Accion=VerArticulo.
- Quintana, C. (s/f). *Niños índigo: una doctrina contra-educativa y pseudocientífica*. *Asalup.net: asociación argentina de lucha contra las pseudociencias*. Extraído desde http://www.asalup.net/index.php?option=com_content&task=view&id=79&Itemid=1.

- Sánchez, M. (s/f). Protagonistas: Yhajaira Paz Castillo. En *Magazine Digital*, núm. 124. Extraído desde <http://www.magazine.com.ve/actualidad/index.php?id=4104&idSec=3&accion=detalle>.
- Tappe, N. (2002). Introducción a los índigo. Entrevista realizada por Jan Tober. En L. Carroll y J. Tober (2002). *Los niños índigo*, Barcelona: Ediciones Obelisco.
- Soto, T. (s/f). La sobredotación: contextualización y experiencias pedagógicas en España. En *Psicopedagogía.com*. Extraído desde <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=444>
- Wikipedia (2008). *Cámara Kirlian*. Extraído desde http://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1mara_Kirlian

Intento de suicidio y búsqueda de sensaciones en adolescentes

Jorge Raúl Palacios Delgado
Berenise Sánchez Torres
y Patricia Andrade Palos

Resumen

En los últimos años, el intento de suicidio ha aumentado en los adolescentes mexicanos, convirtiéndose en un problema de salud pública. La investigación ha demostrado que las variables de personalidad se asocian con este comportamiento. Los objetivos de la presente investigación fueron describir el intento de suicidio, determinar las diferencias en la búsqueda de sensaciones entre los adolescentes que han y no han intentado suicidarse y conocer la asociación entre la búsqueda de sensaciones y la letalidad.

Abstract

In last years the suicidal behavior is a prevalent behavior in Mexican adolescents and contributes to elevated rates for many problems of health. The literature has showed the multiples causes for suicidal attempt and personality variables have demonstrated an association with this behavior. The objective of this research was analyze the differences and correlates of sensation seeking in suicidal behavior in a sample of Mexican youths. The studied sample was formed by 550 teenagers between 14 and 23 years

* Esta investigación estuvo financiada por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) proyecto # IN304607-2 con el nombre Recursos Psicológicos en Adolescentes.

JORGE RAÚL PALACIOS DELGADO, BERENISE SÁNCHEZ TORRES Y PATRICIA ANDRADE PALOS, Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. [kobuj@yahoo.com.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 1, enero-junio 2010, pp. 53-75.
Fecha de recepción: 16 de julio de 2008 | fecha de aceptación: 30 de junio de 2009.

Se seleccionó una muestra de 550 jóvenes, 260 hombres y 290 mujeres, entre 14 y 23 años, estudiantes de bachillerato de la Ciudad de México. Para medir la búsqueda de sensaciones, se utilizó una nueva escala que mide este constructo. El intento de suicidio se midió mediante un cuestionario sobre conducta suicida. Se igualó la muestra por sexo y edad, con la finalidad de que los grupos fueran equivalentes. Los resultados mostraron diferencias entre hombres y mujeres en el intento de suicidio. Los jóvenes que han intentado quitarse la vida presentan mayor búsqueda de sensaciones que los que no lo han intentado. Asimismo, se mostró una relación significativa entre el deseo de morir y la búsqueda de sensaciones.

PALABRAS CLAVE
letalidad

old, 260 males and 290 females, students of public high schools in Mexico City. New scale measuring sensation seeking was used. The youths completed a survey which assessed suicidal behavior. Adolescents were classified into two groups: a suicidal attempt and a non suicidal attempt. The results indicated differences between male and female in suicidal attempt. Compared with control group, the suicidal attempt group had the highest levels of sensation seeking. Was showed correlations between sensation seeking and level of lethality.

KEY WORDS
lethality

Introducción

El comportamiento suicida está constituido por diferentes etapas, las cuales no son necesariamente secuenciales ni indispensables; entre ellas, puede encontrarse la ideación suicida, la contemplación activa del propio suicidio, la planeación y preparación, la ejecución del intento suicida y el suicidio consumado (Rivera, 2007). Pueden presentarse casos donde se haya pasado por todas las etapas para llegar a la muerte, o bien, casos donde el suicidio se consume sin preámbulos, pero la interacción de estas etapas incrementa el riesgo suicida (González-Forteza, Mariño, Rojas, Mondragón y Medina-Mora, 1998).

En el presente artículo se discutirá sobre el intento de suicidio, el cual se define como un acto o conducta que realiza una persona con el objeto de atentar contra su propia existencia sin lograrlo (Rivera y Andrade, 2006). No siempre el intento o propósito suicida tiene como finalidad el hecho de quitarse la vida; una persona puede inflingirse una lesión no necesariamente para morir, sino con la finalidad de obtener ganancias secundarias, como llamar la atención o manipular. De esta forma, el individuo se pone en riesgo, pues puede morir sin habérselo propuesto o bien puede suceder lo contrario: no muere aun deseando hacerlo (González-Forteza *et al.*).

En México, durante los últimos años se ha incrementado el índice de intentos de suicidio y de suicidios consumados, lo cual lo convierte en un problema de salud pública. El Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI, 2005) señaló que en el año 2004 se registraron 3 324 intentos de suicidio, de los cuales la primera causa fue por un disgusto familiar (280 casos), la segunda fue por una dificultad amorosa (230 casos) y el tercer motivo se debió a una enfermedad grave e incurable (172 casos). En este mismo periodo, los estados que tuvieron una prevalencia mayor fueron: Veracruz (324 casos), Jalisco (316 casos), Chihuahua (192 casos) y el Distrito Federal (189 casos). Además, la mayoría de los suicidios consumados fueron realizados por jóvenes entre los 15 y 19 años (12.6%). Al hacer el análisis por sexo, la encuesta encontró que en los hombres la mayoría tenía entre 20 y 24 años (12.3%), seguido por los de 15 y 19 años (11.6%). En las mujeres, la mayoría de los suicidios se ubicaron entre los 15 y los 19 años de edad (16.3%); esta misma encuesta señala que, en comparación con las mujeres (6.3%), los varones son quienes más lo consiguen (8.5%).

Los reportes del intento suicida en adolescentes de la ciudad de México señalan que, en el año 1997, la proporción fue de 8.3% y para el año 2000 se incrementó a 9.5% (González-Forteza *et al.*, 2002). En cuanto a las diferencias por sexo, González-Forteza *et al.*, (2002) mencionaron que en 1997 la prevalencia en las mujeres fue de 12.1% y en los hombres de 4.3%, lo que representa una proporción de tres mujeres por cada hombre. En el año 2000, la prevalencia en las mujeres aumentó a 15.1% y en los

hombres disminuyó a 3.9%, por lo que la proporción hombre-mujer se incrementó a casi 4:1, estos mismos autores reportaron que casi una de cada cuatro mujeres con intento ya lo ha probado dos o más veces en su vida (en 1997, 23.6% y en 2000, 25.9%). En los hombres, se observó un incremento, pues en 1997 la proporción de intentos recurrentes fue de casi 1:5 (18.8%) y en 2000 fue de uno por cada tres, es decir, aproximadamente 29%.

La literatura indica que los hombres ejecutan el suicidio con una frecuencia de cinco veces mayor que las mujeres; asimismo, se señala que las mujeres intentan suicidarse tres o cuatro veces más frecuentemente que los hombres (Andrade, Betancourt y Camacho 2003; Cohen, Spirito y Brown, 1996; Palacios, Andrade y Betancourt, 2006). Si bien la problemática del intento suicida predomina en la población femenina, siguen siendo los varones quienes más consiguen suicidarse. Por otra parte, González-Forteza *et al.* (2002) señalaron que la edad en que se realizó el único o último intento suicida por los hombres y las mujeres fue aproximadamente a los 13 años (con rangos entre los 10 y 15 años); es decir, puede considerarse que en este tiempo cursaban los últimos años de la primaria o la secundaria, por lo que estos niveles educativos constituyen los sectores más propicios para la atención y prevención de la conducta suicida.

El intento de suicidio es multicausado. Para su estudio se han propuesto algunos modelos teóricos que explican los factores que influyen en el intento de suicidio; dentro de estos estudios, puede destacarse el modelo de riesgo suicida en adolescentes de Spirito, Overholser y Vinnick (1995); en él, los autores señalan que existen factores predisponentes, los cuales, al asociarse con algunos estresores (dificultades sociales, escolares y familiares) y con estados emocionales negativos (disforia, desesperación, enojo) influyen en conductas de afrontamiento desadaptativas y en su conjunto inciden en la conducta suicida. Otro modelo conceptual propuesto por Beautrais (1998) asume la relación entre el factor social, de personalidad y el familiar, así como la interacción entre la susceptibilidad individual (desórdenes psiquiátricos) y altos niveles de exposición a eventos de vida estresantes, quienes en su conjunto tienen una directa

o indirecta contribución sobre el riesgo de intentar suicidarse. Stoelb y Chiriboga (1998) propusieron un modelo para medir el grado de riesgo suicida, considerando que los factores asociados a la problemática suicida pueden dividirse en: primarios (intentos previos, desórdenes afectivos y desesperanza), secundarios (el abuso de sustancias, rasgos de personalidad o desórdenes conductuales) y finalmente los factores situacionales (funcionamiento familiar, exposición a suicidios, soporte social y estrés).

Dentro de los modelos explicativos en torno del intento de suicidio, un aspecto central es el efecto que tienen las variables individuales en este comportamiento, de los cuales se destacan los pensamientos, conductas y las expectativas del intento de suicidio (Brown, Henriques, Sosdjan y Beck, 2004; Nock, Holmberg, Photos y Michel, 2007); asimismo, el *locus* de control, la desesperanza (Spann, Molock Barksdale, Matlin y Puri, 2006) o percibirse con menos recursos (Kaslow, Okun, Young, Wyckoff, Thompson, Price, Bender, Womey, Goldin y Parker, 2002; Rivera, 2007).

La investigación ha documentado que la personalidad es un eje de análisis de los correlatos incidentes en el intento de suicidio en adolescentes. La evidencia menciona que los trastornos psicoafectivos (González-Forteza, Berenson, Tello, Facio y Medina-Mora, 1998), la ansiedad (Goldston, Reboussin y Daniel, 2006), la impulsividad (Horesh, Gothelf, Weizman y Apter, 1999), el neuroticismo (Beautrais, 1998), la extroversión (Roque, Valadez, González de Mendoza, Vega, Flores y Valencia, 2004) o rasgos de personalidad como paranoia, psicastenia o desviación psicopática (Loza, Lucio y Durán, 1998) y especialmente el rol que tiene factores intermediarios —en particular, la depresión (Goldston *et al.*, 2006; González-Forteza, Ramos, Caballero y Wagner, 2003)— se han postulado como explicaciones del intento de suicidio.

En este sentido, Harrington (2001) considera que la conducta suicida en los adolescentes puede explicarse a partir de la combinación de la depresión con ciertas características de personalidad, tales como la agresión o la propensión a tomar riesgos. Rosenbloom (2003) menciona que se han integrado y modificado los factores de personalidad que se consideran relevantes en la presencia de conductas de riesgo, clasificando

el rango de dimensiones de personalidad en tres grupos: *a)* relaciones y características generales de personalidad; *b)* características de integración de personalidad; por ejemplo, las tres dimensiones de personalidad de Eysenck: introversión- extroversión, psicoticismo y neuroticismo; *c)* el impulso o motivación; por ejemplo, la impulsividad y la búsqueda de sensaciones aventuradas.

Como puede observarse, en el comportamiento suicida interviene una serie de factores de naturaleza multicausal, ya sean aislados o bien derivados de los modelos previamente presentados, los cuales se relacionan con aspectos del intento de suicidio. Cabe señalar que dentro de estos factores los rasgos de personalidad parecen tener un rol importante cuando se busca entender el intento suicida. Dentro de las características de personalidad, un rasgo implicado en múltiples conductas de riesgo es la búsqueda de sensaciones (Cooper, Agocha y Sheldon, 2000; Cooper, Wood, Orcutt y Albino, 2003; Horvath y Zuckerman, 1993; Newcomb y McGee, 1991); a pesar de ello, se le ha dado poco interés en el momento de entender su relación con el intento de suicidio.

La búsqueda de sensaciones es un rasgo de personalidad que se define como la necesidad por experimentar variadas y complejas sensaciones, así como el deseo de correr riesgos físicos y sociales, por el simple deseo de disfrutar de tales experiencias; este concepto se considera multifacético y multidimensional, pues puede englobar componentes como la búsqueda de emoción y aventura, búsqueda de experiencias, desinhibición y susceptibilidad al aburrimiento (Zuckerman, 1994). El presente artículo utilizará esta definición en la evaluación de la búsqueda de sensaciones.

El término “búsqueda” se refiere a un rasgo que es expresado de forma activa y el de sensación al efecto sensorial de la estimulación externa que afecta al individuo. Este último es muy importante para definir su valor como reforzador primario, es decir, el estímulo externo que se busca para maximizar las sensaciones. Aquella persona que busca sensaciones, se caracteriza por realizar acciones inusuales, que para otros serían peligrosas y arriesgadas, (Zuckerman, 1979; 1994; Zuckerman y Kuhlman, 2000). Desde nuestra perspectiva, la búsqueda de sensaciones es un rasgo de

personalidad con un fundamento bioconductual (Roberti, 2004; Zuckerman, 1994; 2007), debido a que, como se ha demostrado, la búsqueda de sensaciones es parte de patrones conductuales específicos. La evaluación de este rasgo permitirá identificar adolescentes que pretendan o deseen buscar novedad o estimulación.

Búsqueda de sensaciones e intento de suicidio

Existe evidencia que vincula la búsqueda de sensaciones con el intento de suicidio; por ejemplo, en los estudios sobre conducta suicida y búsqueda de novedad (Becerra, Paez, Robles-García y Vela, 2005; Ferguson, Beautrais y Horwood, 2003; Guillem, Pelissolo, Notides y Lépine, 2002) se encontró que ésta es mayor en personas que han intentado suicidarse en comparación con quienes no lo han intentado.

Bolognini, Laget, Plancherel, Atéphan, Corcos y Halfon (2002) estudiaron la relación entre el intento de suicidio y el abuso de drogas a partir de rasgos de personalidad. Los autores encontraron que las personas con intento de suicidio tuvieron un puntaje elevado en la escala de búsqueda de experiencias en comparación con los que no lo habían intentado; consideran que la búsqueda de sensaciones es una característica de las personas que presentan abuso de drogas. Asimismo (ambos, consumo de drogas y búsqueda de sensaciones) son predictores significativos en mujeres con intento de suicidio. Si bien se encuentra un efecto significativo de la búsqueda de sensaciones sobre el intento de suicidio, los autores no controlaron el efecto que puede tener al consumo de drogas sobre él, ya que hay jóvenes que intentan suicidarse sin haber consumido drogas o bien existen jóvenes que consumen drogas y no intentan suicidarse. De ahí la importancia de encontrar el efecto único que puede tener la búsqueda de sensaciones sobre el intento suicida.

Por otra parte, Vermeiren, Schwab-Stone, Ruchkin, King y Van Heeringen (2003) señalan que altos niveles de búsqueda de sensaciones se encuentran en hombres que han intentado suicidarse en comparación con

los que no lo han intentado. Asimismo, se ha encontrado que las personas que no han intentado suicidarse difieren en su búsqueda de sensaciones de quienes lo han intentado una o más veces, específicamente en la dimensión de desinhibición. Para la dimensión de susceptibilidad al aburrimiento se encuentran diferencias entre quienes lo han intentado una vez y los que lo han intentado varias ocasiones; sin embargo, no existen diferencias significativas entre quienes lo han intentado y los que no (Laget, Plancherel, Stéphan, Bolognini, Corcos, Jeammet y Halfon, 2006).

Justificación

Por su prevalencia e incidencia en los jóvenes, el intento de suicidio se ha convertido en un problema de salud pública. Debido a ello, la investigación ha identificado los factores que afectan este comportamiento. La evidencia mostrada señala la interrelación entre la búsqueda de sensaciones y conductas como el consumo de alcohol, tabaco o drogas, entre otras, así como su influencia en la presencia de estos comportamientos. Sin embargo, existe poca evidencia que estudie de forma específica la búsqueda de sensaciones y el intento de suicidio. De manera adicional, los estudios que sí lo hacen no incorporan indicadores de letalidad, pues se ha documentado (Brown *et al.*, 2004; González-Forteza *et al.*, 2002; Nock *et al.*, 2007) que la letalidad o el deseo de morir incide directamente en el intento de suicidio. Por tal razón, en el presente estudio se incorpora el deseo de morir como indicador de la letalidad del intento de suicidio. Se espera una asociación de los rasgos de personalidad (búsqueda de sensaciones) con la letalidad y el intento de suicidio.

Aunado a lo anterior, el estudio de la búsqueda de sensaciones con un nuevo instrumento de medición ofrece apoyo empírico a este constructo, debido a que la búsqueda de sensaciones como rasgo de personalidad permite definir qué tanto posee un individuo este rasgo y la forma característica de responder ante determinadas situaciones. Al mismo tiempo se contribuye con evidencia del efecto que tiene este rasgo en el intento

de suicidio, puesto que en México no existen estudios que investiguen la relación entre la búsqueda de sensaciones y el intento suicida. Por lo anterior, los objetivos de esta investigación son describir las características del intento de suicidio, determinar las diferencias en la búsqueda de sensaciones entre los adolescentes que han y no han intentado suicidarse, así como conocer el grado de asociación entre la búsqueda de sensaciones y la letalidad (deseo de morir).

Método

PARTICIPANTES

Se seleccionó una muestra no probabilística de 550 jóvenes, 260 hombres y 290 mujeres, con un rango de edad entre 14 y 23 años y una media de 16.88 años, estudiantes de dos escuelas públicas de educación media superior del Distrito Federal.

INSTRUMENTO

Para medir el intento de suicidio, se utilizaron las respuestas a los reactivos del instrumento de González-Forteza (2002), el cual se operacionalizó por medio de la respuesta afirmativa a la pregunta “¿alguna vez a propósito te has hecho daño con el fin de quitarte la vida?”, la edad del único/ último intento, así como, el motivo para hacerlo.

Para medir la búsqueda de sensaciones, se elaboró una escala que lleva el mismo nombre compuesta por 59 reactivos. Para obtener la validez de constructo y someter a prueba la estructura empírica subyacente, se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación ortogonal para obtener la agrupación de los ítems. La solución factorial obtenida explica 55.8% de la varianza total, revelando ocho dimensiones: búsqueda de placer (14 reactivos, $\alpha = .925$, rango de 14 a 55, por ejemplo, busco cosas placenteras), búsqueda de riesgo (9 reactivos,

$\alpha=.906$, rango de 9 a 36, por ejemplo, me gusta hacer cosas arriesgadas), búsqueda de emociones (8 reactivos, $\alpha = .866$, rango de 8 a 35, por ejemplo, me gustan las emociones fuertes), búsqueda de novedad (7 reactivos, $\alpha =.864$, rango de 8 a 28, por ejemplo, me gusta vivir experiencias nuevas) búsqueda de experiencias y aventura (8 reactivos, $\alpha =.834$, rango de 8 a 32, por ejemplo, me gustaría explorar lugares extraños), desinhibición (4 reactivos, $\alpha =.869$, rango de 4 a 16, por ejemplo, disfruto la compañía de personas desinhibidas), búsqueda de lo inusual (4 reactivos, $\alpha =.713$, rango de 4 a 16, por ejemplo, me visto con un estilo extravagante), susceptibilidad al aburrimiento (5 reactivos, $\alpha =.766$, rango de 5 a 20, por ejemplo, me aburro si tengo que estar en mi casa). La escala cuenta con cuatro opciones de respuesta tipo Likert (nunca a siempre), la cual se encuentra fundamentada en el planteamiento teórico de Zuckerman (1979; 1991; 1994; 2007) y Roberti (2004).

PROCEDIMIENTO

Se aplicó el instrumento a los adolescentes de manera grupal, utilizando los grupos escolares para tal fin. Se les pidió que respondieran un cuestionario elaborado para conocer algunas actividades que realizan jóvenes de su edad, sugiriéndoles que fueran honestos, porque la información proporcionada sería confidencial y se utilizaría sólo con fines de investigación. Su participación fue voluntaria y al final de la aplicación se entregó a cada participante una lista de números telefónicos de centros de apoyo psicológico.

Resultados

De los 550 adolescentes encuestados, el 12.5% informó que ha intentado quitarse la vida. De éstos, el 28.9% fueron hombres y el 71% mujeres; a su vez el 15.9% de los hombres y el 46.3% de las mujeres que reportaron intento suicida, lo han hecho una sola vez. Asimismo el 13% de los varones y 24.6% de las mujeres lo han intentado dos o más ocasiones. La

edad promedio del único o último intento fue de 15.28 (sd=1.6) años para el total de los adolescentes. En los varones, la edad de intento fue a los 15.65 (sd= 1.7) años y en las mujeres fue a los 15.14 (sd= 1.5) años; es decir, la conducta suicida se llevó a cabo durante los años de secundaria. No se encontraron diferencias significativas en la edad del intento entre hombres y mujeres ($t= 1.18, p=.241$).

En cuanto a los motivos que llevaron a los jóvenes a cometer el intento suicida, se encontró que el motivo más frecuente corresponde a la dimensión emocional, de forma específica la soledad, la tristeza y la depresión, obteniendo el porcentaje mayor con 46.9%, seguido de la incompreensión, falta de cariño y decepción (17.2%) y, por último, una baja autoestima, tanto para hombres como para mujeres. En el caso de la esfera interpersonal, tanto para hombres como para mujeres, corresponde a los problemas familiares (17.2%), y los problemas personales representan un 12.5%. Respecto de los eventos que precipitaron el intento, se encontró, con 1.6%, la ausencia de los padres y problemas escolares, y con 1.6%, los problemas económicos.

Al tomar en cuenta 12.5% de adolescentes que intentaron quitarse la vida, el método utilizado con mayor frecuencia para efectuar el intento suicida fue utilizar algún objeto punzocortante (71.7%). El segundo método utilizado fue la intoxicación con pastillas y/o medicamentos con un porcentaje de 20%. El tercero consistió en aventarse (5%). Por último, se encuentra el ahorcarse o asfixiarse, con 3.3%, el cual se encontró sólo para los hombres. Con la finalidad de conocer si el intento suicida les había dejado alguna consecuencia, se indagó si fueron hospitalizados; sólo 1.5% respondió de manera afirmativa a esa pregunta. El indicador que evaluó el deseo de morir indicó que el 0.8% de hombres y 5.5% de mujeres no querían morir, 3.5% de hombres y 5.5% de mujeres no le importaba si moría o vivía y 3.5% de hombres y 5.9% de mujeres deseaba morir. Significativamente ($t= -2.53, p=.012$), el deseo de morir es mayor en las mujeres ($M=1.34, sd=.83$) que en los hombres ($M=1.18, sd=.65$, rango de 1-4) (ver tabla 1). Para analizar la relación entre el intento suicida y el grado de letalidad, se realizó una correlación de Pearson, encontrando una

$r = .80, p < .001$, es decir, que existe una asociación positiva y significativa entre el intento de suicidio y el grado de letalidad.

Tabla 1. Letalidad del intento de suicidio por sexo

<i>Letalidad</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres*</i> (<i>n=20</i>)	<i>Mujeres*</i> (<i>n=49</i>)
Nunca lo he hecho.	87.5%	92.3%	83.1%
No quería morir.	3.3%	0.8%	5.5%
No les importaba si vivían o morían.	4.5%	3.5%	5.5%
Deseaban morir.	4.7%	3.5%	5.9%

*Porcentajes calculados sobre cada total de hombres y mujeres

Para realizar las comparaciones entre quienes habían intentado suicidarse y quienes no lo habían hecho, se recodificó la variable de intento de suicidio, de manera que las opciones una vez y más de una vez del intento suicida quedaron conformadas como el grupo que había realizado el intento suicida. Además se igualó la muestra por sexo y edad, con la finalidad de que quedaran grupos equivalentes ($N=69$). Para analizar las diferencias en la búsqueda de sensaciones en los adolescentes que habían intentado suicidarse y los que no, se utilizó la prueba *t* de Student.

La tabla 2 muestra que los jóvenes que han intentado suicidarse buscan más placer, riesgos y emociones intensas; les gusta realizar actividades novedosas, buscan experiencias y aventura, son desinhibidos y procuran hacer cosas inusuales, a diferencia de los jóvenes que no han intentado suicidarse. La susceptibilidad al aburrimiento no mostró ser diferente entre estos dos grupos. La característica de personalidad que se estimó en mayor proporción fue la búsqueda de riesgo ($OR=1.1$, $IC\ 95\%= 1.0- 1.1$, $p < .001$; pseudo R^2 de Negelkerke=.15), es decir, los adolescentes que buscan riesgos tienen 1.1 veces mayor probabilidad de intentar suicidarse.

Con la finalidad de conocer el grado de asociación entre el indicador de letalidad (deseo de morir) y la búsqueda de sensaciones, se realizó una

Tabla 2. Diferencias en el Intento de suicidio y la Búsqueda de Sensaciones

	<i>Con intento (N=69)</i>		<i>Sin intento (N=69)</i>		<i>t</i>	η^2
	M	SD	M	SD		
Búsqueda de placer	34.88	10.92	29.67	8.40	-3.15**	.06
Búsqueda de riesgo	22.08	7.12	17.51	5.62	-4.19**	.11
Búsqueda de emociones intensas	24.76	6.23	22.45	6.49	-2.13*	.03
Búsqueda de novedad	22.56	3.94	20.01	3.75	-3.90**	.10
Búsqueda de experiencias y aventura	24.14	5.43	20.40	5.27	-4.12**	.11
Desinhibición	10.82	3.72	9.37	2.97	-2.54**	.04
Búsqueda de lo inusual	9.92	2.93	8.22	2.34	-3.77**	.09
Susceptibilidad al aburrimiento	12.95	3.87	11.98	3.79	-1.49	.01

* $p < .05$ ** $p < .01$

correlación de Pearson. Los resultados mostraron que el grado de letalidad se asoció positivamente con la búsqueda de placer ($r = .26, p < .001$), de riesgo ($r = .30, p < .001$), de emociones intensas ($r = .19, p < .05$), de novedad ($r = .33, p < .001$), de experiencias y aventura ($r = .31, p < .001$), la desinhibición ($r = .17, p < .05$) y de lo inusual ($r = .27, p < .001$). La susceptibilidad al aburrimiento no mostró asociarse de forma significativa ($r = .10, p = .232$) con el grado de letalidad.

Discusión

Los resultados obtenidos respecto de la frecuencia, edad y métodos del intento suicida coinciden con lo encontrado en otros estudios (Andrade *et al.*, 2003; Cohen *et al.*, 1996; González- Forteza *et al.*, 2002; INEGI, 2005; Palacios *et al.*, 2006), pues se observa que las mujeres son las que intentan

suicidarse con mayor frecuencia, al compararlas con los hombres. Asimismo, la edad promedio del único o último intento suicida fue alrededor de los 15 años. Los métodos más utilizados fueron mediante objetos punzocortantes e intoxicación con pastillas o medicamentos. Si se toma como base la edad promedio del intento suicida, así como las desviaciones estándar, puede considerarse que en este periodo de edad, los jóvenes cursaban los últimos años de la secundaria, por lo cual niveles educativos como la primaria y la secundaria constituyen sectores propicios para prevenir y atender la conducta suicida. Además, los últimos años de primaria resultan ser poblaciones idóneas para realizar programas de prevención, así como para promover una educación para la salud en dos sentidos: primero, con el fin de que se actúe antes de que aparezca la conducta suicida; segundo, dotar a los niños y adolescentes de recursos para el manejo de emociones como la tristeza, motivo principal de intento de suicidio, así como trabajar tales recursos desde el ámbito clínico, cuando la conducta ha ocurrido sin desenlace mortal y así evitar que vuelva a ocurrir.

En este estudio, el motivo más frecuente que llevó a los jóvenes a intentar suicidarse se encontró en la dimensión emocional: la soledad, la tristeza y la depresión, hallazgo diferente a los reportes tanto del INEGI (2005) —los cuales señalan que la primera causa de intento suicida se debe a disgustos familiares— como de otros autores (González-Forteza *et al.*, 2002; Palacios, *et al.*, 2006) quienes muestran como motivo principal los problemas familiares, correspondientes a la dimensión interpersonal. Tales diferencias pudieron deberse a la muestra seleccionada, a que en este grupo de adolescentes la dimensión emocional es un motivo más fuerte para intentar suicidarse que los motivos familiares o quizá porque se sienten más solos, tristes y deprimidos por los problemas familiares.

De acuerdo con los porcentajes obtenidos en cuanto al grado de letalidad, existen similitudes en comparación con el estudio de González-Forteza *et al.* (2002), quienes reportan que el porcentaje de aquellas personas que deseaban morir es ligeramente mayor en las mujeres, resultado similar a los hallazgos obtenidos en este estudio. La letalidad en el intento de suicidio cobra relevancia, pues el deseo de morir no necesariamente

significa que va a producirse un daño con desenlace fatal; sin embargo, la suma de elementos como éste, junto con el objeto con el que se produce el daño (por ejemplo, una arma de fuego) incrementa la probabilidad y/o letalidad para consumir el acto.

Por otra parte, el análisis de medias señaló, a través del deseo de morir, que las mujeres muestran un mayor grado de letalidad en comparación con los hombres; a pesar de lo anterior, cuando se habla de letalidad por medio de los suicidios consumados, se destaca que son los varones quienes utilizan métodos más letales, según lo reportado por el INEGI (2005), respecto de los suicidios consumados (aunque no se señale el sexo de quien los cometió), así como lo señalado en estudios previos (Andrade *et al.*, 2003; Cohen *et al.*, 1996; Palacios *et al.*, 2006); es decir, aun cuando la problemática del intento suicida predomina en la población femenina, siguen siendo los varones quienes más consiguen suicidarse. Como complemento de lo anterior, la evidencia mostrada deja claro que en los adolescentes con un mayor número de intento de suicidio, el deseo de morir es mayor, como se muestra en la correlación entre el deseo de morir y el intento suicida.

Con referencia a las comparaciones entre los adolescentes que han intentado suicidarse y los que no, los resultados presentados muestran evidencia de que los adolescentes con intento de suicidio presentan mayores niveles de búsqueda de sensaciones en comparación con los que no han cometido un acto suicida (Becerra *et al.*, 2005; Bolognini *et al.*, 2002; Ferguson *et al.*, 2003; Guillem *et al.*, 2002; Laget *et al.*, 2006; Vermeiren *et al.*, 2003). Lo anterior permite entender que los jóvenes altos en búsqueda de sensaciones evalúan el riesgo como bajo. Esta disminución del riesgo aumenta la necesidad de experimentación e incrementa la probabilidad de que adolescentes en alta búsqueda de sensaciones tiendan a experimentar y a realizar actividades que dan la oportunidad de intentar quitarse la vida; es decir, es probable que los adolescentes con puntajes elevados en búsqueda de sensaciones no evaluaran al intento suicida como un gran daño, sino que sólo buscaban autolesionarse, incrementando el rango de nuevas y variadas conductas.

El análisis por dimensión muestra que todas las de la búsqueda de sensaciones difieren entre quienes han intentado suicidarse y quienes no, excepto en la susceptibilidad al aburrimiento, diferente de lo reportado por Bolognini *et al.*, (2002), quienes señalan que sólo la búsqueda de experiencia es un predictor importante del intento de suicidio en mujeres. La diferencia encontrada entre el estudio de Bolognini *et al.*, (2002) y el nuestro puede deberse a que en el primero evaluaron a usuarios de drogas, variable que puede estar interviniendo al hacer los análisis, pues lo autores no controlaron el efecto que ésta pueda tener sobre el intento de suicidio. De ahí que las diferencias entre ambos estudios puede ser por la interacción entre el consumo de drogas, la búsqueda de sensaciones y el intento de suicidio.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que buscar sensaciones es un importante correlato en la presencia del intento suicida. La comparación de medias (con tamaños de efecto de moderados a grandes, es decir, valores η^2 superiores a .03) permite mostrar evidencia que señala la importancia de estudiar este rasgo como un aspecto importante cuando se trabaja con adolescentes con intento de suicidios. Las distintas manifestaciones de este rasgo y el efecto sobre el intento de suicidio puede atribuirse a que la búsqueda de sensaciones es una característica de personas que les gusta correr riesgos (Bolognini *et al.*, 2002; Guillem *et al.*, 2002; Horvath *et al.*, 1993; Rosenbloom, 2003), pues se propone que los individuos altos en búsqueda de sensaciones funcionan y se sienten mejor con un alto nivel de activación cortical; son motivados a realizar actividades que incrementan su activación sensorial (Newcomb *et al.*, 1991; Zuckerman, 1991).

La evidencia antes mostrada permite explicar que en el intento de suicidio se incluye una alta búsqueda de novedad (Becerra *et al.*, 2005; Bolognini *et al.*, 2002; Guillem *et al.*, 2002) y en estos individuos la búsqueda de sensaciones puede ser satisfecha por una variedad de actividades que estimulan los sentidos (Newcomb *et al.*, 1991; Zuckerman, 1979; 1994; 2007). En este caso, hacerse daño a sí mismo (a), estimulando así sus sentidos y buscando nuevas experiencias, con la finalidad de sustituir el dolor emocional por un dolor físico a través de los sentidos.

La presencia de la búsqueda de placer y la de emociones intensas en el intento de suicidio permite vislumbrar que el intento de suicidio es una forma de eliminar emociones negativas (probablemente depresión, ansiedad, enojo o estrés) (Beautrais, 1998; Goldston *et al.*, 2006; González-Forteza *et al.*, 2003; Spirito *et al.*, 1995) y que hacerse daño a sí mismo permite ir en búsqueda de estímulos que provoquen placer (Bolognini *et al.*, 2002; Guillem *et al.*, 2002), debido a que la búsqueda de estímulos placenteros contribuye al riesgo de intentar suicidarse (Bolognini *et al.*, 2002; Cohen *et al.*, 1996; Guillem *et al.*, 2002), es decir, el intento de suicidio podría ser el resultado de experimentar y probar algo nuevo o por una necesidad de sentir sensaciones novedosas (Cooper *et al.*, 2003; Newcomb *et al.*, 1991; Zuckerman, 1991; Zuckerman *et al.*, 2000), lo cual los conduce a provocarse un daño a sí mismos.

Respecto de la dimensión de búsqueda de lo inusual, los adolescentes que presentan tentativa de suicidio muestran valores altos en este factor comparados con los que no lo han intentado; en otras palabras, los adolescentes con intento de suicidio, tienen un estilo extravagante, hacen cosas fuera de lo común —en este caso, intentar suicidarse— y buscan estímulos novedosos, como escuchar música nueva y poco común (Zuckerman, 1979; 1991). En este sentido, aquella persona que busca sensaciones, se caracteriza por realizar acciones inusuales y es más extrovertido (Zuckerman, 1979; 1994; Zuckerman *et al.*, 2000). La manifestación de este rasgo permite entender que los adolescentes que intentan suicidarse expresan un estilo de vida no conformista. Realizar una tentativa de suicidio parece ser otra manifestación de inconformidad ya sea interna o externa. Al respecto, Cooper *et al.* (2000) señalan que las personas altas en extroversión se involucran en actividades de riesgo para sentir afecto y emociones positivas, debido a que son más susceptibles a las señales de recompensa. Otros autores (Loza *et al.*, 1998; Roque *et al.*, 2004) argumentan que los adolescentes que han intentado suicidarse son extravagantes y no miden el peligro.

En el presente estudio no se encontraron diferencias en la susceptibilidad al aburrimiento entre los adolescentes que han cometido alguna

tentativa de suicidio y los que no. De manera similar a lo encontrado por Leget *et al.* (2006), quienes sólo encuentran diferencias en esta dimensión entre los que han intentado suicidarse una vez y los que lo han intentado varias veces, y no en los jóvenes que no lo han intentado comparados con los jóvenes que sí han intentado suicidarse.

En cuanto al grado de letalidad y la búsqueda de sensaciones, los hallazgos de este estudio muestran que aquellos adolescentes que han intentado suicidarse y que se describen como buscadores de placer, de riesgos, de emociones intensas; que manifiestan interés por experimentar cosas novedosas, buscar experiencias y aventura, ser más desinhibidos, así como hacer cosas inusuales, el deseo de morir es mayor. En la investigación previa sobre búsqueda de sensaciones e intento de suicidio no se había estudiado el grado de letalidad; la incorporación de este indicador en el presente estudio ayuda a conocer cómo la búsqueda de sensaciones se relaciona tanto con el intento como con el deseo de morir.

Lo anterior permite entender que cuando se estudia el intento de suicidio, la letalidad necesita ser evaluada como lo sugieren algunos autores (Brown *et al.*, 2004; González-Forteza *et al.*, 2002; Nock, *et al.*, 2007), quienes señalan que la intención y la letalidad son elementos diferentes de las lesiones autoinflingidas y subdimensiones independientes del comportamiento suicida, pero no mutuamente excluyentes y, sin embargo, se complementan entre sí. Desde nuestra perspectiva, agregaríamos el método con el cual intentan suicidarse, como un elemento adicional en el estudio del intento suicida, de manera que estos tres elementos necesitan evaluarse para poder identificar con precisión a los posibles suicidas. La interacción entre la intención, el grado de letalidad y el método utilizado para atentar contra la vida pone de manifiesto que la conducta suicida en los adolescentes conlleva un riesgo en relación con las secuelas físicas y/o emocionales del intento. Además, revela que la problemática suicida está presente en la población escolar y, por lo mismo, necesita ser atendida (González-Forteza *et al.*, 2002).

El intento de suicidio no sólo es una reacción a una variable específica (en este caso, la búsqueda de sensaciones como rasgo contribuye en cierto

grado [$\eta^2 = .11$] a la presencia de este comportamiento), sino a varias, pues interviene, una serie de factores como se mostró en los modelos explicados anteriormente. Además, atentar contra la propia vida es una forma de evitar o escapar de una serie de dificultades en la vida de las personas. Algunos individuos no consiguen modificar lo que les afecta en su vida y por tanto recurren a esta opción de forma recurrente. En ambos casos, estos jóvenes se encuentran en un proceso de desajuste, para lo cual es necesario brindar toda la ayuda necesaria. Por esta razón, en el tratamiento de los individuos que han intentado suicidarse no sólo debe centrarse en los motivos o las intenciones, sino que deben indagarse las necesidades de estimulación (búsqueda de sensaciones) que llevaron a los adolescentes a intentar suicidarse. Lo anterior puede incluirse en una perspectiva cognitivo conductual, en donde el manejo de los recursos personales sea la base de la prevención y el tratamiento (Laget *et al.*, 2006; Rivera, 2007).

Conclusiones

Como se ha descrito en la investigación sobre adolescentes, la búsqueda de sensaciones influye en una serie de conductas de riesgo y el intento de suicidio, como se ha mostrado en este estudio, no es la excepción. Los adolescentes con intento de suicidio registraron un puntaje superior en la búsqueda de sensaciones, manifestando conductas suicidas 1.1 veces más, a diferencia de quienes no lo han intentado quienes cuentan con menos niveles de búsqueda de sensaciones, valoran más el riesgo (como se observó, la búsqueda de riesgo es la dimensión que mejor estima este comportamiento) y/o cuentan con más recursos que les permite adaptarse a los problemas de la vida de forma distinta de los adolescentes altos en búsqueda de sensaciones y que han intentado suicidarse.

Identificar y reconocer a los adolescentes altos en búsqueda de sensaciones es un elemento importante a considerar en el campo de la prevención, debido a que la búsqueda de sensaciones ha sido identificada como un importante factor de riesgo en el consumo de sustancias adictivas y de

la conducta antisocial. Si logra entenderse cómo en la búsqueda de riesgo se encuentra implicada la necesidad de estimulación sensorial externa podremos entender que quienes buscan sensaciones se caracterizan por llevar a cabo acciones, que para otros son peligrosas y arriesgadas, características presentes en el intento de suicidio. Con base en lo encontrado, como medida preventiva debe promoverse y fortalecerse en los jóvenes recursos o destrezas que les ayuden a controlar situaciones adversas de su vida cotidiana, generando en ellos la capacidad de controlar y manejar situaciones problema, valorar los riesgos y no responder ante la adversidad con respuestas inadecuadas (hacerse un daño a sí mismo).

Por último, debe tenerse en cuenta que esos resultados no pueden generalizarse a toda la población adolescente, sino que reflejan lo que está pasando con una muestra de jóvenes de educación media superior. Para corroborar tanto la estructura de la nueva escala de búsqueda de sensaciones, como las diferencias en el intento de suicidio, podrían hacerse comparaciones con muestras clínicas y confirmar los hallazgos obtenidos en este estudio.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen a la Dra. Lilia Bertha Alfaro Martínez su apoyo en la aplicación de los cuestionarios y su interés en la presente investigación, así como a las autoridades de la Escuela Nacional Preparatoria que brindaron todas las facilidades para realizar este estudio.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, P. P., O. D. Betancourt y V. M. Camacho (2003). Ambiente familiar de adolescentes que han intentado suicidarse. En *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 19, pp. 55- 64.
- Beautrais, A. (1998). Risk factors for serious suicide attempts among young people. En R. J. Kosky, H. S. Eshkevari, R. D. Goldney & R. Hassan (eds.), *Suicide Prevention, the Global Context*. Nueva York: Plenum Press, pp. 167- 180.

- Becerra, B., F. Paez, R. Robles-García y G. E. Vela (2005). Perfil de temperamento y carácter de personas con intento suicida. En *Actas Españolas de Psiquiatría*, 33 (2), pp. 117-122.
- Bolognini, M., J. Laget, B. Plancherel, P. Stéphan, M. Corcos & O. Halfon (2002). Drug use and suicide attempts: the role of personality factors. En *Substance Use & Misuse*, 37 (3), pp. 337-356.
- Brown, G. K., G. R. Henriques, D. Sosdjan & A. Beck (2004). Suicide intent and accurate expectations of lethality: Predictors of medical lethality of suicide attempts. En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72 (6), pp. 1170-1174.
- Cohen, Y., A. Spirito y L. Brown (1996). Suicide and suicidal behavior. En R. J. DiClemente, W. B. Hansen y P. E. Lynn (eds.). *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior*. Nueva York y Londres: Plenum Press, pp. 193- 217.
- Cooper, M. L., V. D. Agocha & M. S. Sheldon (2000). A motivational perspective on risky behaviors: The role of personality and affect regulatory processes. En *Journal of Personality*, 68, pp. 1059-1088.
- , P. K. Wood, H. K. Orcutt & A. Albino (2003). Personality and the predisposition to engage in risky or problem behavior during adolescence. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, pp. 390-410.
- Ferguson, D. M., A. L. Beautrais & L. J. Horwood (2003). Vulnerability and resiliency to suicidal behaviours in young people. En *Psychological Medicine*, 33, pp. 61-73.
- Goldston, D. B., B. A. Reboussin & S. S. Daniel (2006). Predictors of suicide attempts: state and trait components. En *Journal of Abnormal Psychology*, 115 (4), pp. 842-849.
- González-Forteza, C., G. S. Berenson, G. A. Tello, F. D. Facio y M. Medina-Mora (1998). Ideación suicida y características asociadas en mujeres adolescentes. En *Salud Pública de México*, 40, pp. 430-437.
- , M. Mariño, E. Rojas, L. Mondragón y M. Medina (1998). Intento de suicidio en estudiantes de la ciudad de Pachuca, Hgo. y su relación con el malestar depresivo y el uso de sustancias. En *Revista Mexicana de Psicología*, 15 (2), pp. 165-175.
- , C., L. L. Ramos, G. A. Caballero y E. F. Wagner (2003). Correlatos psicosociales de depresión, ideación e intento suicida en adolescentes mexicanos. En *Psicothema*, 15 (4), pp. 524-532.
- , V. J. Villatoro, E. I. Alcántar, Ma. E. Medina-Mora, B. C. Fleiz, L. P. Bermúdez y B. N. Amador (2002). Prevalencia de intento suicida en estu-

- diantes adolescentes de la ciudad de México: 1997 y 2000. En *Salud Mental*, 26 (6), pp. 1-12.
- Guillem, E., A. Pelissolo, C. Notides & J. Lepine (2002). Relationship between attempted suicide, serum cholesterol level and novelty seeking in psychiatric in-patients. En *Psychiatry Research*, 112, pp. 83-88.
- Harrington, R. (2001). Consecuencias psicosociales de la depresión adolescente. En *Psiquiatría y Salud Integral*, 1 (2), pp. 48-52.
- Horesh, N., D. Gothelf, H. Ofek, T. Weizman & A. Apter (1999). Impulsivity as a correlate of suicidal behavior in adolescent psychiatric inpatients. En *Crisis*, 20 (1), pp. 8-14.
- Horvath, P. & M. Zuckerman (1993). Sensation seeking, risk appraisal, and risky behavior. En *Personality and Individual Differences*, 14, pp. 41-52.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2005). Estadísticas de Intentos de Suicidio y Suicidios. México: *Serie Boletín de Estadísticas Continuas, Demográficas y Sociales*, pp. 1-17.
- Kaslow, N. J., M. P. Thompson, A. Okun, A. Price, S. Young, M. Bender, S. T. Wyckoff, H. Twomey, J. Goldin & R. Parker (2002). Risk and protective factors for suicidal behavior in abused African American women. En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, pp. 311-319.
- Laget, J., P. B. Plancherel, P. Stéphan, M. Bolognini, M. Corcos, P. Jeammet & O. Halfon (2006). Personality and repeated suicide attempts in dependent adolescents and young adults. En *Crisis*, 27(4), pp. 164-171.
- Loza C. G., G. E. Lucio, P. C. y Durán (1998). Comparación entre la personalidad de un adolescente con intento suicida y sin intento suicida. En *La Psicología Social en México*, 8, pp. 80-85.
- Newcomb, M. & L. McGee (1991). Influence of sensation seeking on general deviance and specific problem behaviors from adolescence to young adulthood. En *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, pp. 614-628.
- Nock, M. K., E. B. Holmberg, V. I. Photos & B. D. Michel (2007). Self-injurious thoughts and behaviors interview: Development, reliability and validity in an adolescent sample. En *Psychological Assessment*, 19 (3), pp. 309- 317.
- Palacios, D. J., P. P. Andrade y O. D. Betancourt (2006). Intento de suicidio y consumo de alcohol en adolescentes. En A. R. Sánchez, R. Díaz-Loving y A. S. Rivera (eds.). En *La Psicología Social en México*, vol. 11, México: AMEPSO, pp. 174-180.
- Rivera, H. M. E. (2007). *Mensajes audiovisuales para la promoción de la salud y la prevención del suicidio en los adolescentes*. Tesis de Doctorado, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

- y P. P. Andrade (2006). Recursos individuales y familiares que protegen al adolescente del intento suicida. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 8(2), pp. 23-40.
- Roberti, J. W. (2004). A review of behavioral and biological correlates of sensation seeking. En *Journal of Research in Personality*, pp. 256-279.
- Roque, Q. M., F. I. Valadez, J. M. González de Mendoza, M. J. Vega, R. L. Flores y A. S. Valencia (2004). Tipos de personalidad y conducta suicida. En *Investigación en Salud*, 6 (2), pp. 108-113.
- Rosenbloom, T. (2003). Risk evaluation and risky behaviors of high and low sensation seekers. En *Social Behavior and Personality*, 31, pp. 375-386.
- Spann, M., S. D. Molock, C. Barksdale, S. Matlin & R. Puri (2006). Suicide and African American teenagers: risk factors and coping mechanisms. En *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 36 (5), pp. 553-568.
- Spirito, A., J. Overholser & L. Vinnick (1995). Adolescent suicide attempters in general hospitals: psychological evaluation and disposition planning. En J. Wallander & J. S. Lawrence (eds.). *Adolescent Health Problems: Behavioral Perspectives*. Nueva York: Guilford Press, pp. 97-116.
- Vermeiren, R., M. Schwab-Stone, V. Ruchkin, R. King & C. Van Heeringen, D. Deboutte (2003). Suicidal behavior and violence in male adolescents: A school-based study. En *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42, pp. 41-48.
- Stoelb, M. & J. Chiriboga (1998). A process model for assessing adolescent risk for suicide. En *Journal of Adolescence*, 21, pp. 359-370.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, Nueva Jersey: LEA.
- (1991). *Psychobiology of personality*. Massachusetts: Cambridge University Press.
- (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Massachusetts: Cambridge University Press.
- (2007). *Sensation seeking and risky behavior*. Washington: American Psychological Association.
- y D. M. Kuhlman (2000). Personality and risk taking: Common biosocial factors. En *Journal of Personality*, 68, pp. 999-1029.

Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva

Mónica Leticia Parra Martínez
Yanitza Pérez y Pérez
Maricela Torrejón Becerril
Giannina Mateos Papis

Resumen

En la actualidad, dentro de las escuelas regulares se trabajan proyectos enfocados a la inclusión. Uno de los elementos a considerar como necesidad específica para continuar con dichos proyectos es la formación docente, pilar que sustenta la dinámica educativa en las escuelas, ya que requiere conocimientos puntuales en cuanto a conceptos y habilidades para trabajar en la diversidad. En el presente documento se analiza la finalidad del asesoramiento educativo por parte de expertos en la materia, para aplicarla como herramienta de formación docente. Es una buena opción, porque para realizarla es ne-

Abstract

At the present time, within the regular schools projects focused to the inclusion are working. One of the elements to consider like specific necessity to be able to continue with these projects is the teacher training, pillar that educative dynamics in the schools because the projects requires precise knowledge about concepts and abilities to work in the diversity. In the present document, the purpose of the educative advising on the part of experts in the matter is analyzed, to apply it like tool of educational formation. It is a good option because to build it, is necessary to make an evaluation of the specific necessities of

Mónica Leticia Parra Martínez [monypaya@yahoo.com.hk], Yanitza Pérez y Pérez [yanitzapyp@yahoo.com.mx], Maricela Torrejón Becerril [mtorrej@uic.edu.mx] y Giannina Mateos Papis [giannim@uic.edu.mx]. Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos, Universidad Intercontinental, México.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 1, enero-junio 2010, pp. 77-87.
Fecha de recepción: 22 de junio de 2007 | fecha de aceptación: 9 de junio de 2009.

cesario evaluar las necesidades específicas de cada escuela y trabajar de forma contextualizada, tomando en cuenta sus características concretas. Así, por medio del asesoramiento, pueden cubrirse sus necesidades, con lo cual se propicia además la reflexión acerca de la práctica docente.

PALABRAS CLAVE

asesoría, diversidad, docentes

each school and to work in the school, considering his concrete characteristics. Thus, through advising the necessities can be covered in the schools, causing in addition the reflection about the educational practice.

KEY WORDS

advising, diversity, teachers

Introducción

En la actualidad, el rol que desempeñan los asesores educativos todavía no ha sido bien delimitado, pues se ha construido a partir de la experiencia de prácticas más conocidas y con mayor tradición, como la orientación, la inspección, la formación permanente y la innovación educativa (Rodríguez Romero, 1996). Sin embargo, algunas de estas prácticas no concuerdan con el concepto de asesoramiento; por ejemplo, la inspección, puesto que depende de las autoridades administrativas, mientras que el asesoramiento implica la independencia de la institución (asesorado) y, a la vez, el asesor debe lograr que su presencia resulte prescindible (Guarro Pallás, 2005).

A consecuencia del tiempo, el avance teórico y el desarrollo de mayores experiencias en el campo, se concluye que la identidad del asesoramiento, y no la del asesor, ha resultado ser controvertida y problemática (Rodríguez Romero, 2005).

En el presente texto, se explorará el papel del asesoramiento para la formación docente desde el enfoque de escuela inclusiva. Para lograr dicho objetivo, en primer lugar, se abordará la importancia de la formación do-

cente; en segundo lugar, se discutirá la función del asesoramiento educativo en la formación docente; después se valorará la relevancia de la formación docente en la visión actual de escuela inclusiva; por último, se discutirá la posibilidad de realizar tal formación docente por medio del asesoramiento educativo, partiendo de las necesidades específicas de cada escuela.

La importancia de la formación docente

Existen diversas razones por las cuales las escuelas no funcionan de forma satisfactoria, entre las que se encuentra la formación inadecuada de los profesores, situación que requiere mejoría. En el mismo orden de ideas, Pérez Almaguer (2006) indica que la elevación del nivel de preparación de los docentes es una necesidad para satisfacer las demandas de la educación. Esta última idea es corroborada por Sánchez Ocegüera (2006), quien establece que las políticas públicas en materia educativa deben orientarse hacia la preparación profesional y actualización docente. Con todo lo anterior, puede identificarse la formación docente como uno de los puntos que requiere atención dentro de la práctica educativa, para mejorar su calidad.

La formación docente llega a vislumbrarse en el mismo sentido que el aprendizaje de oficios o profesiones por parte de aprendices, es decir, se aprende por medio del contacto con maestros experimentados a los cuales se imita hasta conseguir el dominio del oficio (Rodríguez, 2002). Por otro lado, Fernández Enguita (1999) señala que la profesión docente carece de reconocimiento social, y se tiene la idea de que cualquier persona está en condiciones de interferir en su labor, al grado de considerarla una “semiprofesión”, si bien una forma de aprender a enseñar es por medio del contacto con colegas. Este aprendizaje requiere del desarrollo de muchas habilidades.

Existe un debate en torno de los conocimientos y habilidades necesarias en un docente para cubrir exitosamente su misión. Dean (1993) considera que los conocimientos que necesita tener un maestro son los siguientes:

- Autoconocimiento: ser consciente de las propias fortalezas y debilidades.
- Una filosofía explícita: tanto propia como de la institución donde labora, la cual le dé lineamientos para evaluar el trabajo y tomar decisiones sobre enfoques y materiales.
- Desarrollo infantil: conocer la manera en que los niños se desarrollan y aprenden, y cómo aprenden.
- Conducta grupal: capacidad para manejar a los niños en un grupo.
- Contenido del currículum.

En lo referente a las habilidades, el autor menciona las siguientes:

- Observación e interpretación de la conducta del niño
- Organización y control
- De comunicación
- De planificación
- De resolución de problemas
- De evaluación

Puesto que los conocimientos en los temas expuestos han avanzado día con día, es necesario actualizarse. Del mismo modo, las habilidades pueden desarrollarse con la experiencia; pero tomar talleres o cursos especializados en estos temas puede facilitar al maestro tanto el desarrollo como el perfeccionamiento de ellas. Todo lo anterior refleja la necesidad de capacitar a los maestros desde varios ángulos para que apoyen de la mejor manera al alumnado en general.

La formación docente puede proporcionarse desde la educación inicial para profesores o por medio de programas de educación continua para quienes se encuentran ya en servicio. Cuando los profesores concluyen sus estudios y se integran a la práctica docente, experimentan una etapa de iniciación donde deben realizar la transición de estudiantes a docentes y también desarrollar su esquema de acción en el aula; en esa etapa, hay

tensiones y dificultad para transferir los conocimientos adquiridos en la formación inicial (Mellado, 2001). Por lo descrito anteriormente, puede concluirse que aun los maestros que acaban de egresar de la escuela requieren de un acompañamiento dentro de su contexto de trabajo, para explotar los recursos con los que cuenta.

Por otro lado, Arévalo (2006) identifica que uno de los desafíos en la formación es que en la práctica docente perduran las formas de enseñanza recibida por los profesores cuando realizaron sus primeros aprendizajes como alumnos, más que lo aprendido durante su formación docente; por ello, se requiere guiarlos para que desarrollen prácticas más autónomas mediante la reflexión de sus intervenciones y propuestas.

La reflexión de la práctica docente y el intercambio de experiencias constituyen muy buena opción para la formación docente en activo, pues debe impulsarse tanto de manera individual como en colectivo, con el fin de promover el aprendizaje colaborativo (Hopkins, Ainscow y West, 1994, cit. por Giné, 2005). En este mismo punto, es importante reconocer que el intercambio entre experiencias de maestros pertenecientes a generaciones distintas es muy enriquecedor. Child y Merrill (2003, cit. por Price & Willett, 2006) indican que trabajar con profesores “aprendices” puede dar oportunidad a los profesores “veteranos” de analizar su propia práctica. Esta relación funciona también a la inversa, ya que un profesor “veterano” se beneficia al trabajar con profesores “aprendices”, debido a que es un poderoso recordatorio de su responsabilidad por el futuro de la educación y de su necesidad de modelar una buena práctica.

El asesoramiento educativo como auxiliar para la formación docente

El asesoramiento educativo se ha abordado en forma explícita desde el ámbito de la innovación y el cambio educativo (Valdivia Ruiz, 2002). Como en cualquier práctica innovadora, las experiencias en este campo

han tenido matices tanto positivos como negativos, desde las expectativas de la institución, la forma en la que llega el asesor, hasta las acciones que realiza en el proceso. Dichas experiencias han construido poco a poco la identidad del asesor y también la del asesoramiento, lo que ha posibilitado la concretización de estrategias e instrumentos para realizarlo.

El asesoramiento contribuye a la formación docente sólo si, por medio de la participación de la comunidad escolar en conjunto, se propicia la toma de conciencia de los problemas colectivos; el conocimiento de los recursos, actitudes y capacidades de la escuela para afrontar dichos problemas; y la realización de proyectos dirigidos a mejorar la calidad educativa (Rodríguez Romero, 1996). Con lo anterior, se consigue optimar la función docente mediante la formación para afrontar las dificultades que se les presenten.

Escuela inclusiva y formación docente

Siempre habrá alumnos que necesiten más apoyo que otros para alcanzar los objetivos del currículo. Un estudio realizado por Brennan (1979, cit. por Dean, 1993) demostró que los niños con dificultades en el aprendizaje suelen alcanzar un nivel mucho más bajo de la capacidad o potencial que poseen, debido a las bajas expectativas que sus profesores tienen de ellos, lo cual hace que el niño tenga poca confianza en sí mismo. Lo anterior es corroborado por Giné (2005), quien establece que las etiquetas generan, en los maestros y padres, expectativas más bajas hacia los alumnos; lo anterior contribuye a fomentar la creencia de que la solución de las dificultades es responsabilidad de un especialista.

Hopkins *et al.* (1994, cit. por Giné, 2005) identificaron que una de las condiciones para atender la diversidad en las escuelas consiste en comprometerse con el desarrollo profesional del equipo, lo cual debe incluir una clara política de actualización docente. Dentro del mismo orden de ideas, Moliner García y García López (2005) exponen que un primer paso

importante sería desarrollar actitudes positivas en torno de la diversidad y de la inclusión que pueden guiar nuevos abordajes educativos. Los autores agregan que tomar un solo curso acerca de aspectos relacionados con el tema no es suficiente para preparar a los profesores para enfrentar la diversidad en el aula.

En la actualidad, la falta de capacitación bloquea la inclusión, pues representa una tarea nueva para los profesores todavía no dimensionada de forma clara (Santos Jara, 2006). Además, hoy en día hay cambios conceptuales de nociones importantes para el campo; por ejemplo, la introducción del concepto de “barreras para el aprendizaje y la participación” con el que se busca sustituir al término de “necesidades educativas especiales” (NEE), presentado en el *Index for Inclusion (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas)*; instrumento diseñado por Aiscow y Booth en el año 2000, para evaluar y mejorar la calidad de la cultura, las políticas institucionales y las prácticas inclusivas).

Por otro lado, el asesoramiento, al igual que las teorías propias de la visión de escuela inclusiva, se encuentran en el ámbito de la innovación educativa. Las innovaciones en el campo educativo nacen de un cambio de perspectiva y no sólo de una forma diferente de organizar la práctica (Brunner, 2000, cit. por Aguerrondo y Braslavsky, 2003), por lo que se requiere una base teórica sólida para estar en condiciones de llevarlo a la práctica; así, vuelve a surgir la dificultad que trae consigo la carencia de una formación docente adecuada.

De este modo, los profesores deben contar con los conocimientos tanto teóricos como prácticos que les permitan atender a la gran variedad de necesidades educativas de sus alumnos. Lo anterior se convierte en un punto a tratar, pues el papel y las actitudes del profesor dentro de la inclusión son importantes; sus creencias, rutinas y prácticas inciden de forma directa en sus alumnos (Santos Jara, 2006). Esto nos lleva a establecer que resulta vital que el profesor trabaje con sus alumnos dentro de la visión de inclusión.

Formación docente a través del asesoramiento en la visión de escuela inclusiva

Cada escuela tiene características diversas, por lo cual no es deseable proponer que las instituciones educativas sean idénticas, pues cada una de ellas posee sus propias necesidades, así como sus fortalezas y debilidades. La forma de afrontar la situación es diferente en cada contexto; por ello, si los profesores y las escuelas no desarrollan la capacidad de aprender de sus fracasos y éxitos, los mismos problemas reaparecerán en el futuro (Aguerrondo y Braslavsky, 2003).

En la práctica docente actual, un gran porcentaje de maestros no se siente capacitado para atender las necesidades de su alumnado y a la vez considera la necesidad formación, específicamente en técnicas de enseñanza, metodologías, características de alumnos con NEE y adecuaciones curriculares (Parra, 2005; Tamayo Madera y Veintimilla, 2005).

Además de lo anterior, los temas que requieren atención para la formación docente son algunas dificultades de aprendizaje o trastornos específicos que han cobrado importancia en los últimos tiempos, por ejemplo, el déficit de atención y la hiperactividad. Así, podría lograrse que los maestros sientan un acompañamiento y actualización respecto del quehacer cotidiano dentro del salón de clases.

Conclusiones

El asesoramiento se convierte en buena opción para la formación continua de los docentes en la visión de escuela inclusiva, porque:

- Constituye un medio contextualizado para capacitarlos como agentes de cambio.
- Ayuda a que se sientan apoyados, lo que disminuye su estrés al enfrentarse a la innovación.
- Requiere efectuar una evaluación de necesidades de la institución,

desde la visión de todos sus actores.

- Trabaja específicamente las necesidades de cada escuela, tomando en cuenta sus características propias.
- Es un proceso interactivo que lleva a la reflexión de la práctica docente cotidiana.
- Implica el acompañamiento de expertos y el trabajo conjunto.

Los puntos que deben considerarse para que un proceso de asesoramiento educativo impacte en la inclusión son los siguientes:

- La base teórica del concepto de escuela inclusiva.
- La detección conjunta de NEE y barreras para el aprendizaje y la participación.
- Intervenir en las necesidades específicas del contexto, identificadas en la evaluación, desde la visión de inclusión.
- Crear canales efectivos de comunicación inter e intrainstitucionales.
- Desarrollar pláticas, cursos, talleres, conferencias, etcétera, que coadyuven en la formación de toda la comunidad escolar, en especial la docente, basados en las necesidades e inquietudes de cada escuela.
- Trabajar con el *Index for Inclusion* para mejorar la cultura, políticas y prácticas inclusivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. y C. Braslavsky (2003). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro ¿Qué formación docente se requiere*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Ainscow, M. y T. Booth (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion). Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos*. Reino Unido: Castellano.
- Arévalo, T. E. (2006). Maestros para una escuela heterogénea. En Z. Jacobo, E. Adame y A. Ortiz, *Sujeto, educación especial e integración. Volumen V*. México: UNAM.

- Dean, J. (1993). *La organización del aprendizaje en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (1999). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo y J. Pozo. *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: GRAO.
- Guarro Pallás, A. (2005). La estrategia del proceso de asesoramiento desde la colaboración: una (re)visión desde la práctica. En J. Domingo Segovia. *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Mellado, V. (2001). El estudio de aula en la formación continua del profesorado en ciencias. En E. Alonso Álvarez, I. Cases, M. T. Colén, J. I. Flor, E. García Campos, F. Imbernón, E. Martín Rodríguez, T. Mauri, V. Mellado, J. M. Rabadán, A. Revenga, C. Rodríguez Serna, B. Trueba y P. Vilarrubias. *La formación del profesorado. Proyectos de formación en centros educativos*. Barcelona: Grao.
- Moliner García, O. y R. García Lopez (2005). Teachers' initial training in cultural diversity in Spain: attitudes and pedagogical strategies. *Intercultural Education*, vol. 16 (5) 433–442. Recuperado el 2 de abril de 2007, de EBSCO HOST.
- Parra, M. (2005). *Integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Realidad de una escuela secundaria técnica*. Tesis no publicada. México: Universidad Intercontinental.
- Pérez Almaguer, R. (2006). La capacitación metodológica del profesor general integral cubano de secundaria básica para la orientación educativa de la relación adolescente-comunidad. En *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. vol. IV (9), pp. 27-33.
- Price, A. y J. Willett (2006). Primary teachers' perceptions of the impact of initial teacher training upon primary schools. En *Journal of In-service Education*. vol. 32 (1) pp. 33-45. Recuperado el 2 de abril de 2007, de EBSCO HOST.
- Rodríguez Romero, M. (1996). *Asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Romero, M. (2005). Asesoramiento en educación. Identidad y construcción de una práctica controvertida. En J. Domingo Segovia, *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto.

- Sánchez Ocegüera, J.I. (2006). Profesionalización de la práctica docente. En *Educare. Nueva Época*, Año 2 (6) 46-47.
- Santos Jara, M. (2006). Evaluación de la inclusión educativa desde la preparación de los actores de la comunidad educativa: una mirada hacia los centros. En *Voces de la Alteridad, Volumen I*. México: UNAM.
- Tamayo Madera, R. y L. Veintimilla (2005). *Integración/Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ecuatoriano. Proyecto de investigación*. Quito: Ministerio de educación y cultura.
- Valdivia Ruiz, F. (2002). *Estrategias de asesoramiento curricular para el tratamiento a la diversidad*. Madrid: Dykinson.

Procesos de atribución y autopercepción en estudiantes universitarios

María Matilde Balduzzi

Resumen

Este trabajo surge de la tesis de Maestría en Educación, presentada y aprobada por la autora en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en noviembre de 2007. En el artículo que se desarrolla a continuación, se estudiarán sólo dos de las dimensiones consideradas en la investigación: las referidas a los procesos de atribución y de autopercepción generados por los estudiantes universitarios en el marco de la institución en que interactúan y construyen su identidad social. Se toman como referente teórico las investigaciones de los últimos veinte años en psicología social cogni-

Abstract

This work arises from the Thesis of Mastery in Education presented and approved by the authoress in the National University of the State of Buenos Aires, Argentina, in November, 2007. In the article that develops next, there will be tackled only two of the dimensions considered in the investigation, those referred to the processes of attribution and autoperception generated by the university students in the frame of the institution in which they interact and construct his social identity. It takes as a theoretical frame the investigations of last twenty years in Cognitive Social Psychology that emphasize the active

MARÍA MATILDE BALDUZZI, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. [mabal@fch.unicen.edu.ar]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 1, enero-junio 2010, pp. 89-116.
Fecha de recepción: 24 de noviembre de 2008 | fecha de aceptación: 24 de febrero de 2009.

tiva que destacan el papel activo del sujeto en la producción de concepciones y representaciones. Se analizarán fragmentos del discurso de los sujetos que dan cuenta de la construcción de percepciones y representaciones acerca de sus profesores y de ellos mismos en tanto alumnos.

PALABRAS CLAVE
percepciones, concepciones, representaciones, universidad

roll of the subject in the production of conceptions and representations. There will be analyzed fragments of the speech of the subjects that realize of the construction of perceptions and representations about his teachers and themselves as students.

KEY WORDS
perceptions, conceptions, representations, university

Introducción

Este trabajo surge de la selección de dos dimensiones abordadas en la tesis de maestría titulada *Concepciones y representaciones en la conformación de un modo de relación con el saber. Los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA*, que fue presentada y aprobada en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, en noviembre de 2007. La investigación realizada para la elaboración de la tesis tuvo carácter exploratorio-descriptivo; se delimitaron como objeto de estudio las concepciones y representaciones de los estudiantes de la mencionada facultad, producciones simbólicas que subyacen a la generación de un modo de relación con el saber. Considerando el objeto de estudio de la investigación, fue necesario adoptar una metodología que permitiera el tratamiento cualitativo de la información.

Encuadre metodológico

Se partió del supuesto epistemológico que sostiene la vinculación indisoluble de la dimensión metodológica respecto de la teórica. Asimismo, para

estudiar lo singular en su contexto, se consideró oportuno optar por un enfoque centrado en la dimensión simbólica, vale decir, en los significados con los que los sujetos en interacción social construyen la realidad desde su propia perspectiva. Por lo tanto, se empleó una metodología de índole interpretativo-cualitativa, que ofrece un modelo alternativo a la investigación social tradicional, para describir e interpretar los fenómenos en el contexto en que se producen. Tal opción metodológica implica la descripción de un fenómeno en profundidad y en su ámbito “natural”, intentando comprenderlo desde el punto de vista de los actores involucrados en él.

En atención al objeto de estudio —las concepciones y representaciones de los estudiantes que subyacen a la conformación de un modo de relación con el saber— y a los supuestos mencionados, la investigación respondió a un análisis de carácter exploratorio-descriptivo mediante un diseño abierto con el fin de posibilitar la producción de información no prevista inicialmente, así como permitir la modificación de las construcciones parciales elaboradas en el transcurso del proceso de investigación.

Teniendo en cuenta que las concepciones y representaciones sociales toman elementos descriptivos, simbólicos y normativos que circulan en el medio cultural y son, en esencia, categorías de lenguaje, se consideró que las prácticas discursivas de los sujetos en situaciones de interacción social comunicativa constituyen la fuente más adecuada para su obtención. Lo que los sujetos afirman, las imágenes, analogías y metáforas que usan, los modelos y categorías que construyen, revelan la existencia de concepciones y representaciones con las que ordenan, esquematizan y simplifican la complejidad del mundo en que viven.

Procedimientos de recolección de información

Como en toda investigación, fue necesario establecer un recorte del campo a estudiar, lo que condujo a circunscribir el análisis al discurso de estudiantes que cursan distintas carreras en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

La selección de los alumnos se basó en los siguientes criterios:

- De diferentes carreras: todas las que ofrece la Facultad de Ciencias Humanas estuvieron representadas.
- En distintas etapas de la carrera: se eligieron estudiantes de los primeros años, de los años intermedios y del último año de la carrera.

En el marco del encuadre metodológico de carácter cualitativo a que se hizo referencia, se decidió el empleo de técnicas de entrevista y observación.

Se optó por entrevistas semiestructuradas por considerar que permiten un acercamiento directo y personalizado a los sujetos, posibilitando la indagación de las concepciones y representaciones que subyacen a su discurso. Todas las entrevistas se efectuaron con una guía para orientarlas al entrevistado y se registraron por medio de grabaciones. Si bien se plantearon las mismas preguntas a todos los entrevistados, cuando fue necesario se solicitó a los sujetos aclaraciones o ampliaciones de sus verbalizaciones. Las grabaciones, realizadas con la autorización de cada uno de los entrevistados fueron trasladadas en forma inmediata a escritos textuales. Con tal modalidad, se aplicaron treinta entrevistas. Además, como material de análisis, se incluyeron las entrevistas realizadas por instancias administrativas de la facultad con la intención de decidir la admisión al “Espacio de tutorías” de la facultad, instancia a la que puede acudir el alumno ante dificultades de estudio o de adaptación a las exigencias de los estudios universitarios. Si bien dichas entrevistas no fueron aplicadas por la autora y el propósito que las orienta es diferente del que guió la investigación, se consideró que allí los estudiantes, al expresar las dificultades a que se enfrentaban en las asignaturas, producían enunciados que resultaban una fuente secundaria de información acerca de sus representaciones, concepciones y atribuciones. Se analizaron veinte entrevistas procedentes de la instancia mencionada.

Por otro lado, se realizaron observaciones en espacios intersticiales¹ de la institución: pasillos, espacios abiertos, medios de transporte y comedor universitario. Se consideró que éstas permiten una aproximación a los escenarios y situaciones “naturales” más comunes, que estructuran la vida social del estudiante y se ponen allí de manifiesto, de manera espontánea y sin que les sean requeridas, opiniones, expectativas y concepciones sobre aspectos directamente relacionados con su vida estudiantil. Las observaciones tuvieron la misma duración (dos años, seis horas semanales) que la investigación, lo que arroja un total aproximado de 360 horas de trabajo.

La combinación de ambas técnicas —entrevistas y observaciones— permitió profundizar las hipótesis interpretativas.

Una primera etapa de análisis e interpretación de la información se desarrolló en forma simultánea al trabajo de campo, de modo que tanto la tarea de desgrabación de las entrevistas como el registro de las observaciones supusieron una primera aproximación de lectura de la información recogida. Esta primera lectura comportó un trabajo de revisión de categorías previas, así como la elaboración de otras, tarea que condujo, en definitiva, a reformular la entrevista, lo cual también fue resultado de dos *entrevistas piloto* que tenían como objeto evaluar si los ítems considerados proveían la información necesaria para la investigación. Por otra parte, el trabajo de análisis e interpretación sucesivos exigió ampliación bibliográfica en relación con la temática de estudio y las categorías que fueron surgiendo en el proceso de investigación para incorporar nuevos elementos frente a la problemática planteada.

Como se mencionó, este artículo se centrará en la consideración de dos de las dimensiones abordadas en la investigación, las que corresponden a atribuciones y procesos de autopercepción desarrollados por los estudiantes en el marco de la institución en que interactúan y construyen su identidad social. Vale decir, se considerará sólo uno de los objetivos de la investigación, que fuera formulado de la siguiente manera: “Identificar las

¹ Se denominan aquí “espacios intersticiales” a los lugares institucionales comunes que los sujetos utilizan en el tiempo no dedicado al trabajo.

percepciones, atribuciones y representaciones implícitas en el discurso de los estudiantes sobre sí mismos y sobre sus profesores”.

Las concepciones y representaciones de los alumnos

Para los sujetos que interactúan en un medio social, formando parte de grupos, instituciones y comunidades, el pensamiento no es un fin en sí mismo, sino un medio de adaptación al entorno que les permite actuar sobre él, predecir los sucesos e intentar controlarlos. Es precisamente este papel activo del sujeto en la construcción de concepciones y representaciones sobre el entorno social lo que han destacado las investigaciones de los últimos veinte años en psicología social cognitiva. Entre los estudios más significativos de esta corriente, pueden destacarse, en el decenio de 1980, los trabajos de Fiske y Taylor aparecidos en *Social Cognition*, y los de Wyer y Srull, publicados en el mismo periodo en *Handbook of Social Cognition*. En los noventa, merecen nombrarse, entre otros, los aportes de Deschamps y Beauvois divulgados en *Des attitudes aux attributions. Sur la construction de la réalité sociale*, de 1996, así como los más recientes de Leyens y Beauvois, difundidos en *L'ère de la cognition*, de 1999.

Los aspectos que estas investigaciones han subrayado son la simplificación y organización del contexto a través de la producción de categorías, la codificación evaluativa y la interpretación y memoria selectivas en función de expectativas y conocimientos previos. En ese sentido, la percepción social parece revelar un aspecto simplificador y conservador. Sin embargo, conjuntamente, se manifiesta un aspecto funcional y activo: percibir, tratar la información, construir representaciones, son procesos simbólicos que permiten una adaptación activa al medio social.

Para los sujetos, durante la mayor parte de su vida, el medio social está constituido por instituciones que moldean sus concepciones y su comportamiento. Las instituciones preceden al sujeto y se le imponen, introduciéndolo en el orden simbólico. Fundamentalmente, este proceso se realiza por medio de la presentación de la ley —es decir, señalan-

do límites y transgresiones—, a través de la introducción al lenguaje y mediante la provisión de puntos de referencia identificatorios. Entonces, puede afirmarse que las instituciones no sólo preceden al sujeto, sino que lo sitúan y lo inscriben en sus vínculos y sus discursos, siendo las relaciones que establece con ellas el sostén de su identidad social. Se trata de formaciones sociales y culturales complejas que, paralelamente a sus funciones específicas, movilizan y producen representaciones que contribuyen a la regulación intrapsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social. Cada establecimiento institucional se caracteriza por un modo de “producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etcétera” (Fernández, 1998: p. 41).

En lo que respecta a los estudiantes universitarios, la institución en que los sujetos interactúan, desarrollan cotidianamente sus actividades y crean representaciones entraña sus particularidades. Con siglos de existencia y un halo de prestigio como emblema de la educación superior —a pesar de las transformaciones sufridas en los últimos decenios en que ese prestigio pareciera haber disminuido—, la universidad demanda de los sujetos competencias y prácticas específicas y es, asimismo, como toda institución, contexto y objeto de procesos simbólicos de percepción y representación. Docentes y alumnos, actores principales, generan sobre sí mismos y sobre los otros, concepciones y representaciones que les permiten transitar, no sin tropiezos, un trayecto que para los primeros es parte de su desempeño laboral y profesional, y para los segundos representa un tramo de formación que, si no el último, es uno de los más importantes en su desarrollo personal y profesional.

Las concepciones y representaciones que toman a los actores como objeto se definieron en la investigación —siguiendo los lineamientos de la psicología social cognitiva— bajo las categorías más precisas de “atribuciones” y “procesos de autopercepción”. El interés y utilidad de su estudio radica en que tanto las atribuciones recíprocas de los actores como los procesos de autopercepción ocasionan expectativas de unos sobre otros y

condicionan actitudes y comportamientos, algunos de los cuales conspiran contra los objetivos declarados de enseñanza y aprendizaje.

Atribuciones de los alumnos sobre los profesores

La psicología social cognitiva ha puesto de manifiesto la disposición de los sujetos a hacer atribuciones sobre los demás, es decir, a tratar de comprender el comportamiento de los otros haciendo inferencias de sus causas. El estudio de tales procesos ha dado lugar a lo que se conoce en los textos de la especialidad como “teoría de la atribución”. El análisis de las nociones de sentido común que Heider efectuó en 1958 puede considerarse el punto de partida de esta concepción que continuó con los estudios de Jones y Davis en los decenios de 1960 y 1970 acerca de las inferencias que los sujetos llevan a cabo de los rasgos de carácter y las intenciones de los otros, los estudios de covariación de Kelley en los decenios de 1970 y 1980, y los más recientes de Weiner de las atribuciones en un contexto asociado con una tarea (Jaspars y Hewstone, 1986).

De acuerdo con lo que la “teoría de la atribución” plantea, los sujetos relacionamos la conducta que observamos en otros a causas internas o externas. Si bien predomina la tendencia a hacer atribuciones internas, vale decir, a relacionar los comportamientos observados con disposiciones personales, en ocasiones los sujetos consideramos que la conducta observada en otros se explica a partir de determinados elementos de la situación. A estas apreciaciones atenuadas o relativizadas por la consideración del contexto se les denomina *atribuciones externas*.

Otro aspecto relevante que han destacado los estudios clásicos en psicología social cognitiva —confirmado por investigaciones más recientes— es el que concierne a la función de las expectativas: las informaciones almacenadas bajo la forma de estereotipos ligados a la categoría de pertenencia, guían la percepción, encontrando el sujeto en la realidad lo que previamente puso allí: “En regla general [...] el proceso de formación de impresiones está dirigido por las expectativas (las informaciones

almacenadas bajo la forma de estereotipos relativos a las categorías de pertenencia —étnica, sexual, profesional— del sujeto percibido), por lo tanto se busca la confirmación (que se encuentra muy pronto ya que ¡es eso lo que se busca!)” (Dépret, 1997: p. 88). Sin embargo, el autor citado también ha señalado que el proceso de formación de impresiones puede individualizar más y ser menos sesgado; es decir, puede darse un tratamiento prudente de todas las informaciones, en particular de aquellas que contradicen los estereotipos, si se está motivado en ese sentido. En relación con esto, los vínculos asimétricos y la situación de dependencia del sujeto que percibe representan un aspecto decisivo. Las posiciones de poder respectivas del sujeto que percibe y del sujeto percibido afectan las estrategias de formación de impresiones en el sentido de una mayor movilización de recursos cognitivos cuando el sujeto que percibe es dependiente del percibido. Ello se manifiesta en la atención, vigilancia y tratamiento detallado de la información. Los resultados experimentales muestran, en efecto, que cuando los sujetos son dependientes de aquel que es objeto de observación, están mucho más atentos a sus características idiosincrásicas y, si el poder de éste aumenta, asimismo lo hace la atención hacia informaciones que contradicen las expectativas estereotipadas. Esto se explica por la necesidad del sujeto que percibe, de predecir y controlar los acontecimientos que lo afectan (Dépret, 1997: p. 89). Puede pensarse que éste es el caso de los alumnos respecto de sus profesores; la relación de asimetría y dependencia en cuanto a quien tiene la facultad, institucionalmente delegada, de evaluar su desempeño, promovería una mayor atención hacia los rasgos individuales, idiosincrásicos.

De igual modo, en la investigación de la que deriva este artículo fueron considerados dos estudios que, desde abordajes disciplinarios distintos de los de la psicología social cognitiva, se centran en la evaluación que los alumnos universitarios hacen sobre sus docentes. Dichas investigaciones se describen de manera breve a continuación: la primera, de carácter experimental, realizada en la Universidad Complutense de Madrid, considera la “eficacia docente”, valorada en una escala de 1 a 6 por el estudiante, por el propio profesor y por los responsables académicos del centro. En

este estudio, la categoría llamada “competencia docente”, es definida en función de tres factores: motivación de logro-entusiasmo, dominio de los contenidos-claridad expositiva, y comunicación con el alumno (que incluye interacción con el grupo y atención personal). Como puede apreciarse, esta categoría resulta de una conjunción de conductas, actitudes y destrezas del docente universitario (García Ramos, 1999). El segundo análisis es una investigación que se realizó en la Universidad de Sevilla sobre las evaluaciones que los estudiantes universitarios hacen de sus profesores, procedimiento instaurado en las universidades españolas a partir de la sanción de la Ley de Reforma universitaria. Las dimensiones que se contemplan en esos cuestionarios son: cumplimiento de obligaciones (el maestro cumple con el horario de clases, el horario de tutorías, está disponible fuera de clases), calidad y desarrollo del programa (el docente prepara bien las clases, sus clases están bien organizadas, mantiene el interés por la asignatura, explica con claridad), interacción con los alumnos (el profesor fomenta la participación en clase, es respetuoso con los estudiantes, cuenta con sus opiniones), recursos didácticos utilizados (el maestro emplea recursos que ayudan a comprender la asignatura, recomienda materiales complementarios), evaluación (el docente usa técnicas de evaluación apropiadas, otorga calificaciones justas), junto con algún ítem de valoración global (el profesor es percibido por los estudiantes como bueno, en general). Los investigadores manifiestan que el modelo que subyace a estos cuestionarios se aproxima a “un modelo de racionalidad técnica, que supone la selección y el empleo de medios técnicos apropiados para alcanzar determinados propósitos solucionando los problemas que se presentan en la práctica” (Álvarez Rojo *et al.*, 1999: p. 447). Según lo expresan, este modelo está siendo analizado desde una perspectiva crítica, que examina al profesor universitario como un profesional autónomo que investiga sobre su propia práctica. En este sentido, parece pertinente tomar en consideración otras características no abarcadas en los cuestionarios llenados por los alumnos, que dibujarían otro perfil de profesor: flexible, abierto al cambio, capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, capaz de trabajar en equipo e investigar sobre su propia enseñanza.

Cómo perciben los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas a sus profesores

A continuación, se considerarán algunos fragmentos de discurso surgidos de las entrevistas y otros consignados en los registros de observación de estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, unidad de análisis de la investigación.

Al referirse a sus maestros, algunos alumnos destacan los rasgos personales; es decir, realizan una valoración del comportamiento de los profesores a partir de características individuales, estimación en la que no interviene la consideración del contexto. Como se expresó, la psicología social cognitiva denomina “atribuciones internas” a ese proceso. Veamos algunos ejemplos:

Son muy abiertos [Laura, 22 años, 3° año de Gestión Ambiental]
Hay algunos profesores que son [...] responsables [...] Por ahí también tenés aquellos que [...] son más autoritarios, como que su palabra es la verdad y tenés que saber lo que yo te digo y decirme lo que yo te digo, y muchas veces eso influye en la aprobación o no de una materia.
[Victoria, 21 años, 4° año de Trabajo Social]

En otros casos, las consideraciones que hace el alumno son relativizadas por la percepción del contexto. Esto se aproxima a lo que la psicología social cognitiva denomina “atribuciones externas”:

Todo el sistema que se generó con la cuestión de “ciencia y técnica” [se refiere a la exigencia de que los profesores investiguen incorporándose a un sistema instituido de incentivos económicos a la investigación] [...] todo eso, hizo que [...] bajara la atención de los docentes a la formación, a la atención que tienen a la carrera de grado [...] Los “programas de incentivos” [...] o la cuestión de que los docentes tienen que hacer todo lo de la “Licenciatura de articulación” [se refiere a un programa de educación a distancia], bueno, un montón de cosas,

de funciones que tienen que cumplir que antes no estaban entre las funciones del docente. [Andrés, 22 años, 4º año de Relaciones Internacionales]

Por ahí en otras facultades están más dedicados a sus propios proyectos. Igualmente, en Humanas, eso está, el tema de dedicarse a sus propias investigaciones, a su propia carrera y algunos, bueno, descuidan su función docente. Pero yo creo que en Humanas, dentro de todo [...] se valora más la función docente. [Natalia, 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación]

Por otra parte, el estudiante parece considerar que un buen profesor es aquel que sabe y es capaz de explicar los temas con claridad:

El que enseñe tiene que poseer un saber y saber darlo. [Natalia, 25 años, 5º año de Ciencias de la Educación]

[Para rendir un buen examen se necesita] Tiempo, concentración, voluntad, y haber tenido una buena explicación anterior, clara, del profesor. [Soledad, 20 años, 2º año de Gestión Ambiental]

En lo que respecta a los contenidos de las asignaturas y su desarrollo, surgen en el discurso juicios críticos en cuanto al ejercicio de la función docente y a las competencias pedagógico-didácticas del docente:

Vas a encontrar tipos que, vos vas, te sentás y te dormís. Decís, por qué son tan pesados [...] para qué vengo. [Alejandro, 25 años, 5º año de Historia]

Hay casos donde los profesores nos dan la clase [...] Es todo muy teórico, es esto, esto, esto, y por ahí no le encontrás ni siquiera relación con lo que implica toda la materia. Por lo general, es muy estructurada, la parte práctica, la parte teórica, y muchas veces tenés que hacer un sobreesfuerzo para entender a qué llevan las dos partes para relacionar esos dos temas. Pero hay otros profesores que no, que si bien es muy teórico, lo bajan para que vos lo puedas asimilar bien. [Lucía, 20 años, 3º de Geografía]

Asimismo, es frecuente que los alumnos señalen contradicciones entre lo que el docente declara y el ejercicio efectivo de la enseñanza:

Algunos son totalmente tradicionalistas en la práctica y [...] por ahí muy críticos en el discurso, [...] hay una incoherencia entre lo que se dice y lo que se hace. [Natalia, 25 años, 5° año de Ciencias de la educación.]

A veces encontrás gente que te habla de un montón de métodos y de técnicas y cosas, y después vos ves que en la práctica están haciendo lo contrario en varias cosas. [Lucrecia, 19 años, 2° año de Ciencias de la Educación]

En algunos casos, se advierte la dificultad del maestro para tolerar puntos de vista diferentes de los suyos, adoptando una actitud inflexible y dogmática:

Hay profesores que se basan mucho en enseñarte su punto de vista [...] tenés que aprender de lo que él dice. [Victoria, 21 años, 4° año de Trabajo Social]

Te toma lo que él dijo. [Registro de observación, conversación entre dos estudiantes]

Ello parece derivar en el desarrollo de habilidades orientadas a captar lo que el docente quiere que el alumno diga o haga:

—Vos [...] ¿sobre qué vas a hacer el trabajo?

—No sé todavía [...] No sé si elegir “alfabetización” o lo de los “criterios”.

—Yo quiero hacerlo sobre alfabetización, pero a la vieja [se refiere a la profesora] le gusta lo de los criterios.

—Sí, a mí también me gusta más alfabetización [...] pero mejor hacer lo de los criterios [...] porque ella prefiere eso.

[Registro de observación, conversación entre dos alumnas en el transporte público]

En algunos testimonios se alude a la motivación del docente, su entusiasmo e interés:

Hay profesores que son muy predispuestos [*sic*] muy apasionados a dar. Es como que se dan mucho, sobre todo a nosotros que somos de primer año. [Diorela, 18 años, 1º año de Relaciones Internacionales]

También, aparecen percepciones ligadas al cumplimiento de normas institucionales:

Están los profesores que no les importa nada, que si no vienen, no avisan [...] hay una diferencia entre la exigencia al alumno y lo que el profesor hace con el alumno. El alumno siempre tiene que venir a horario, si llega cinco minutos tarde se lo reta [...] y por ahí el profesor a veces hace lo que quiere, si quiere viene, si no, no viene y no avisa [...] cambia una fecha de final y no avisa, te enterás cuando venís a rendir [...] Pero hay de todo, hay algunos que son responsables. [Victoria, 21 años, 4º año de Trabajo Social]

El asunto de los contenidos y su desarrollo suele vincularse con la relación que el maestro establece con los alumnos, en función del saber a transmitir:

[Los profesores de Ciencias Humanas son] muy diferentes de los de otras facultades. Tienen características muy diferentes. Los veo más dedicados en cuanto a qué es lo que le está pasando al alumno. A pensar en por qué el alumno, por ejemplo, no aprueba, o más interesados en que realmente los alumnos aprendan. La mayoría [...] hay excepciones. [Natalia, 25 años, 5º año Ciencias de la Educación]

Y [...] hay profesores y profesores. A mí, por lo que me ha tocado, hay profesores que [...] te dan la materia y te la dieron y [...] se terminó ahí todo. En cambio, hay otros que se interesan más y te ayudan más, se acercan más, te dan más posibilidades de [...] si no entendiste algo te lo vuelven a explicar o te buscan otros métodos [...] otra forma de

explicar [...] Pero hay otros que [...] no les preocupa mucho si entendiste o no entendiste. [Soledad, 20 años, 2° año de Gestión Ambiental]

En relación con las expectativas de los estudiantes sobre sus maestros, surgen expresiones en las que el alumno sustenta su valoración en expectativas realistas, asociadas con el cumplimiento de las obligaciones que, por su función, tiene el docente:

[Espero] que cumplan con su rol, que lo que me transmitan sea adecuado y que pueda comprenderlo. Que cumplan con su tarea. [Marilina, 18 años, 1° año de Educación Inicial]

En otros casos, se aprecia una visión idealizada del docente y sus funciones:

Espero que vengan a dar por amor a que nosotros aprendamos, al estudio, y no por venir a ganar un sueldo. Eso es lo que espero. [Diorela, 18 años, 1° año de Relaciones Internacionales]

Me parece que hay muchos profesores que no lo hacen de corazón, de alma, no lo hacen de vocación, entonces creo que ahí es donde quedan huecos y quedan vacíos en esa relación y en las consecuencias que producen. [Melina, 24 años, 4° año de Educación Inicial]

Por otra parte, las expectativas con frecuencia se centran en el vínculo socioafectivo que el estudiante espera que el docente establezca con los alumnos:

De la misma manera que el alumno está esperando que le den la clase [...] e irse a su casa a leer para el parcial, también [...] el docente va a dar su clase y después [...] se va del aula. El docente no conoce a sus alumnos [...] no conoce qué es lo que les pasa, de dónde vienen [...] si el docente entra a un curso y hay treinta chicos y a la otra semana van quince [...] no sabe por qué no van los otros quince, si dejaron de estudiar [...] No conoce la situación del alumno [...] [Es] un docente

así medio automatizado [...] ir y dar la clase [...] En general, es así. [Andrés, 22 años, 4º año de Relaciones Internacionales]

[Espero de los profesores] que no cumplan sólo el papel de profesor, sino [...] la palabra sería más compañero del alumno, que se interese más, no sólo por explicar y que quede todo ahí, sino que haya una relación más fluida entre alumno y profesor. Y que te den la confianza también [...] Por lo menos yo que me cuesta hablar o me cuesta preguntar delante de todo el mundo, o cosas así, con profesores que son más compañeros [...] con ellos sí me animo, pero hay otros que [...] establecen cierta distancia. [Soledad, 20 años, 2º año de Gestión Ambiental]

En los testimonios de la investigación, no apareció referencia alguna al empleo de recursos didácticos que ayuden a comprender la asignatura. Ello puede deberse a que, en la percepción de los alumnos, tales recursos no son necesarios en este nivel educativo: se espera del profesor una buena explicación, relegándose a los otros niveles del sistema educativo la utilización de recursos didácticos. Esto remitiría a la clase “magistral”, expositiva; el perfil de docente universitario que trazan los estudiantes se asemeja a la del “catedrático”, aquel que da buenas clases, que explica bien el tema. En ese sentido, la percepción y las expectativas de los educandos parecen tener un carácter conservador, ligado a la imagen tradicional del docente universitario. Sin embargo, se espera de ese profesor una menor distancia afectiva. Podría pensarse que el estudiante, en particular el de los primeros años, se remite a las actitudes de los maestros de niveles previos en su trayectoria por el sistema educativo y es en la confrontación con esa imagen que el docente universitario le resulta “distante”. Asimismo, se deposita en él la responsabilidad de motivar al estudiantado. De acuerdo con la concepción de los alumnos, la motivación no surge del conocimiento en sí mismo, sino de la posibilidad del docente de presentar ese conocimiento de manera atractiva.

Ciertas actitudes del profesor, ante sí mismo y ante el alumnado, son fuertemente cuestionadas. En particular, se critica el lugar al que algunos docentes relegan al estudiante, como un reproductor del discurso que él transmite e incluso de sus opiniones.

Otro rasgo que los alumnos atribuyen a los maestros es una incoherencia entre el discurso y la práctica, lo cual coincide con los resultados de investigaciones realizadas en otra institución —Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires—, en que los alumnos dramatizan escenas que muestran a una profesora cayendo en este tipo de contradicciones (Fernández y López, 2001: p. 236).

Procesos de autopercepción

La psicología social cognitiva ha destacado el origen del autoconcepto en la interacción social, lo que se expresa en la categoría de “valoración reflejada”: nuestro autoconcepto refleja lo que suponemos que los demás piensan de nosotros. “Nos enteramos de quiénes somos a través de nuestras experiencias en el mundo, y en particular de nuestras interacciones con otras personas” (Worchel, 2002: p. 66).

Una categoría que se relaciona con la de autoconcepto —aunque ligada más a menudo a otros paradigmas psicológicos como el psicoanálisis— es la de identidad. El concepto de identidad alude a la unidad del sujeto en el tiempo, supone continuidad y sentimiento de ser él mismo a través de los cambios. La construcción de la propia identidad es un proceso complejo que supone un desarrollo progresivo en el que los otros desempeñan un papel esencial. Para algunos autores, el término “identidad” expresa una relación entre un individuo y su grupo por lo que acostumbran hablar de “identidad social” (Bourhis, 1997: p. 139). Tal concepto remite más específicamente a cambios operados en el sujeto a partir de los distintos vínculos y redes de sociabilidad que le exige el desempeño de diversos papeles en múltiples contextos: familiar, educacional, laboral, etcétera. Entonces, el concepto de identidad social se revela más adecuado para conceptualizar la producción de subjetividad en el marco de las instituciones: internalizamos roles y nos definimos de acuerdo con ellos en un contexto institucional. En tanto algunos consideran que la identidad es la totalidad de los papeles de un individuo en la comunidad, para otros la “identidad es el núcleo esen-

cial del individuo, que se hace visible solamente después que todos sus roles han sido dejados de lado” (Grinberg y Grinberg, 1993: p. 74).

El rol regula el comportamiento del sujeto al llevar implícitas normas del grupo; vale decir, se esperan de él ciertas conductas en función de su edad, sexo, profesión, etcétera. El desempeño de papeles permite al sujeto formarse un ideal de sí mismo, adquiriendo, a partir del sistema de organización vigente en su sociedad, características que lo diferencian de sus semejantes, en los que él percibe otros roles y posiciones. Aunque cada sujeto puede desempeñar su papel de una manera propia, posiciones y roles operan como sistemas de referencia para los sujetos en tanto miembros de una sociedad.

Por otra parte, la psicología social cognitiva ha puesto de relieve la tendencia de los sujetos a percibirse y presentarse a sí mismos de modo favorable. Este sesgo, conocido como *self-serving bias* (sesgo de autopercepción), también es aplicable a los juicios que hacen los sujetos respecto de su grupo de pertenencia: “Cuando se hacen comparaciones de grupos, la mayor parte de la gente considera superior a su propio grupo” (Myers, 2004: p. 40). Lo que explica el sesgo pro-endogrupo es la necesidad de los sujetos de mantener o de acceder a una identidad social positiva en tanto miembros de su grupo de pertenencia. Para llegar a una identidad social positiva, el grupo de pertenencia debe aparecer diferente de otros grupos en dimensiones juzgadas positivas e importantes para el individuo. Es por la comparación social favorable al endogrupo que una identidad social positiva puede establecerse y conservarse.

En cuanto a los alumnos, puede afirmarse que ser estudiante universitario supone una posición y un papel diferenciados, así como una categoría de pertenencia y, en definitiva, la constitución de una identidad social. La identidad social de estudiante universitario conlleva actitudes y comportamientos distintivos, portación de ciertos emblemas, un lenguaje con rasgos particulares, una forma de relación con los otros compañeros y profesores, así como prácticas diferenciadas, a tal punto que algunos autores han hablado del “oficio de estudiante” (Perrenoud, 1990). Los otros —autoridades, docentes, tutores— se ofrecen como referentes identifica-

torios en tanto representantes de la profesión que se aspira desempeñar o del mundo académico al que se desea ingresar. Por otra parte, los pares contribuyen a la construcción de una forma de ser estudiante. En este sentido, la pertenencia a grupos tiene un potencial modelador de actitudes y comportamientos, identidades y prácticas.

En la construcción de esa identidad social las prácticas semióticas de la comunidad científica a la que el estudiante habrá de incorporarse ocupan un lugar preponderante. Progresivamente, pasará de ser un “extranjero” a entender el sentido de las acciones y prácticas semióticas de los expertos, para, por último —al menos si el proceso transcurre exitosamente—, producir él mismo acciones y prácticas significativas. Dichos procesos se dan siempre en una situación interaccional, es decir, en relación con otros, formando grupos, y en un contexto institucional específico, lo que supone demandas, pautas de interacción, comportamientos prescritos y proscritos, jerarquías, formas de ejercer el poder, así como un modo particular de relacionarse con el saber. Supone, asimismo, un estilo de vida que posee características distintivas: los alumnos se benefician de las ventajas legales y simbólicas que el estatus de estudiante les otorga; el hecho de cursar estudios superiores sustrae al sujeto de las constricciones de la vida adulta ordinaria, aunque le impone otras obligaciones: en particular, la de recibirse en un tiempo limitado, lo que otorga a la vida del estudiante un carácter transitorio y lo obliga a aprender a administrar el propio tiempo.

El alumnado transita gran parte de su vida universitaria como miembro de grupos: grupos de distintas facultades que comparten alojamiento, grupos de cursada, grupos de estudio, grupos de amigos. Éstos desempeñan un papel relevante para el sujeto: lo sostienen en situaciones que, de otro manera, sería difícil soportar —alejamiento de sus familias, de su lugar de origen, un modo de vida distinto, nuevas exigencias—, le brindan un conocimiento acerca del funcionamiento de la facultad —a veces distorsionado; otras, más apropiado cuando existe algún contacto con los centros de estudiantes— y le permiten desarrollar prácticas que van configurando un estilo de vida y competencias cognitivas específicas necesarias para afrontar las demandas del ámbito universitario. Por afinidad y

oposición entre los miembros de esos grupos y subgrupos —en ocasiones, meros agregados—, se va construyendo una identidad social.

A continuación, se transcribirán fragmentos de discurso que dan cuenta de la construcción de percepciones y representaciones de los alumnos acerca de ellos mismos y sus pares.

Qué piensan los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas sobre ellos mismos

Mientras algunos se definen como críticos y cuestionadores, otros destacan la pasividad y el desinterés:

[El estudiante de Ciencias Humanas es] crítico por demás. De tan críticos, terminamos siendo no críticos. Porque por querer ver en todas las materias la perspectiva crítica o hacer un análisis crítico, creemos que todo lo que decimos es crítico y hay veces que no [...] es así. Hay veces en que hasta negamos la propia realidad. Porque uno, para modificar algo que está, tiene que aceptar lo que está y a partir de ahí intentar modificarlo, y no intentar romper todo y hacer todo de nuevo. [...] por ahí se nos mete mucho en la cabeza el tema de la “criticidad” y no tenemos muy bien en claro, al final, qué es [...] ser crítico. [Natalia, 25 años, 5° año de Ciencias de la Educación]

El estudiante hoy es [...] un pasivo, se niega a la discusión [...] a la discusión más inmediata, es decir, lo que quiere es ir a cursar, que el profesor le dicte la clase, copiar, irse a su casa, estudiar, dar el examen, aprobar y [...] recibirse e irse. [Andrés, 22 años, 4° año de Relaciones Internacionales, miembro del Centro de Estudiantes]

Otros señalan que no sería posible hablar de un estudiante “típico” de Ciencias Humanas, dada la diversidad de carreras:

Y es difícil [...] un chico de Relaciones Internacionales con un chico de Geografía, con un chico de Historia, me parece que tienen distin-

tas particularidades cada uno, por eso eligieron tales orientaciones [...] No sé si les encuentro igualdades [...] Me parece que [...] tienen orientaciones humanas y [...] tal vez no les gustan los números [ríe] por eso se inclinan para Humanas. [Lucrecia, 19 años, 2º año de Ciencias de la Educación]

Es frecuente la elaboración de una representación de los estudiantes de la facultad aludiendo a asuntos de carácter ético, como la falta de compromiso y dedicación a los estudios:

Para mí hay como dos clases. Están, digamos, los que no hacen absolutamente nada y vienen porque [...] no sé por qué vienen. Pero eso pasa por lo que cada uno espera de sí mismo, de la universidad, y de todo [...] Yo, por ejemplo, yo soy de Tandil (ciudad sede de la universidad) y yo por ahí veo que hay mucha gente que es de afuera, que está acá, parece que de paseo y por ahí yo pienso en los padres que los están, digamos, ayudando económicamente para que se reciban, para que estudien y [...] no lo hacen, y yo soy de acá y [...] lo hago [...] porque me parece que lo tengo que hacer [...] Yo creo que no pasa por una cuestión de [...] una dificultad para estudiar, sino por [...] vagancia. [Victoria, 21 años, 4º año de Trabajo Social]

[Lo veo...] [...] como una persona que no está compenetrada en los estudios como la gente, por ejemplo, de Ciencias Veterinarias que tiene una presión tan grande que lo hace dedicarse totalmente [enfatisa] a la universidad, sino que lo veo como una persona [...] que no está dedicada del todo, de lleno, a la facultad. [Pedro, 24 años, 4º año de Gestión Ambiental]

Por otra parte, suelen señalar aspectos relativos a la interacción social, que el estudiante de Ciencias Humanas, por el tipo de estudio que realiza, tendría facilitadas:

En general [somos] muy abiertos para las [...] expresiones. O sea, si lo tengo que diferenciar de un chico de Exactas [...] son más [...] o sea, los chicos de Exactas son más correctos, todo más específico [...] los

de Económicas, también [...] El de Humanas es como que se puede expresar más en todos los sentidos y [...] más si está estudiando una carrera como Relaciones Internacionales [...] todo tiene que ver con la comunicación y con la relación social [ríe] Son [...] distintos en ese aspecto, más abiertos, más sociables. [Laura, 22 años, 3° año de Gestión Ambiental]

Es común que los estudiantes caractericen a los alumnos de Ciencias Humanas utilizando un estereotipo:

[El estudiante de Ciencias Humanas es] rebelde, desorganizado [...] muy [...] ¿cómo se dice eso? [...] así cuando sos luchador, así [...] justiciero [...] todos esos aspectos. Es muy particular el de Humanas. [Melina, 24 años, 4° año de Educación Inicial]

Más bohemios que los de otras facultades. [Soledad, 20 años, 2° año de Gestión Ambiental]

¿Cómo lo puedo explicar? [...] Tienen como mucho más marcados los valores humanos, valga la redundancia [...] Son como más sensibles, para decirlo de alguna manera. [Diorela, 18 años, 1° año de Relaciones Internacionales]

Me parece que son muy críticos, reflexivos también, eh [...] hablan mucho [...] fundamentan cada opinión. [Andrea, 21 años, 4° año de Educación Inicial]

En lo que se refiere a la constitución de grupos y la importancia que le atribuyen, en particular, los estudiantes destacan la función socioafectiva, sobre todo, en lo referente al sostén emocional para superar los obstáculos que la vida universitaria les presenta:

Me hice muchos amigos grandes de la carrera y ellos te guían. Te dicen “no te hagas mala sangre con esto, cuidate de esto, llévalo “tranqui” que vas a ir bien”. Eso te *resirve*. Porque vos entrás desconcertado. No entendés nada, y ellos te van ayudando y diciendo que le pongas énfasis a determinadas cosas y a otras, no. Eso me sirvió. Fue de las cosas que más valoré y que aún sigo valorando [...] Yo me preocupaba

mucho por cosas que tenía que hacer y por las responsabilidades que tengo [...] Mediante la ayuda de amigos, porque mi familia no está acá; ellos me iban diciendo que no me haga tanta mala sangre, que vaya a un ritmo más lento, que me tome las cosas con más calma. [Manuel, 20 años, Gestión Ambiental]

Sin embargo, en cuanto a la función del grupo sobre el desarrollo de competencias cognitivas, tienen actitudes contradictorias; por un lado, parecen valorar las potencialidades del grupo, pero, por otro, indican las dificultades que supone:

Yo creo que es más llevadero trabajar en grupo que individual, aunque individual está bueno, porque vos solo haces todo y lo manejas a tu manera, pones lo que vos querés [...] y por ahí de a dos es más discutible lo que uno pone en un práctico o una monografía. Cuando es de a dos o de a tres, tenés que empezar la discusión a ver qué se pone. [Natalia, 20 años, 3° año de Geografía]

El problema es que uno se tiene que acomodar a los horarios de los demás, al tiempo de los demás. [Más adelante dice:] Es más productivo, es más ameno y pueden surgir cosas que solo no se te ocurrirían. [Alejandro, 22 años, 4° año de Geografía]

Algunas conclusiones y reflexiones

Si se consideran las atribuciones que estos estudiantes efectúan sobre sus profesores, puede notarse, tanto en las valoraciones como en las críticas, la construcción de un modelo de buen profesor: debe ser claro y explicar bien, debe ser “abierto”, comunicativo, responsable, guardar coherencia entre lo que dice y lo que hace, interesarse por los alumnos, no ser “autoritario”, motivar a los estudiantes y valorar su función docente, otorgándole prioridad sobre otras funciones o exigencias institucionales. Como se mencionó, estos estudiantes construyen una imagen del docente universitario que se asemeja a la del “catedrático”, aunque se espera de

él una menor distancia afectiva. Si bien es cierto que algunos alumnos cuestionan las clases “magistrales”, un buen docente es, en la concepción de ellos, aquel que “explica bien”, que “da buenas clases” y que no es “aburrido”. El hecho de que investigue o continúe formándose se ignora al valorarlo, o bien se descalifica considerando que persigue fines personales —podría decirse egoístas— alejados de su deber de “dar”. Cabría preguntarse sobre los motivos de esta dependencia, lo que conduciría a formular hipótesis que podrían girar en torno de las representaciones sociales y la historia de la enseñanza universitaria en el país.

En lo que respecta a los procesos de autopercepción, de los testimonios relevados puede inferirse la existencia de un estereotipo del estudiante de Ciencias Humanas a partir del cual los entrevistados construyen su autoimagen: bohemio, cuestionador, hipercrítico, desordenado. Puede suponerse que, lejos de constituir una valoración negativa, la construcción de una imagen a partir de este estereotipo brinda a estos estudiantes una identidad social positiva al alejarlos de connotaciones ligadas a lo común, mediocre o conservador. Esta imagen positiva se completa con atributos como sensible, abierto, inteligente, portador de valores humanos.

Por otra parte, puede apreciarse que los alumnos que aluden a rasgos socialmente considerados negativos, como pasividad, indiferencia o irresponsabilidad, destacan de manera defensiva su diferencia personal con estos rasgos, atribuyéndolos a otros. En estos casos, el estudiante advierte su diferencia respecto del grupo amplio —los de Ciencias Humanas— por su pertenencia al Centro de Estudiantes o bien por residir en la ciudad en que la universidad se localiza, por oposición a los que proceden de otras ciudades. De este modo, estos alumnos preservarían una valoración positiva del endogrupo por oposición al exogrupo (cabe aclarar que no se trata estrictamente hablando de un miembro, sino de un agregado): los estudiantes “locales” y los que provienen de ciudades vecinas, o bien los que pertenecen al Centro de Estudiantes por oposición a los que no forman parte de él.

Los rasgos de pasividad y falta de compromiso —que estos estudiantes perciben en ellos mismos, pero adjudican a otros— guardan coherencia

con las atribuciones realizadas sobre los profesores. Muchos de los alumnos observados y entrevistados diferencian las buenas y malas clases en el aula universitaria, atendiendo a la disposición del docente para explicar o ejemplificar y para hacer interesante el contenido. Pareciera que tales alumnos esperan del docente que “dé” una clase atractiva, motivadora, que el estudiante pueda recibir sin mayor esfuerzo. Si bien, como se dijo, la investigación tuvo un carácter descriptivo, esto también podría conducir a la formulación de algunas hipótesis a ser abordadas en estudios posteriores. Por ejemplo, podrían formularse interrogantes sobre la incidencia del contexto cultural en que se socializaron los estudiantes actuales: la necesidad de una presentación atractiva, motivadora, de los contenidos de aprendizaje, podría vincularse a un cultura en que se impone la imagen y en la que el consumidor debe ser cautivado por el producto.

En lo referente a los pequeños grupos que estos estudiantes forman —grupos de estudio o grupos de amigos— y en el marco de los cuales construyen su identidad social, son valorados como sostén afectivo que contribuye a procesar las circunstancias difíciles propias de la vida estudiantil: conocimiento de las normas institucionales, presentación a exámenes, alejamiento del medio familiar, entre otras. Por otro lado, los testimonios permiten identificar la función sociocognitiva de estos grupos: hacen posible la confrontación de argumentos, opiniones y estrategias, y requieren una disposición para llegar a acuerdos o negociarlos, lo que —puede suponerse— entraña un desarrollo en el nivel intelectual, pero, además, social, ya que prepara para profesiones en las que la comunicación con otros, la argumentación e incluso la persuasión, desempeñan un papel destacado. No obstante, de las expresiones del alumnado surge la dificultad para aceptar opiniones o puntos de vista distintos, lo cual, puede suponerse, implica del alumno un aprendizaje social que aún debe desarrollar. Ello también podría conducir a interrogantes acerca de las estrategias sociocognitivas desarrolladas en un marco institucional específico, tanto aquéllas explícitamente consignadas en los objetivos de los planes de estudio, como las desarrolladas informalmente en los contextos de socialización.

También, puede agregarse, a manera de hipótesis, que la pasividad aprendida en las aulas universitarias donde, en la mayoría de los casos, las clases no requieren otra participación del estudiante que la de escuchar y tomar apuntes, conspira contra el desarrollo de representaciones, actitudes y competencias indispensables para favorecer la transición del *status* de estudiante hacia el del profesional. Si el alumno debe apropiarse del discurso académico para avanzar en la carrera, como profesional tendrá nuevos desafíos: construir significados en vistas al abordaje de problemas específicos y a la intervención sobre esos problemas. Esto demanda el abandono de pautas aprendidas que construyeron la identidad de estudiante universitario y el tipo de relación con el saber establecido: dependencia, recepción pasiva del conocimiento, y una falta de compromiso que se expresa en el discurso en categorías como “bohémio”. Implica, asimismo, otro posicionamiento subjetivo: empezar a pensarse a sí mismo como profesional, lo que exige una actitud diferente ante sí mismo, ante los otros y ante el saber; involucra pasar de la dependencia a la autonomía, a tomar decisiones y hacerse responsable de ellas. El análisis demanda, entonces, proseguir la investigación indagando en los dispositivos institucionales que promueven una construcción de la identidad social de estudiante universitario que, lejos de facilitar el tránsito a la que se espera del profesional, pareciera convertirse en obstáculo. Nos corresponde a los docentes analizar nuestra responsabilidad en el logro de esa transición.

Considero necesario reiterar que lo expuesto aquí es parte de una investigación más amplia que toma en cuenta los procesos de atribución y autopercepción junto con otros procesos de construcción de concepciones y representaciones —acerca del conocimiento, el lenguaje académico, los exámenes, la universidad, etcétera— que dan cuenta de la relación que el estudiantado establece con el saber. Para este trabajo, se ha seleccionado sólo parte de la investigación que, sin embargo, tiene relevancia en sí misma desde el punto de vista psicosocial y puede ser el punto de partida para indagaciones posteriores.

Por otra parte, si bien es cierto que la investigación desarrollada, por ocuparse de estudiantes de una facultad perteneciente a una determinada

universidad, tiene las limitaciones propias de un estudio de caso, no es menos cierto que, tratándose de sujetos sociales, están atravesados por las representaciones e ideologías dominantes en la sociedad, que en la actualidad, al menos en algunos rasgos, atraviesan los límites de las fronteras. A pesar de ello, es preciso reconocer que el contexto institucional instaura diferencias y especificidades. En la confrontación con estudios realizados sobre otros estudiantes, de otras facultades y universidades, podrán surgir nuevos elementos para proseguir la discusión sobre el carácter de las concepciones y representaciones en que se sostiene un modo de relación con el saber que puede constituir un obstáculo para la formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Alava, Séraphin y Marc Romainville (2001). Les pratiques d'étude, entre socialization et cognition. En *Revue française de pédagogie*, 136, pp. 159-180.
- Álvarez Rojo, Víctor *et al.* (1999). Características de la docencia mejor evaluada por los alumnos en las diferentes áreas de enseñanza universitaria. En *Revista Española de Pedagogía*, 214, LVII, septiembre-diciembre, pp. 445-463.
- Bourhis, Richard (1997). Théorie de l'identité sociale. En J. P. Leyens y J. L. Beauvois [comps.]. *L'ère de la cognition*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble (La psychologie sociale), pp. 139-143.
- Dépret, Eric (1997). La cognition sociale et son contexte: le cas des relations de pouvoir. En J. P. Leyens y J. L. Beauvois [comps.]. *L'ère de la cognition*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble (La psychologie sociale), pp. 87-89.
- Fernández, Ana María y Mercedes López (2001). Imaginarios estudiantiles y producción de subjetividad. En A. M. Fernández *et al.* *Instituciones estalladas*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 227-261.
- Fernández, Lidia (1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós (Grupos e Instituciones).
- García Ramos, J. M. (1999). Análisis multirrasgo-multimétodo en la validación de instrumentos para la evaluación de la calidad docente en instituciones universitarias. En *Revista Española de Pedagogía*, 214, LVII, septiembre-diciembre, pp. 417-443.

- Grinberg, León y Rebeca Grinberg (1993). *Identidad y cambio*, Buenos Aires: Paidós (Psicología Profunda).
- Jaspars, Jos y Miles Hewstone (1986). La teoría de la atribución. En S. Moscovici. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Buenos Aires: Paidós (Cognición y Desarrollo Humano), pp. 416-438.
- Myers, David (2004). *Exploraciones de la psicología social*. Javier Burón Orejas [trad.]. Madrid: Mc-Graw Hill.
- Perrenoud, Philippe (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Pablo Manzano [trad.]. Madrid: Morata (Educación crítica).
- Worchel, Stephen *et al.* (2002). *Psicología social*. Florencio Jiménez Burillo [trad.]. Madrid: Thomson.

Características emocionales y conductuales de hijos de padres casados y divorciados

Ángel Alberto Valdés Cuervo,
Ernesto Alonso Carlos Martínez
y José Manuel Ochoa Alcántar

Resumen

Se realizó un estudio descriptivo para identificar las características emocionales y conductuales de estudiantes de primaria, hijos de padres casados *versus* divorciados y establecer si existen diferencias significativas entre ambos grupos de estudiantes. Para ello, se diseñó un cuestionario con un índice de confiabilidad Alpha de Cronbach igual a .95; asimismo, se determinó la validez tanto del constructo como de contenido del instrumento, las cuales resultaron acep-

Abstract

A descriptive study was performed in order to identify basic school students' emotional and behavioral characteristics, with married versus divorced parents, and to establish if any significant differences exist among both groups of students. A questionnaire was designed with a Cronbach reliability index of .95; construct and content validity were determined as well, which turned acceptable. Using an independent t test, both groups of students were compared, and it was

Ángel Alberto Valdés Cuervo, Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora [aval-des@itson.mx].

Ernesto Alonso Carlos Martínez, Centro de Estudios Educativos y Sociales, Instituto Tecnológico Superior de Cajeme [ecarlos@itesca.edu.mx].

José Manuel Ochoa Alcántar, Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, [jchoa@itson.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 1, enero-junio 2010, pp. 117-134.

Fecha de recepción: 16 de septiembre de 2009 | fecha de aceptación: 19 de octubre de 2009.

tables. Empleándose una prueba t independiente, se compararon ambos grupos de estudiantes, encontrándose que los hijos de padres divorciados presentaron, según el instrumento, puntajes significativamente mayores que los hijos de padres casados en conductas indicadoras de riesgo potencial como distractibilidad e incumplimiento de los deberes escolares.

found that students with divorced parents showed significant higher scores in potentially risk behaviors such as distractibility and lack of completion of school work.

KEY WORDS

marriage, divorce, behaviors, emotions

PALABRAS CLAVE

matrimonio, divorcio, conductas, emociones

Introducción

ANTECEDENTES

En México, y en particular en Sonora, la educación primaria aún afronta problemas importantes. Según un reporte elaborado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008), en Sonora 22% y 36% de los estudiantes no alcanzaban el nivel de logro básico en español y matemáticas, respectivamente.

Aunque en el logro educativo intervienen múltiples aspectos, consistentemente la literatura evidencia que la familia es uno de éstos (Martínez, 2004; Epstein, 2005; Valdés, Esquivel y Artiles, 2007).

El estudio de la relación familia-escuela continúa, sin embargo, siendo esporádico en México y, en consecuencia, la forma en que los padres de familia se involucran en el desempeño académico de sus hijos aún no se encuentra suficientemente documentada, al menos en el nivel nacional (Guevara, 1996). Al respecto, Schmelkes *et al.* (s.f., citado por Guevara, 1996) afirma que la investigación educativa sobre del tema de las relaciones familia-escuela en México es muy deficiente, pues se trata de un

campo de estudio no del todo construido, por lo que se posee información reducida y dispersa.

No obstante, existen acciones en México que denotan una toma de conciencia acerca de la importancia de la familia y en especial su papel en los logros educativos de los hijos. Dentro de las reformas educativas que se han implementado en nivel nacional, destaca el Programa de Escuelas de Calidad (PEC), entre cuyos propósitos se encuentra el promover en las escuelas las relaciones horizontales donde se compartan responsabilidades entre los directores, los docentes y los padres de familia para mejorar la educación de los niños y las condiciones de las escuelas (SEP, 2008). Particularmente, el gobierno de Sonora, en el Plan Estatal de Educación 2001-2007, refiere que “el sector social fundamental con el que tienen que interactuar las escuelas del área de educación básica, son los padres de familia, responsables primarios de la educación de sus hijos y actores cuya participación es indispensable, tanto para la fijación de políticas como para el desarrollo de las actividades escolares” (SEP, 2003, p.15).

Por lo general, cuando se han estudiado los efectos de la familia en el desarrollo socioemocional y el logro educativo, se reconoce la influencia de dos grupos de factores. Al primer grupo, se le denomina “insumos” o “estructurales”: condición socioeconómica, composición familiar, nivel de escolaridad de los padres y presencia de recursos para el estudio, entre otras; al segundo, “procesales” o “de procesos”: expectativas de los padres, participación en la educación de los hijos y clima familiar, por mencionar algunos.

En este estudio se buscó determinar la existencia de diferencias significativas en las características emocionales y conductuales, entre dos grupos de estudiantes de primaria: los hijos de padres casados *versus* los de padres divorciados.

Aunque comparado con otros países México tiene una tasa de divorcio baja, las estadísticas muestran que ésta ha ido en aumento de manera importante. En el transcurso de tres decenios, la tasa de divorcio se ha cuatuplicado, pasando de 3.2 por cada 100 matrimonios en 1971 a 12.3 por cada 100 en el año 2008 (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI], 2008).

ESTABLECIMIENTO DEL PROBLEMA

En este estudio se pretendió conocer si existen diferencias entre hijos de padres divorciados *versus* padres no divorciados en cuanto a variables conductuales y emocionales. Los resultados permitirán a los profesionales de ciencias tales como la psicología y la orientación decidir si este grupo de niños constituye realmente una población vulnerable que debe ser objeto de programas preventivos e intervenciones.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cuáles son las características conductuales y emocionales de estudiantes de nivel básico, hijos de padres casados y padres divorciados?
2. ¿Existen diferencias significativas en las características conductuales y emocionales de estudiantes de nivel básico, entre hijos de padres casados *versus* padres divorciados?

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Según Valdés, Basulto y Choza (2009), hasta la mitad del siglo XX las separaciones conyugales eran vistas como un signo de inestabilidad familiar y de crisis; por lo tanto, eran sancionadas socialmente como una ofensa contra instituciones tales como la amistad, el matrimonio, los hijos, la familia y la sociedad misma. Sin embargo, con el paso de los años y el aumento en la frecuencia de casos, este fenómeno ha perdido parte de su sanción social y ha empezado a constituirse en objeto de estudio de varias disciplinas como la psicología, ciencias de la educación, antropología y sociología, entre otras.

El divorcio siempre ocasiona una crisis, es decir, “un estado temporal de trastorno y desorganización, caracterizado principalmente por la incapacidad del individuo para abordar situaciones particulares utilizando métodos acostumbrados para la solución de problemas, y por el poten-

cial para obtener un resultado radicalmente positivo o negativo” (Slaikeu, 1996, p. 56).

CONSECUENCIAS DEL DIVORCIO EN LOS HIJOS

Un claro ejemplo de las contradicciones de los resultados en relación con los efectos del divorcio sobre los hijos son los hallazgos reportados por diversos estudiosos del tema. Por un lado, algunos autores sostienen que el divorcio invariablemente conduce a resultados negativos en el desarrollo de los hijos; dentro de este grupo, puede señalarse a Wallerstein (1998), Sandford (2006), Hiroshi *et al.* (2002), quienes refieren que ocasiona una disminución del bienestar psicológico y problemas emocionales y de conducta que perduran incluso en la vida adulta.

Burin y Meler (1998) se suman a este grupo y refieren que el divorcio, en especial cuando ocurre en edades tempranas del desarrollo del niño, ocasiona una serie de efectos que interfieren en la adaptación posterior de éste. Dentro de estos efectos se mencionan: *a)* el derrumbe precoz de la imagen idealizada de los padres, debido a los mensajes negativos que recibe de uno o de ambos; *b)* carencias afectivas, ocasionadas porque los padres están inmersos en resolver sus problemas económicos y afectivos; *c)* percepción de rechazo por parte del padre, sobre todo de aquellos aspectos que le recuerdan a la ex pareja, y *d)* alteraciones del superyo, al existir desavenencia entre los padres en el manejo de las normas.

Otros investigadores sostienen que el divorcio no ocasiona efectos negativos o, cuando los produce, éstos desaparecen a mediano plazo. Dentro de este grupo, tenemos a Gardner (1995), Hetherington (2003), Aebi (2003) y Kelly (2007), quienes encontraron que los efectos negativos del divorcio no siempre se presentan y que incluso, cuando se observan, por lo general desaparecen con el paso del tiempo. Señalan que las diferencias en las conductas de hijos de padres divorciados y no divorciados son pequeñas y que, si bien existen a corto plazo, tienden a desaparecer a mediano y largo plazo.

Despert (1962), Ackerman (1986), Dolto (1977) y Rice (2000) incluso sostienen que mucho más nocivo que un divorcio es el que los hijos vivan en una situación familiar caracterizada por la falta de afecto y las agresividades constantes entre los padres divorciados.

Amato y Booth (1995) sostienen que el divorcio puede aliviar algunos de los problemas que los niños han soportado en una familia altamente disfuncional.

A pesar de que los divorcios y separaciones se han hecho más frecuentes en México, la investigación que aborda sus consecuencias para la familia y, en especial para los hijos, es aún aislada en el país y no ha llegado a producir un cuerpo de conocimiento sólido acerca del campo.

Dentro de los estudios realizados en México que evidencian los efectos negativos del divorcio, pueden citarse los realizados por Valdés (2001) y Castro (2003), quienes encontraron que la mayoría de los adolescentes con problemas delictivos y abuso de sustancias provienen de hogares cuyos padres se han separado o divorciado y que no comparten las funciones del cuidado y educación de los hijos. Otros ejemplos de estudios con resultados similares son los llevados a cabo por Bauza (1983), González, Cortés y Padilla (1996), quienes hallaron que las mujeres cuyos padres se habían divorciado poseían una imagen paterna más negativa y referían una mayor frecuencia de divorcios o separaciones, con respecto del grupo de mujeres cuyos padres permanecían casados.

Al igual que los resultados encontrados en otros contextos, no siempre los estudios realizados en México han encontrado efectos negativos asociados al divorcio, así, por ejemplo, en el estudio realizado por Valdés y Aguilar (2009), en el cual compararon, en cuanto al desempeño académico y conducta en la escuela, dos grupos de niños de comunidades rurales: uno que provenía de familias cuyos padres se encontraban divorciados, y otro de familias con padres casados. No se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos de niños en ninguno de los dos aspectos mencionados.

Para explicar la contradicción en estos hallazgos, autores como Ram y Hou (2003), Kelly y Emery (2003), Valdés (2009), Valdés *et al.* (2007)

sostienen que los efectos del divorcio en los hijos están mediatizados por variables tales como la situación socioeconómica después del mismo, el tiempo transcurrido, los conflictos parentales posdivorcio y la participación del progenitor no custodio en la crianza de los hijos, entre otros factores.

Método

TIPO DE ESTUDIO

Se realizó un estudio descriptivo transversal con un enfoque cuantitativo.

POBLACIÓN

Estuvo conformada por 310 estudiantes de dos escuelas primarias públicas, ubicadas en zonas urbanas del sur de México.

MUESTRA

Por conveniencia para el estudio, se seleccionaron a 95 estudiantes hijos de padres divorciados, los cuales representaron 30.6% de la población total. Para la selección del grupo de estudiantes de padres casados, se utilizó un muestreo intencional; se procuró que dicho grupo fuera similar en cuanto a número, sexo y grado escolar al grupo de estudiantes de padres divorciados. Ambos grupos se conformaron con 95 estudiantes cada uno, por lo que la muestra total estuvo conformada por 190 participantes.

De los estudiantes de ambos grupos, 53.2% fueron varones. Se cuidó que el ingreso familiar global promedio de los padres de ambos grupos de estudiantes fuera similar. Éste fue de \$ 8 300 pesos para el grupo de padres casados y \$ 8 153 para el de padres divorciados.

La edad promedio de los padres que participaron en el estudio fue de 37 años en el grupo de padres divorciados y 38 años en el grupo de casados. El máximo nivel de estudios en ambos grupos de padres es el medio

básico; 77.7% de los padres casados y 75.6% de los padres divorciados tenían como máximo nivel de estudios el de secundaria.

INSTRUMENTOS

Para este trabajo, se diseñó un instrumento que evaluó las características emocionales y conductuales de estudiantes de nivel básico por medio de las percepciones de los maestros.

Sus respuestas se distribuyeron en una escala con cinco opciones que oscilaron entre siempre (5), casi siempre (4), algunas veces (3), casi nunca (2) y nunca (1), con valores que iban desde uno, hasta cinco.

Para determinar la validez de constructo se realizó un análisis factorial, y con base en los resultados del mismo, se detectó la presencia de cinco factores: hiperactividad (F 1), distractibilidad (F 2), agresividad (F 3), dificultades socioemocionales (F 4) e incumplimiento de responsabilidades de la escuela (F 5). Estos factores alcanzan a explicar 73% de la varianza total del constructo medido (tabla 1).

Tabla 1. Resultados del análisis factorial del cuestionario para medir características conductuales y emocionales de estudiantes de nivel básico

Ítems	Carga Factorial				
	1	2	3	4	5
Respeto los turnos de los compañeros.	.752	.204	.328	.204	.147
Respeto las tareas de otros.	.798	.173	.310	.233	.112
Quiere obtener inmediatamente lo que desea.	.759	-.030	.271	.182	.093
Pregunta más de dos veces.	.510	.415	.286	.321	.166
Juega excesivamente en el salón.	.742	.365	.240	-.154	.111
Permanece sentado.	.700	.391	.225	-.017	-.011
Conversa constantemente.	.617	.333	.103	-.259	.221
Realiza con tranquilidad las tareas	.628	.443	.176	-.138	.168
Corre dentro del salón.	.708	.182	.466	-.077	-.024
Permanece en constante movimiento.	.653	.264	.316	.113	.083

Se distrae fácilmente.	.162	.812	.282	.088	.049
Tiene dificultad para escuchar atentamente.	.340	.756	.143	.180	.099
Se le dificulta seguir instrucciones.	.317	.772	.258	.234	.143
Se le dificulta enfocar y mantener la atención.	.319	.799	.147	.243	.207
Parece ausente.	.222	.689	-.039	.272	.197
Evita realizar tareas que requieren atención.	.350	.696	.311	.235	.188
Concluye las tareas.	.405	.552	.254	.319	.277
Copia mal las instrucciones.	.279	.706	.301	.270	.313
Golpea a sus compañeros.	.339	.139	.806	.086	.130
Agrede verbalmente a sus compañeros.	.309	.159	.813	.038	.142
Inicia peleas físicas.	.268	.083	.801	.003	.174
Discute con maestros.	.100	.195	.832	.079	.141
Rompe objetos de los compañeros.	.279	.239	.728	.051	.027
Avienta objetos dentro del salón.	.201	.093	.679	.051	.027
Actúa sin pensar consecuencias.	.602	.181	.633	-.145	.099
Juega solo.	.180	.254	.123	.634	.027
Durante el recreo permanece sentado.	-.137	.019	-.001	.827	-.079
Se mantiene callado.	-.204	.108	-.144	.804	-.087
Se reprime al implicarse con la gente.	-.125	.052	-.040	.850	-.077
Contesta sólo si le pregunta directamente.	-.014	.309	-.021	.787	-.009
Muestra interés en el juego.	.097	.065	-.061	.826	-.042
Evidencia expresiones de tristeza.	.135	.301	-.205	.752	.063
Cumple con tareas escolares.	.174	.163	.108	-.246	.625
Asiste a clases con frecuencia.	-.048	.099	-.042	-.029	.805
Lleva los materiales solicitados.	.014	.084	.176	-.027	.891
Realiza las tareas en casa.	.102	.266	.145	-.006	.868
Estudia para periodos de evaluación.	.211	.132	.182	.046	.863

En la tabla 2, se presentan los resultados del análisis de confiabilidad general y por factor por medio del Alfa de Cronbach; en casi todos los casos, los valores fueron bastante altos (superiores a .9), lo que denota una gran consistencia interna del instrumento.

Tabla 2. Resultados del Alfa de Cronbach generales y por dimensión

<i>Factor</i>	<i>N</i>	<i>Alpha de Cronbach</i>
Hiperactividad	190	.94
Distractibilidad	190	.95
Agresividad	190	.94
Dificultades socioemocionales	190	.91
Incumplimiento de responsabilidades de la escuela	190	.90
General	190	.95

PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Se solicitó autorización a la directora de la primaria y a los padres de los estudiantes para que estos últimos participaran en el estudio; posteriormente, se pidió a los docentes su cooperación voluntaria.

Resultados

CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES Y CONDUCTUALES DE AMBOS GRUPOS

Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov con el fin de evaluar el cumplimiento del supuesto de normalidad en los puntajes obtenidos por ambos grupos. Se confirmó que ambas poblaciones cumplieron con este importante supuesto (tabla 3).

Tabla 3. Resultados de las pruebas de Kolmogorov-Smirnov para ambas poblaciones

<i>Población</i>	<i>N</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Hijos de padres casados.	95	.888	.0409*
Hijos de padres divorciados	95	.888	.0238*

p ≤.05

Para evaluar la conducta de ambos grupos de estudiantes de acuerdo con el puntaje promedio obtenido, se consideró una media teórica de 2.039. A partir de ella, los estudiantes que alcanzaron puntajes iguales o por debajo de este valor, se evaluaron sin riesgo potencial; mientras que quienes obtuvieron un puntaje superior, se clasificaron como estudiantes con riesgo potencial.

Los resultados evidenciaron que en el grupo de hijos de padres casados, tanto el puntaje global correspondiente a los cinco factores como los puntajes pertenecientes a cada uno de estos factores, no se diferencian de manera significativa de la media teórica ya mencionada, lo cual indica que tanto en el nivel global como en cada una de las dimensiones las características emocionales y conductuales de este grupo se ubican dentro del nivel sin riesgo potencial (tabla 4).

Tabla 4. Comparaciones de las medias poblacionales de los puntajes del grupo de hijos de padres casados con la media teórica (μ=2.039)

<i>Dimensión</i>	<i>X</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Agresividad	1.69	94	-2.6	.12
Dificultades socioemocionales	1.83	94	-1.74	.089
Distractibilidad	2.01	94	-1.33	.895
Incumplimiento de responsabilidades de la escuela	1.89	94	-1.2	.236
Hiperactividad	1.98	94	-1.5	.140
Resultados Globales	1.89	94	-1.33	.738

p ≤.05

Con respecto del grupo de hijos de padres divorciados, se encontró que tanto el puntaje global como los correspondientes a los factores distractibilidad, hiperactividad e incumplimiento de responsabilidades tienen valores estadísticamente significativos por encima de la media teórica; por lo tanto, pueden ser clasificados como factores de riesgo potencial (tabla 4).

Tabla 4. Comparaciones de las medias poblacionales de los puntajes del grupo de hijos de padres divorciados con la media teórica ($\mu=2.039$)

<i>Dimensión</i>	<i>X</i>	<i>gl</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Agresividad	1.73	94	-2.97	.005
Dificultades socioemocionales	2.09	94	-1.74	.680
Distractibilidad	2.44	94	-1.33	.007
Incumplimiento de responsabilidades de la escuela	2.86	94	-1.2	.032
Hiperactividad	2.30	94	-1.5	.000
Resultados Globales	2.24	94	-1.33	.018

$p \leq .05$

COMPARACIONES POR DIMENSIONES INTRAGRUPOS

Asimismo, se realizó una prueba de ANOVA de medidas repetidas, con el fin de comparar entre sí los puntajes promedios de cada una de las seis dimensiones (global y cinco factores), en ambos grupos. En lo relacionado con el grupo de estudiantes hijos de padres divorciados, se encontraron diferencias significativas entre los puntajes de las diferentes dimensiones (tabla 5).

Tabla 5. Resultados de los análisis de contrastes multivariados para las seis dimensiones en el grupo de estudiantes hijos de padres divorciados

<i>Efecto</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Características emocionales y conductuales	.655	20.385	93	.000
	.345	20.385		.000

$p \leq .05$

Se realizó una prueba *post-hoc* de comparaciones por pares con el fin de detectarse diferencias significativas entre las dimensiones analizadas. Se encontró que el puntaje promedio en la dimensión incumplimiento de responsabilidades de la escuela es significativamente mayor al de las otras cinco dimensiones. Esto significa que los docentes perciben mayores conductas de riesgo en dicha dimensión.

En la siguiente tabla, se muestran los resultados relativos al grupo de estudiantes hijos de padres casados, donde no se encontraron diferencias significativas entre los puntajes de las dimensiones.

Tabla 6. Resultados de los análisis de contrastes multivariados para las seis dimensiones en el grupo de estudiantes hijos de padres casados

<i>Efecto</i>	<i>Valor</i>	<i>F</i>	<i>Gl</i>	<i>p</i>
Características emocionales y conductuales	.196	2.623	93	.05
	.804	2.623	93	.05

* $p \leq .05$

Tabla 7. Resultados de las comparaciones de los puntajes globales y por dimensión entre los grupos

<i>Factores</i>	<i>X</i>		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>Padres casados</i>	<i>Padres divorciados</i>		
Hiperactividad	1.98	2.30	-1.73	-.087
Distractibilidad	2.01	2.44	-2.22	.028
Agresividad	1.69	1.73	-.209	.835
Psicoemocional	1.83	2.09	-1.454	.149
Responsabilidad	1.89	2.86	-4.79	.000
Puntajes Globales	1.89	2.24	-2.77	.007

* $p \leq .05$

COMPARACIÓN ENTRE AMBOS GRUPOS ESTUDIANTES

En la tabla 7, se presenta la comparación de los puntajes globales y por dimensión entre los grupos de hijos de padres casados y padres divorciados. La comparación se realizó mediante una prueba *t* para muestras independientes.

En el análisis de la tabla 7, puede apreciarse que existen diferencias significativas entre los puntajes globales de ambos grupos y asimismo entre las dimensiones de distractibilidad e incumplimiento de responsabilidades de la escuela. Estas dimensiones se perciben como de mayor dificultad en el grupo de hijos de padres divorciados con respecto del grupo de hijos de padres casados.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados evidenciaron que, en el caso de los hijos de padres casados, los puntajes promedios se encuentran, en todas las dimensiones estudiadas, por debajo significativamente de la media teórica; esto hace pensar que en este grupo no existen problemas emocionales y conductuales. Por su parte, los hijos de padres divorciados obtuvieron puntajes significativamente mayores a la media teórica en las dimensiones que evalúan distractibilidad, hiperactividad e incumplimiento de las responsabilidades, lo cual indica un mayor riesgo potencial de problemas emocionales y conductuales en este grupo de estudiantes. Estos resultados concuerdan con los hallazgos de Wallerstein (1998), Valdés (2001) y Castro (2003), quienes han encontrado que el divorcio de los padres se relaciona con problemas emocionales y de conducta en los hijos.

Al compararse ambos grupos entre sí, se apreció que los hijos de padres divorciados presentaron de manera significativa mayor distractibilidad y menor cumplimiento de las responsabilidades escolares. Donde se presentan de manera significativa mayores dificultades es en la dimensión que evalúa el cumplimiento de las responsabilidades de la escuela.

Aunque puede haber múltiples explicaciones para los hallazgos anteriores, una de ellas se refiere a la posible disminución de los recursos parentales, apoyo emocional y participación en la educación de los hijos que, según autores como Ram y Hou (2003), Valdés *et al.* (2007), Shaffer (2007), Urías, Márquez, Tapia y Madueño (2008), ocurre en las familias con padres divorciados y afectan el funcionamiento de éstas.

Conclusiones y recomendaciones

1. No se presentan características conductuales y emocionales indicadoras de riesgo en los estudiantes hijos de padres casados.
2. Existen características conductuales y emocionales indicadoras de riesgo en los estudiantes hijos de padres divorciados, tales como hiperactividad, distractibilidad e incumplimiento de las responsabilidades escolares.
3. Los estudiantes hijos de padres divorciados presentan, en comparación con el grupo de estudiantes hijos padres casados, mayor riesgo de presentar problemas emocionales de conducta, pues obtienen puntajes significativamente más altos en distractibilidad e incumplimiento de las responsabilidades escolares.
4. La dimensión que evalúa el incumplimiento de las responsabilidades escolares es donde los estudiantes hijos de padres divorciados presentan las mayores dificultades.
5. Aunque es necesario realizar estudios con poblaciones más grandes, los resultados del estudio parecen sugerir que los hijos de padres divorciados son una población con mayor vulnerabilidad para la presencia de problemas emocionales y conductuales, lo cual hace pensar en la necesidad de intervenciones preventivas con la misma.
6. Se sugiere realizar investigaciones con muestras más grandes para llegar a conclusiones más firmes con respecto de los efectos del divorcio y determinar si existen variables moduladoras de estos efectos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ackerman, Nathan (1986). *Psicoterapia, diagnóstico y tratamiento de las enfermedades familiares*. México: Paidós.
- Aebi, Markus (2003). Familia disociada y delincuencia: El caso suizo en los años noventa. En *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, pp. 05-08.
- Amato, Paul & Alan Booth (1996). A prospective study of parental divorce and parent-child relationships. En *Journal of Marriage the Family*, 58, 356, pp. 1-29.
- Amato, Paul & Alan Booth (1995). Parental divorce, marital conflict and offspring well-being during early adulthood. En *Social Forces*, 74, pp. 895-915.
- Bauza, Margarita (1983). El liderazgo en niñas y el significado del afecto paterno. En *Revista Alétheia del Instituto de Psicología Clínica y Social*, 4, pp. 14-20.
- Burin, Mabel e Irene Meler (1998). *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, Manuel (2003). *Factores asociados al consumo de sustancias en menores infractores*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Yucatán, Yucatán.
- Despert, Jhon (1962). *Hijos del divorcio*, Buenos Aires: Paidós.
- Dolto, Ferenczi (1977). *¿Niños agresivos o niños agredidos?* México: Paidós.
- Epstein, Joyce (1995). Theory to practice: School and Family Partnerships Lead to School Improvement and Student Success. En Fagnano, Cheril & Werber, Beverly (eds.). *School, Family, and Community Interactions: a View from the Firing Lines*. EUA: Westview Press, pp. 17-40.
- Gardner, Richard (1995). *Las preguntas más frecuentes sobre el divorcio*. México: Trillas.
- Guevara, Gerardo (1996). La relación familia-escuela. El apoyo de los padres a la educación de sus hijos. Clave para el desempeño. En *Educación 2001. Familia vs. Escuela*, 8, 6-13.
- González, José, Yolanda Cortés y María Padilla (1996). *La imagen paterna y salud mental en el mexicano*. México: Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social, A.C.
- Hetherington, Mavis (2003). Intimate pathways: changing patterns in close personal relationships across time. En *Family Relations*, 52, 4, pp. 318-331.
- Hiroshi, Takeuchi, Hiro Takahiro, Kanai Takahiro, Morinobu Shigeru, Kitamura Toshinori, Takahashi Kyonisa *et al.* (2002). Childhood parental separation

- experiences and depressive symptomatology in acute major depression. En *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 53, pp. 215-219.
- INEGI (2008). Indicadores sociodemográficos. Recuperado el 10 de febrero de 2009 de www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/español/prensa/
- Kelly, Jenny (2007). Children's living arrangements following separation and divorce: insights from empirical and clinical research. En *Family Process*, 46, 35, pp. 35-32.
- Kelly, Jenny y Robert Emery (2003). Children's adjustment following divorce: risk and resilience perspectives. En *Family Relations*, 52, 352-362.
- Martínez, Felipe (2004). La educación, la investigación educativa y la psicología. En S. Castañeda (ed.). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno, pp. 3-13.
- Ram, Baley y Feng Hou (2003). Changes in family structure and child outcomes: roles of economic and familiar resources. En *The Policy Studies Journal*, 3, 3, pp. 309-330.
- Rice, Pechman (2000). *Adolescencia, desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Sandford, Portnoy (2006). The psychology of divorce: A Lawyer's. En *American Journal of Divorce on Adults*, 20, 29, pp. 126-133.
- SEP (2003). *Plan Estatal de Desarrollo*. Recuperado el 10 de febrero de 2008, de <http://www.son.gob.mx>.
- , (2008). *Estadísticas educativas*. Recuperado el 15 de marzo de 2009, de <http://www.sep.gob.mx>.
- Shaffer, Martha (2007). Joint custody, parental conflict and children's adjustment to divorce: what the social science literature does and does not tell us. En *Canadian Family Law*, 26, 3, pp. 285-313.
- Slaikeu, Karl (1996). *Intervención en crisis. Manual para práctica e investigación*. México: Manual Moderno.
- Urías, Maricela, Lorena Márquez, Claudia Tapia y María Madueño (2008). Participación de los padres de familia en dos escuelas secundarias de Ciudad Obregón, Sonora. En *Revista Educando para el Nuevo Milenio*, XV, 16, pp. 291-296.
- Valdés, Ángel (2001). *Determinación de necesidades educativas de los menores infractores internados en la Escuela de Educación Social del Estado de Yucatán*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de Yucatán.
- , y Jahaira Aguilar (2009). Conducta y desempeño académico de hijos de padres casados y divorciados. Un estudio comparativo. Manuscrito enviado para su publicación.

- , Gabriela Basulto y Elisa Choza (2009). Percepciones de mujeres divorciadas del divorcio. En *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14, 1, pp. 23-35.
- , Landy Esquivel y Katy Artiles (2007). *Familia y desarrollo. Intervenciones en terapia familiar*. México: Manual Moderno.
- , Familia y divorcio. En Ángel Valdés y José Ochoa (eds.). *Familia y crisis. Estrategias de afrontamiento* (en prensa).
- Wallerstein, Judith (1998). *Children of Divorce: Stress and Developmental Task*. Nueva York: McGraw-Hill.

Paternidad: niños con discapacidad

Patricia Ortega Silva,
Laura Evelia Torres Velázquez,
Adriana Reyes Luna
y Adriana Garrido Garduño

Resumen

La paternidad no sólo es un compromiso, una responsabilidad, algo que resulte difícil de realizar, sino que incluye, además, momentos de recreación, convivencia con el otro, expresión de sentimientos, etcétera, que llevan a establecer relaciones donde se va construyendo y reconstruyendo la identidad como persona tanto para el hombre como para el hijo o hija. En familias con hijos o hijas con discapacidad, se crea una fuerte tensión entre el ser y el deber ser; el varón

Abstract

Fatherhood is more than a commitment, and a responsibility, it's includes moments of recreation, to live together with others, expressing feelings. This situation leads to relationships where men can built themselves as a person's identity for both men and for the son or daughter. In families where there are sons or daughters with disabilities grows a tension between being and should be, the man begins to wonder about the current status of their child and in particular

Proyecto financiado por el programa PAPCA 2007-2008 de la FES Iztacala-UNAM.

PATRICIA ORTEGA SILVA [patosi@servidor.unam.mx], LAURA EVELIA TORRES VELÁZQUEZ [lauratv@servidor.unam.mx], ADRIANA REYES LUNA [reyeslunagpe@yahoo.com.mx], ADRIANA GARRIDO GARDUÑO [moyuki@yahoo.com.mx]. FACULTAD DE ESTUDIOS PROFESIONALES, IZTACALA, UNAM, PROYECTO "APRENDIZAJE HUMANO".

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 2, enero-junio 2010, pp. 135-155
Fecha de recepción: 13 de mayo de 2009 | fecha de aceptación: 21 de septiembre de 2009.

empieza a cuestionarse sobre la situación actual de su hijo y, en particular, acerca de su paternidad: ésta se vive diferente. Por tal motivo, el objetivo de este estudio fue describir algunas categorías relacionadas con el ejercicio de la paternidad en niños(as) con discapacidad. Se efectuaron entrevistas a varones con hijos e hijas con discapacidad y en los resultados se muestran diversos cambios que se producen dentro de la familia y en la relación de pareja. Se señala que la paternidad puede verse como una experiencia que involucra tanto responsabilidades como satisfacciones dependiendo del contexto en el que el varón se desenvuelva.

PALABRAS CLAVES

familias, varón, identidad, experiencia

his paternity, that's why fatherhood is experienced differently. Therefore the objective of this study was to describe some categories related to parenting in children (as) with disabilities. Men with handicapped children were interviewed. The results show that several changes occur within the family. It is noted that paternity can be seen as an experience that involves many responsibilities and as rewarding depending the context in which the men live.

KEY WORDS

Rousseau, Kant, educational

La paternidad es una construcción social, con significados distintos en diferentes momentos históricos; varía de una cultura a otra e incluso en una misma cultura, de acuerdo con la herencia racial o de clase. Las extensas jornadas laborales impiden a los padres dedicar más tiempo a la crianza de los hijos e hijas, debido a las incompatibilidades entre los horarios escolares y la organización del tiempo familiar, que está en función de las demandas laborales. Pero, igualmente, las nuevas exigencias femeninas y las crecientes demandas afectivas de sus hijos han aumentado en muchos casos los sentimientos de frustración de los varones por no simbolizar los ideales del proveedor único y del padre cercano y afectivo, modelo para sus hijos e hijas (Fuller, 2000).

La paternidad es más que la simple confirmación de la aptitud reproductora del hombre, es más que la certificación de su potencia sexual, es más que la comprobación de su capacidad de proveer. La paternidad significa, para un hombre, una oportunidad para confrontarse con su propia identidad de varón, de registrarla, de profundizar en ella, de conocerla, de conocerse. La paternidad es un escenario para darse cuenta de la masculinidad profunda, esencial y verdadera [Sinay, 2001, p. 75].

En algunos hombres, la paternidad les permite tomar conciencia de que los valores masculinos no son los únicos importantes, que un hombre puede abrir su corazón, expresar emociones, tener sensaciones y vibraciones interiores; la paternidad real, viva y amorosa puede ayudar al varón a sentirse y brindarse la oportunidad de expresar sus sentimientos. La paternidad, tal como tratan de vivirla los padres jóvenes, más inmersos en el cambio que los padres mayores, sería un reconocimiento de los valores femeninos y una apertura a esos valores, la búsqueda de un nuevo saber y ser (Contreras, 2001).

En 1981, Belsky señaló que, en términos biológicos, la principal función del varón era la de ser padre de un hijo o hija. Ser padre era algo que venía a completar una importante fase en las vidas de los hombres, definitiva de su capacidad de ser varones. Al ser padres, tal vez realicen la función masculina más común y más tradicional; no obstante, también encaran la necesidad de armonizar su tradicional concepción del hecho de ser varón con cualquier sentido nuevo y distinto de la masculinidad que hayan detectado a lo largo de su vida.

Fuller (2000) indica que la paternidad puede ser vista como una forma de inserción en la sociedad que consolide el proceso de construcción de la identidad masculina y el modelo de autoridad desempeñado por los hombres. No sólo es un producto del entorno sociocultural, sino una forma de expresión de la capacidad masculina. La paternidad es percibida y vivida como una posibilidad efectiva de realización personal, como el logro de una trascendencia personal. El padre de hoy es un hombre al que se le solicita relacionarse más con los miembros de la familia y disfrutar del

ambiente hogareño, distinto del padre de antaño, cuyos papeles y valores se determinaban por su vida fuera del ámbito doméstico.

Al respecto, Ávila (1990, citado en Pérez, 1999) destaca que la paternidad es más una explicación de la personalidad que un conjunto de habilidades especiales; y ya que los años de crecimiento son decisivos para el desarrollo de la personalidad, el peso del esfuerzo educativo debe ser más bien anticipado que diferido: todo lo que ayude a la formación de los adultos, emocional y socialmente maduros, contribuirá más a la paternidad bien ejercida que ofrecer información a quienes ya son padres.

Lo que más necesitan los niños y niñas respecto de la educación que les proporcionan sus padres es que éstos sean auténticos, que sean íntegros, que actúen como jefes del hogar, que comuniquen las tradiciones, los valores, las costumbres; que sirvan de puente hacia el mundo y que ofrezcan protección y guía para lo cual cada padre tendrá su propia forma de hacerlo (Serrano, 1999). Todo eso depende de la influencia de múltiples factores socioeconómicos y culturales, la imagen del padre como modelo de paternidad, su personalidad propia y otras influencias sociales; así un hombre desarrolla su estilo paterno único (Reyes, 2001).

La paternidad de los varones ante hijos o hijas con discapacidad¹

Dentro de la familia, el nacimiento de un niño o niña con discapacidad (problemas de lenguaje, síndrome down, problemas de aprendizaje, entre otros)

¹ Por discapacidad se entiende a aquella persona que “presenta una limitación física o mental de manera permanente o por más de seis meses que le impide desarrollar sus actividades en forma que se considera normal para un ser humano”. Con esta definición se realizó el censo general de población y vivienda 2000; hasta ese año, 72.6% de la población con discapacidad habitaba en comunidades urbanas y 27 %, en rurales. Hay que recordar que del total de la población, que es de 103 263 388 habitantes, 1 millón 795 mil, tiene algún tipo de discapacidad, lo que representa 1.8% de la población total. Los tipos de discapacidad que se consideran son: motriz, visual, mental, auditiva, de lenguaje, limitaciones y problemas para hablar o transmitir un significado entendible. Cabe resaltar que debido a la definición existen muchas personas que sufren accidentes o enfermedades que les llevan a tener limitaciones físicas y es probable que por eso se incremente los casos de discapacidad (INEGI, 2005).

o un niño o niña valorizados socialmente como individuo anormal, inferior, diferente, etcétera, es considerado un *momento de ruptura* donde surge una separación física entre padres e hijos (el efecto psicológico de recibir la noticia de que el niño está enfermo o disminuido), la constante preocupación por parte de los padres sobre “el qué dirán”, el rechazo de la sociedad, la restricción de oportunidades educativas, laborales e institucionales, la posibilidad de que se conviertan en sujetos más vulnerables y el cuestionamiento en el ejercicio de la paternidad con niños discapacitados (Ortega, Salguero y Garrido, 2007; Ortega, Torres, Garrido y Reyes, 2006).

En familias donde hay hijos o hijas con discapacidad (por ejemplo, con síndrome down, con problemas de lenguaje o con problemas de aprendizaje), se crea una “fuerte tensión entre el ser y el deber ser”, ya que el varón debe, necesariamente, reflexionar a fondo acerca de la situación particular de su hijo, sobre el sentido de la vida y sobre sí mismo. Esto provoca que la percepción que tiene del niño, de sus necesidades y de su forma de vida se modifique, que comience a ser cuestionada por las normas establecidas por una sociedad.

Autores como Ingalls (1987) y Moos (1989) advierten que en los varones aparecen frecuentes cuestionamientos relacionados con: *a)* Las respuestas de negación, en la que el padre no quiere aceptar que su hijo es diferente de los niños “normales”, o incluso tampoco acepta la severidad del problema del niño, *b)* el cuestionamiento en la madre, porque reconoce que falló biológicamente para tener un bebé sano, *c)* algunos padres tienden a delegar toda la responsabilidad de la crianza del niño a la madre, culpándola y haciéndola responsable de esa situación inesperada (Kawage, Gutiérrez, Llano, Martínez y Chavarría, 1998), *d)* el rechazo del padre hacia el niño, así como la disminución del contacto directo entre ellos (no lo toca, no lo acaricia, no le habla, no lo halaga, etc.), a pesar de que la relación física y la comunicación desempeñan un papel importante en el desarrollo de los niños y en el varón como elementos que le permiten construir y ejercer ampliamente la paternidad (Figueroa, 1996a), *e)* la preferencia del varón por el hijo o hija “normal” y una marginación del que presenta características diferentes en su desarrollo, *f)* el desajuste en la

relación de pareja: cada uno intenta enfrentar la situación por separado. Se manifiestan desacuerdos y discusiones, criterios contradictorios, poca comunicación, dificultades en compartir la cotidianidad, poco tiempo para la pareja y roles estereotipados, lo cual repercute en las interacciones padre-hijo y, por lo tanto, afecta el desarrollo psicológico de éste; *g*) el abandono de hogar (es decir, se evita compartir la situación actual relacionada con los hijos y delegar toda la responsabilidad a la madre sobre la crianza y la elección del tratamiento o búsqueda de escuela especial) y *h*) el hombre se frustra y se considera incompetente para afrontar las implicaciones económicas, lo cual limita las experiencias de interacción con el niño.

A partir de estos cambios y de sus implicaciones sociales, educativas y familiares, la posibilidad de que los varones empiecen a cuestionarse sobre el ejercicio de su paternidad con niños cuyas características son especiales se incrementa, pues en ningún momento fue parte de sus expectativas; en otras palabras, no consideraron la posibilidad de estar en una situación que conlleva juicios de valor e implicaciones sociales, pero que, sin embargo, sí les hace pensar de qué manera podrían ejercer su paternidad sin afectar el desarrollo general del niño.

En recientes investigaciones (Ortega, 2002; Casillas, 2005; Jauregui, 2006 y Aguilar, 2007), se reporta que los varones pasan por diversos cambios en el ejercicio de su paternidad con respecto de las responsabilidades de ser padre, las actividades de la relación padre-hijo o hija, las expectativas hacia la niña o niño, la calidad de interacción, el deterioro en el contacto físico, verbal, de afecto, juego, diversión y en la relación marital, entre otros, los cuales a largo plazo influyen en el desarrollo de los hijos e hijas (Yablonsky, 1993).

Con base en lo anterior, se realizó el presente estudio sobre el ejercicio de la paternidad en hombres que tenían hijos(as) con una discapacidad (problemas de lenguaje, síndrome down y problemas de aprendizaje).

Método

PARTICIPANTES

Los varones seleccionados para este estudio fueron diez, los cuales compartieron las siguientes características: 1) hombres que viven con sus hijos y su pareja; 2) varones cuyo rango de edad es de 25 a 55 años; 3) con una escolaridad de secundaria, bachillerato, carrera técnica o licenciatura; 4) con un nivel socioeconómico alto (4 a 6 s.m. o más de 6 s.m.) y bajo (1 a 4 s.m.). Los hijos de estos varones tenían problemas de lenguaje, síndrome down y problemas de aprendizaje.

INSTRUMENTOS

Se utilizó una entrevista semiestructurada de tipo cualitativo, la cual permitió acceder al punto de vista de los varones, sus percepciones, valoraciones y prácticas, rescatando algunos significados en el ámbito de su experiencia personal para obtener una comprensión sobre los estereotipos de paternidad desde su propio punto de vista.

Para realizar tales entrevistas se diseñó un guión que permitió conducir la conversación que se tenía con cada uno de los entrevistados alrededor de los temas objeto de este estudio. La estructura de este guión estaba conformada por diferentes partes: 1) datos generales, 2) percepción del modelo o papel paterno, 3) ejercicio y vivencia de la paternidad y 4) padre de un hijo o hija con discapacidad. Este guión permitió organizar la información obtenida de las entrevistas de una manera más clara y específica para, posteriormente, iniciar el análisis de esa información con el fin de cumplir los objetivos del estudio.

Una vez aplicadas las entrevistas, se efectuó un análisis cualitativo de la información proporcionada por los padres con los siguientes ejes:

- Responsabilidades de ser padre
- Actividades en la relación padre-hijo o hija
- Expectativas hacia la niña o niño
- Importancia del contacto físico, verbal, de afecto, juego, diversión
- Cambios en la relación marital

Resultados

Los resultados obtenidos se presentan de acuerdo con cada uno de los ejes de análisis señalados anteriormente.

RESPONSABILIDADES DE SER PADRE

La responsabilidad que los padres asuman será igualmente importante para lo que ellos transmitirán a sus hijos e hijas, ya que, si sólo se limitan a ser proveedores, no logran establecer una relación más estrecha con ellos; pero, por otra parte, también se interesan e involucran en situaciones que no impliquen únicamente darles cosas materiales; la relación que surja entre ellos podrá ser amena e interesante.

La principal presión social es el lazo afectivo del padre con sus hijos e hijas y la única manera de conseguirlo es mediante un contacto adecuado en cantidad de tiempo y por la vinculación de los padres en el desarrollo social y mental de sus niños en forma diaria; lo anterior reasegura continuamente amor y devoción, lo cual previene el abandono o distanciamiento paterno (Pedrosa, 1999). Como puede observarse a continuación, esto empieza a tomarse más en cuenta por parte de los padres, ya que algunos de ellos mencionan lo afectivo como parte de su responsabilidad hacia ellos.

Darles mucho amor, que tengan qué comer, que sepan lo importante de los alimentos, sacarlos adelante, ayudarlos con sus estudios, que se sientan seguros de sí mismos [35, a, f].²

² Los datos señalados en el paréntesis se refieren a: 1) la edad del padre, 2) el nivel socioeconómico: alto (a) y

Darle lo mejor, cariño, amor que es más importante que lo económico [40, b, f].

Me gusta demostrar mi cariño hacia él, me gusta abrazarlo, me gusta cargarlo, aventarlo, hasta besarlo, verlo [...] que él sienta demostraciones de afecto [32, a, m].

Yo trato de besarlos, de abrazarlos [43, b, m].

Demuestran su cariño a sus hijos e hijas, sin ningún problema; incluso uno de ellos lo cataloga como más importante que lo económico. Esto resalta que, para algunos padres, demostrar afecto, cariño y cuidado es algo sumamente trascendente en la crianza del hijo y en el ejercicio de la paternidad.

Schmukler (1998) expresa que en México existe una escasa participación de los varones dentro de las labores domésticas y la crianza de los hijos; con frecuencia, sólo es de ayuda o colaboración en ocasiones particulares como los fines de semana, en las vacaciones o en casos de enfermedad y, con regularidad, cuando la esposa desempeña actividades extra domésticas. Esto parece deberse a que los hombres asignan a las mujeres un papel de dedicación casi exclusiva al hogar y a la crianza de los hijos, pues consideran que a ellos les corresponde mantener a la familia. Se enfatiza la manutención y no la crianza de los niños: “educarlo, prepararlo, alimentarlo, vestirlo” (39, b, m). Lo mismo ocurre en el caso del padre de una de las niñas: “atender a mi familia, que no les falte nada, estar al pendiente de ellos” (30, b, f). No obstante, contrario a ello, el padre de otro niño expresa: “ayudarlo para que se haga independiente, enseñarle buenos hábitos, educarlo” (46, b, m).

A pesar de que la concepción de muchos de los padres se ha ido transformando con respecto de las responsabilidades de ser padre en cuanto a la demostración de cariño y en cuanto a algunas actividades relacionadas con la crianza de los hijos e hijas, aún pueden escucharse testimonios en los que lo fundamental es proveer (es decir, lo material).

bajo (b) y 3) el sexo del hijo: femenino (f) y masculino (m).

ACTIVIDADES EN LA RELACIÓN PADRE-HIJO O HIJA

Las actividades que realizan padre e hijo constituyen un aspecto significativo debido a que ellas evidencian el interés de los padres acerca del desarrollo y la crianza de sus hijos; además, se observa en gran parte la manera en que ellos ejercen su papel como padres o compañeros (muchas veces) de sus hijos. Es ahí donde los propios hijos decidirán (cuando puedan hacerlo) si sus padres son un buen modelo a seguir, tanto para los varones como para las mujeres (como modelo masculino).

Parke (1986) asegura que el padre puede ejercer un importante papel directo sobre el desarrollo de sus hijos. Juega con ellos, los acaricia, les habla y todas estas actitudes representan diversos modos de influencia sobre los niños. Todo esto crea o propicia una diversa gama de intervención del padre en el mundo de su hijo y, probablemente, modifica su posterior desarrollo social y cognitivo.

Todos los padres, tanto de niñas como de niños, coinciden en el juego como una actividad que desempeñan estando con ellos:

Jugamos, hacemos la tarea, vemos televisión [32, a, m].

Luego lo llevo al parque a jugar, ir al cine, a nadar, a caminar. Ver películas [43, b, m].

Pasear, jugar, ir a ver payasos [46, b, m].

Comer, jugar, ir a la escuela, estar juntos todo el día. Hacer compras visitar a familiares, pasear [51, a, f].

Jugar, ir a desayunar, los llevo al parque, pasar el mayor tiempo con ellos [35, a, f].

Jugar, platicar [40, b, f].

Trato de decirle cómo se dice o cómo se pronuncian las palabras, jugar, mostrarle lo que se hace o no [30, b, f].

Los padres que están emocionalmente cerca de sus hijos e hijas en relaciones cariñosas durante largos periodos, ejercen más influencia que la que pueden tener quienes están emocionalmente alejados y se relacionan

menos a menudo con ellos (Amundson, 1991; citado en Sesma, 1999). Estar emocionalmente cerca de los hijos se relaciona, además, con la manera en la que los padres se interesan en las actividades de sus hijos, tanto en el momento en que están juntos, como cuando no lo están:

Salimos juntos, jugamos, platicamos sobre lo que hizo con sus amigos.
Hacemos la tarea juntos [39, b, m].
Jugar, platicar [40, b, f].

El padre participa poco en las actividades de cuidado diario y de juego educativo, efectúa más actividades en el exterior, en ver televisión o desempeña determinados juegos físicos con lo que los niños y niñas disfrutan mucho (Rodrigo y Palacios, 1998). Sin embargo, algunos padres sí se involucran con los quehaceres que tienen que ver con la educación: “jugamos, hacemos la tarea, vemos televisión” (32, a, m).

EXPECTATIVAS HACIA EL NIÑO

Todos los padres se crean expectativas acerca de sus hijos, incluso antes de que éstos nazcan y, por supuesto, ello sucede también con los padres de niños con discapacidad, aunque sus expectativas sean más a corto plazo (debido a que saben los límites que éstos tienen); ellos expresan lo que cualquier otro padre podría querer para sus hijos.

A pesar de que los padres del presente estudio no manifiestan estar decepcionados de sus hijos, sus expectativas hacia ellos se relacionan con el desarrollo de habilidades básicas (autocuidado, lenguaje, motoras) o que sean autosuficientes; no piensan en algo más a futuro —como realizar una carrera o algo parecido—, aunque sus deficiencias no sean graves. Ello ocurre tanto en el caso de los padres de niños:

Que sea feliz, que pueda entenderse, que logre una educación, que sea siempre bien consigo mismo [32, a, m].

Que tenga todos los elementos para que siga aprendiendo de él, de nosotros y de la vida, que sea exitoso en el futuro, responsable en sus actos y con sigo mismo [39, b, m].

como en el de los padres de niñas:

Que ella logre desarrollarse lo más posible [51, a, f].

Que pueda hablar bien y tener un diálogo como todos. Más que nada, ésa es mi expectativa; que pueda hablar bien, eso es todo. [35, a, f].

Que esté bien con ella y con Dios [40, b, f].

Que salga adelante, que aprenda lo que le enseñen [30, b, f].

En Pueshel (1991), se considera que lo más valioso que puede darse a los hijos e hijas con discapacidad es la aceptación de él mismo tal como es y un deseo de que en el futuro sea lo más independiente que pueda. Asimismo, que se le dé la oportunidad de demostrar por sí mismo(a), en la medida de lo posible, que es merecedor de todos los derechos de un ser humano dentro de sus capacidades. Lo que más puede desearse como padres para cualquiera de los hijos es el desarrollo de todo su potencial hasta el máximo. Esto se ejemplifica con los siguientes discursos:

Que se desarrolle bien, que empiece a hablar bien, que no tenga discriminación en la escuela [43, b, m].

Que sea independiente y que pueda tener una vida lo mejor posible [46, b, m].

IMPORTANCIA DEL CONTACTO FÍSICO, VERBAL, DE AFECTO, JUEGO, DIVERSIÓN

A pesar de los problemas en el desarrollo que el hijo pueda presentar, no debe dejarse de lado cuán indispensable es el contacto físico, verbal e incluso las expresiones de afecto que los padres puedan mostrarles, ya que también da pauta para establecer una mejor relación entre padre e hijo, debido a que puede producir sentimientos de confianza y buena autoestima;

además, de acuerdo con el tipo de manifestaciones de afecto y contactos, puede ayudarse al desarrollo de estos niños.

Una vez que los padres de hijos con discapacidad superan sus inhibiciones y empiezan realmente a mirarlos y a tocarlos, a abrazarlos y a cuidarlos, a menudo se sienten impresionados por el hecho de que ese hijo, después de todo, es un niño, y es mucho más lo que le hace parecerse a otros niños que lo que le diferencia. La oportunidad de tener contacto con ellos puede facilitar el sentimiento de “normalidad” (Pueshel, 1991). Esto puede observarse en los discursos de todos los padres entrevistados tanto de niñas:

Sí, por supuesto, a través de los juegos es como ella aprende, a través del contacto físico [...] es como ella ha aprendido algunas cosas [...] no se le puede enseñar de otra manera [51, a, f].

Creo que sí, todo es bueno porque, si se le estimula, la niña se va a sentir segura de sí [35, a, f].

Claro que sí, por su enfermedad lo necesita. Trato de demostrarle que es una niña normal [40, b, f].

Sí, ella ve cuando la quieren; se le llama, tratamos de no hacerla a un lado [30, b, f].

como de niños:

Sí, mi forma de acercarme con él es hacer que él se sienta bien; me gusta demostrar mi cariño hacia él, me gusta abrazarlo, cargarlo, aventarlo, hasta besarlo, verlo [...] que él sienta demostraciones de afecto [32, a, m].

Sí y mucho, mi papá nos estimulaba en ese sentido, nos abrazaba, nos besaba y ya de grandes, y yo sentía el amor de mi papá, me sentía protegido. Yo trato de besarlos, de abrazarlos [43, b, m].

Claro; es más, creo que son tan importantes para él como cualquier otro niño, por ejemplo, como mi otro hijo; es muy importante como la comunicación también [46, b, m].

Sí, le ayuda a conocerse y a conocerme [39, b, m].

En la sociedad se ha manifestado que los hombres no deben ser tiernos, los padres casi nunca se permiten manifestaciones de ternura hacia sus hijos e hijas, lo que sustituyen con actitudes de apoyo, protección o caricias bruscas, bajo las cuales está presente el dominio autoritario (Chávez, 1987).

CAMBIOS EN LA RELACIÓN MARITAL

Los cambios que surjan en la relación marital es algo que puede afectar la manera en que los padres ejerzan su papel paterno; esto puede ocurrir ya sea de manera positiva (beneficia a la pareja al unirla) o en forma negativa, cuando tener un hijo con las características mencionadas causa conflictos y distanciamientos. La incidencia de las separaciones matrimoniales y la falta de armonía familiar son más altas en las familias con niños con discapacidad. Sin embargo, la mayoría de los matrimonios en estas condiciones permanecen intactos; la separación y la falta de armonía son más probables cuando ha habido dificultades matrimoniales anteriores (Cunningham y Davis, 1994).

Existen padres que mencionan haber sufrido cambios en la relación con su pareja y su familia:

Sí ha habido cambios, pero por la situación que se vive dentro de un hogar, los cambios normales que tenemos como familia, pero por problemas de Paola, y que nosotros tengamos un distanciamiento por eso no; al contrario, nos une más [35, a, f].

Sí, demostrarle el amor como familia. Ha unido más la relación; ahora nos apoyamos, antes no era igual, porque yo tomaba, pero con esto y la ayuda que me dieron en la iglesia nos hemos unido más [40, b, f].

Por otro lado, Pueshel (1991) destaca que la mayoría de las personas necesitan un periodo largo para volver a sentirse de modo normal y entrar en contacto de nuevo con su rutina diaria. Tal vez nunca desaparezcan por completo los sentimientos de tristeza y pérdida, pero muchos pueden recibir de esta experiencia resultados benéficos al notar que adquieren una

nueva perspectiva sobre el significado de la vida y una sensibilidad acerca de lo verdaderamente importante. En ocasiones, una experiencia demoleadora como ésta puede reforzar y unir a una familia.

Lomas (1998) comenta que el hecho de que los padres se sientan responsables de que su hijo esté en desventaja ocasiona que la cólera, la culpa y el desaliento sean racionalizados y disfrazados, lo cual provoca una dedicación total a ese niño, tanto que apenas les resta algo para ofrecer a los otros miembros de la familia. Así puede advertirse en lo que menciona el siguiente padre:

Sí hay cambios, cuando se tiene un hijo así, la relación con la pareja cambia un poco; la situación marido-mujer ya no es tan importante como antes. Ahora, se dedica a ser uno más padre que a ser esposo y ella también a ser madre que a ser mujer; sí hay un cambio [51, a, f].

La disciplina es uno de los aspectos de educación del niño que provoca frecuentes desacuerdos entre los esposos. Si no llegan pronto a un acuerdo en este punto, los conflictos se presentarán también en otros campos y es posible, incluso, que se rompa el vínculo matrimonial (Johnson, 1990). En el siguiente testimonio puede observarse un ejemplo de ello:

Sí, tenemos roces, porque los dos estamos tratando de acercarnos al niño, pero de formas diferentes y hay cosas que yo hago que no le gustan a ella y al revés [32, a, m].

A pesar de que algunos padres indican que la situación ha unido más a su familia, algunos otros declaran lo contrario. Cunningham y Davis (1994) aseguran que con frecuencia la angustia de los padres produce dificultades conyugales. Cada padre culpará al otro por la situación y conducta del hijo, ya sea de manera consciente o no, y tal vez demuestren hacia el cónyuge algunos de sus sentimientos hacia el niño. Por otra parte, las restricciones que los padres perciban en sus interrelaciones sociales pueden conducir a mayores hostilidades y angustias, las cuales, asimismo, pueden descar-

garse en el cónyuge, lo que producirá nuevos desacuerdos conyugales y quizá resulte en el rompimiento innecesario del hogar.

Sí hubo un distanciamiento, tanto de la sexualidad como de la convivencia. Pero ya con la terapeuta que fuimos sí nos ayudó [46, b, m].

Sí, pero no puedo explicarlo [39, b, m].

Discusión y conclusión

Ser padre es un momento que resulta difícil para muchos hombres, principalmente cuando se trata de ocuparse de todos los cuidados que implica un hijo; pero las cosas se complican cuando ese niño tan deseado presenta una discapacidad, surgen diversas reacciones, cuestionamientos, enojos, deterioro en las relaciones de pareja, etcétera, y esto lleva a que el varón trate de no involucrarse en lo relacionado con la crianza del niño.

Al respecto, Rodrigo y Palacios (1998) señalan que, para adaptarse al nuevo rol de padre, es necesaria la ayuda y el apoyo procedentes del contexto social que lo rodea, como puede ser el apoyo informal recibido de familiares y amigos o formal, procedente de instituciones sociales. Cada uno de los padres puede demandar o valorar más dichos apoyos dependiendo de sus circunstancias personales y de las características particulares de sus hijos.

En concreto, los resultados de este estudio demuestran que, para los padres, la educación y la preparación, así como la alimentación son parte de las responsabilidades de ellos con sus hijos y más aún con aquellos que tienen niños con discapacidad; esto manifiesta que se interesan cada vez más en la crianza y desarrollo de ellos. Así, la paternidad implicaría ayudar con las cuentas, participar en la atención del bebé, bañarlo, darle de comer, establecer reglas de disciplina, participar en los deberes escolares, llevarlo y traerlo de la escuela, conocer a los amigos y necesidades particulares de cada uno de los hijos, entre otros.

Dentro de las actividades padre-hijo, el juego, el contacto físico, la comunicación, compartir tiempos para la comida y todo lo vinculado con actividades de cuidado diario desempeña un importante papel en el desarrollo de los niños y, por otra parte, en el ejercicio de las funciones asociadas con la paternidad. De ese modo, los padres se sienten satisfechos con su papel y eso los lleva a disminuir en algún grado la situación especial en la que se encuentran.

Los padres de este estudio coinciden en que es indispensable el contacto físico, verbal y de afecto (abrazos, besos), ya que se favorece el desarrollo de los niños, permitiendo que éstos se involucren en mayor medida con el ambiente en que se hallan. Con lo anterior, a largo plazo se logra que entre el padre y el niño con discapacidad surjan actividades compartidas, de modo que ambos participen en una relación familiar adecuada.

La mayoría de los padres aluden a las expectativas negativas de la situación de tener un hijo con discapacidad; se preocupan más porque éstos salgan adelante en la vida y puedan llegar a ser independientes en los ámbitos laboral, social y educativo, así como que desarrollen un repertorio lingüístico para ser autosuficientes e involucrarse en actividades de la vida cotidiana.

Los varones de este estudio expresaron que se presentan ciertos desajustes en la relación de pareja; cada uno intenta enfrentar la situación por separado, sin tomar en cuenta que eso perjudica ampliamente el desarrollo del niño y las expectativas del varón sobre el ejercicio de su paternidad. Es común que en el vínculo se presenten desacuerdos y discusiones, criterios contradictorios, poca comunicación, dificultades para compartir la cotidianidad, poco tiempo para la pareja, roles estereotipados, y dichos conflictos se agudizan a partir del nacimiento de un hijo con discapacidad. El padre puede abandonar el hogar y no compartir la situación actual relacionada con los hijos, además de delegar toda la responsabilidad a la madre sobre la crianza y la elección del tratamiento o búsqueda de escuela especial donde pueda ingresar el niño para recibir ayuda profesional y garantizar el rendimiento escolar y el éxito en su desarrollo personal. Cabe aclarar que es necesario reflexionar acerca de las relaciones de pa-

reja ya que, en el mejor de los casos, dejan de serlo para desempeñar su papel de padre y madre; no obstante, esto no es del todo benéfico para el desarrollo del hijo quien, al igual que sus padres, requiere de un ambiente familiar donde el bienestar y comunicación permita que la pareja continúe alimentando su relación; lo que en definitiva se reflejara en los acuerdos y acciones que en beneficio de la integración familiar se necesitan para impulsar al mejor ajuste posible de su hijo o hija con discapacidad a actividades cotidianas, escolares, sociales, etcétera.

En lo referente al aspecto económico y partiendo del supuesto de que los hombres desempeñan el papel de apoyo financiero para sus familias y de que esto les da prestigio y poder (lo cual se les ha sido asignado históricamente), si el padre no puede cumplir con ello, se frustra y se considera incompetente para afrontar la realidad.

Muchas cosas en la vida pueden poner a prueba la relación de pareja: privaciones económicas, familiares, la enfermedad de algún miembro de la familia y la llegada de los hijos. Cuando uno de los hijos posee una discapacidad, la relación de pareja exige una especie de asociación materno-paterna que rebasa las funciones tradicionales surgidas dentro de la familia. Tal vez la relación no cambie mucho; sin embargo, puede dañarse por la forma en que cada uno de los miembros de la pareja actúa respecto de las necesidades especiales de los hijos o, incluso, puede fortalecerse, porque están centrando su atención en el mismo objetivo, en el mismo reto.

A pesar de ello, muchos niños con discapacidad son capaces de tener un comportamiento más independiente, apropiado y maduro del que muestran, lo cual favorece la relación del padre con el hijo, en términos de que sus expectativas para los hijos son mejores y las relaciones de convivencia son más frecuentes. Eso permite que ambos, padre e hijo, compartan experiencias y momentos de la vida cotidiana que favorezcan el desarrollo personal de cada uno de ellos en diferentes ámbitos como el social, el familiar y el educativo.

Comentarios finales

Cabe señalar que la paternidad puede verse como una experiencia que entraña tanto responsabilidades como satisfacciones, las cuales son vividas según las circunstancias en las que se encuentran los varones quienes, además, atraviesan por diversos acontecimientos de los cuales aprenden el ejercicio cotidiano de la paternidad y la participación masculina en la crianza y el cuidado de los hijos. Cuidar a un hijo con discapacidad requiere un trabajo extra del padre y de la madre, así como de cosas distintas que hacer y de que preocuparse en mayor medida que con un hijo normal.

Para entender los cambios suscitados dentro de las familias de hijos o hijas con discapacidad, debe investigarse acerca de cada una de las fases en cuanto a la aceptación y reorganización por las que pasan todos los integrantes de la familia, ya que cada uno de ellos tiene expectativas diferentes que establecen formas particulares de funcionamiento. Esto conlleva analizar las múltiples maneras en que tales padres acepten la idea de ser “especiales” y el uso de estrategias apropiadas para afrontar y resolver las vicisitudes y desafíos que comportan el tener un hijo con discapacidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, R. N. (2007). *El ejercicio de la paternidad en varones con niños(as) normales y niños(as) que presentan retardo en el desarrollo*. Tesis de licenciatura. México: FES Iztacala- UNAM.
- Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. En *Development Psychology*. 17, 1, pp. 3-23.
- Casillas, V. M. (2005). *Características del ejercicio de la paternidad con niños y niñas con retardo en el desarrollo*. Tesis de licenciatura. México: FES Iztacala-UNAM.
- Contreras, H. J. (2001). *¿La nueva paternidad: estoy preparado para ser padre?* Tesis de licenciatura. México: FES Iztacala-UNAM.
- Cunningham, C. y H. Davis (1994). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. México: Siglo XXI.
- Chávez, R. B. (1987). *Familia y sexualidad en México. Un análisis crítico de la educación sexual infantil*. Tesis de licenciatura. México: FES Iztacala-UNAM.

- Figuroa, P. J. G. (1996). Algunas propuestas para la construcción de nuevas paternidades, artículo preparado a partir de la presentaciones en el Foro: “Hacia una nueva paternidad”, organizado por Programa Universitario de Estudios de Género y la Red de Salud de las Mujeres, y en la mesa redonda “Cómo ejerzo mi paternidad”, organizada por el Instituto Nacional de Salud Mental, México, junio. Mimeo, pp. 1-7.
- Fuller, O. N. J. (2000). *Paternidades en América Latina*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú: Fondo Editorial
- Jáuregui, P. J. (2006). *Ejercicio y vivencia de la maternidad y paternidad con un hijo que presenta retardo en el desarrollo*. Tesis de licenciatura. FES Iztacala-UNAM.
- Johnson, M. A. (1990). *La educación del niño deficiente mental. Manual para padres y educadores*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- INEGI (2005). *Población total por grupo quincenal de edad según sexo, de 1959 a 2005*. <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanolrutinas/ept.asp?t=mpob03&c=3180>.
- Ingalls, R. P. (1987). *Retraso mental. La nueva perspectiva*. México: El Manual Moderno.
- Kawage, Q. A., F. C. P. Gutiérrez, O. M. Llano, P. D. Martínez y O. M. Chavarría (1998). *Los hijos discapacitados y la familia. En la comunidad Encuentro*. México: Trillas.
- Lomas, G. E. (1998). *El trabajo con padres de niños con discapacidad desde la perspectiva del grupo operativo*. Tesis de licenciatura. México: FES Iztacala-UNAM.
- Moos, H. R. (1989). *Coping with Physical Illness: New Perspective*. Nueva York: Plenum Press.
- Ortega, S. P. (2000). *El ejercicio de la paternidad en varones con hijos que nacen con problemas en su desarrollo*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM.
- , V. A. Salguero y G. A. Garrido (2007). Discapacidad: paternidad y cambios familiares. En *Avances en Psicología*, 25, 1, pp. 110-125.
- , V. L. E. Torres, G. A. Garrido y L. A. Reyes (2006). Actitudes de los padres en la sociedad actual con hijos e hijas con necesidades especiales. *Revista Psicología y Ciencia Social*, 8, 1, pp. 21-32.
- Parke, D. R. (1986). *El papel del padre*. Madrid: Morata.
- Pedrosa, A. S. (1999). *Los cambios sociales en los roles genéricos*. Buenos Aires Disponible en: <http://www.gabnet.com/ep/ar/apadesh1.htm>

- Pérez, M. (1999). *Conflictos de pareja originados por los roles de género*. Tesina para de licenciatura. México: FES Iztacala-UNAM.
- Pueshel, L. (1991). *Síndrome de down hacia un futuro mejor. Guía para padres*. Barcelona: Salvat.
- Reyes, R. B. (2001). *Expectativas y significado de la paternidad en el proceso de crianza de los hijos e hijas*. Tesis de licenciatura. México: FES Iztacala-UNAM.
- Rodrigo, M. J. y J. Palacios (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Schmukler, B. (1998). *Familias y relaciones de género en transformación. Cambios trascendentales en América Latina y el Caribe*. México: Edamex.
- Serrano, M. E. (1999). *La estructura familiar como responsable de la conducta antisocial en el menor*. Tesina de licenciatura. México: FES Iztacala-UNAM.
- Sesma, C. R. (1999). *El desarrollo del autoestima en niños de edad preescolar y escolar*. Tesina de licenciatura. México: FES Iztacala-UNAM.
- Sinay, S. (2001). *Ser padre es cosa de hombres. Redescubriendo y celebrando la paternidad*. México: Océano.
- Yablonsky, L. (1993). *Padre e hijo. La más desafiante de las relaciones familiares*. México: El Manual Moderno.

Solución de problemas por transferencia analógica: efectos de la disponibilidad del modelo

Marco Antonio Pulido Rull
Mariana de la Garma Valenzuela
Claudia Pérez Vargas

Resumen

Estudios previos han demostrado que la disponibilidad del modelo de solución facilita la transferencia analógica en la solución de un problema de prueba. Esta posibilidad se evaluó utilizando problemas de secuencias de letras y una muestra de 542 estudiantes universitarios. Los resultados mostraron pocas diferencias en la transferencia analógica de sujetos que tuvieron o no el modelo disponible y, además, que el modelo de práctica tuvo poco efecto sobre la transferencia analógica y que, en cambio, las estrategias de solución de los participantes se basaron principalmente en similitudes superficiales

Abstract

Previous studies have suggested that the availability of a practice problem considerably enhances problem solving of a target problem by analogical transfer. This possibility was assessed using letter string problems and a sample of 542 college students. Results showed small and non significant differences between the experimental and control groups. The results also showed that the practice problem was generally ignored by the subjects and that problem solving strategies were generally guided by superficial rather than structural similarities between problems. The results suggest that the variables that

MARCO ANTONIO PULIDO RULL, Laboratorio de Condicionamiento Operativo, Universidad Intercontinental [mpulido@uic.edu.mx] Cualquier asunto relacionado con este artículo, contacte con M.A. Pulido.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 1, enero-junio 2010, pp. 157-170.
Fecha de recepción: 25 de mayo de 2007 | fecha de aceptación: 07 de mayo de 2008.

de los problemas. Los resultados sugieren que las variables moduladoras de los fenómenos de transferencia analógica son, en gran parte, aún desconocidos.

PALABRAS CLAVE

similitudes superficiales, solución de problemas de secuencias de letras.

module analogical transfer phenomena are still generally unknown.

KEY WORDS

superficial similarities, problem solving of letter string problems

Por *transferencia analógica* se entiende la capacidad de resolver un problema determinado basándose en otro similar (Van Lehn, 1990). Una definición tan amplia como ésta sugiere que la transferencia analógica podría estar involucrada en casi cualquier ámbito del comportamiento inteligente del ser humano. De hecho, diferentes científicos han mencionado que la transferencia analógica es medular al descubrimiento científico (Oppenheimer, 1956), la poesía (Holyoak, 1982), la estrategia militar (Klein, 1986) y la administración (Isenberg, 1986). A pesar de que los fenómenos de transferencia analógica gozan de una alta reputación en la explicación del comportamiento inteligente de las personas y de que se asume que su ocurrencia es muy frecuente en el razonamiento de los individuos (Gentner y Holyoak, 1997), la verdad es que, cuando se ha intentado reproducir el fenómeno en el laboratorio, los resultados no han sido muy alentadores. Por ejemplo, Reed, Dempster y Ettinger (1985) solicitaron a estudiantes universitarios que resolvieran problemas algebraicos por transferencia analógica. En una primera condición, los alumnos intentaron resolver el problema modelo y, minutos después, recibieron la solución. En una segunda fase, se les presentó un problema similar al modelo y se les ordenó resolverlo. Los resultados logrados por el grupo que recibió el problema modelo no difirieron de los de un grupo control que no contaba con éste.

Resultados igualmente decepcionantes fueron reportados por Gick y Holyoak (1980). Estos científicos solicitaron a estudiantes universitarios

que leyeran una variante del problema de radiación de Duncker (1945). Una vez leído el problema modelo, junto con su correspondiente solución, los alumnos recibieron el problema de radiación de Duncker y se les encargó que lo resolvieran. Gick y Holyoak no detectaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo que recibió la práctica y el grupo control.

En un estudio más reciente, Pulido, Olmos y Lanzagorta (2005) dieron a estudiantes universitarios un problema de secuencias de letras (es decir, problemas en los cuales una secuencia de letras ejemplifica un orden determinado y dicho orden debe aplicarse al problema de prueba), junto con su correspondiente solución; después, pidieron a los participantes que intentaran resolver un problema de prueba similar. Los resultados no sólo demostraron que el grupo experimental no difirió del control, sino que los educandos resolvían los problemas basándose en similitudes superficiales (en lugar de basar la solución en similitudes estructurales). Por ejemplo, digamos que el alumno recibió un problema modelo tipo sucesor-sucesor (si la secuencia de letras ABC se cambia deliberadamente por ABD, ¿cómo cambiarías la secuencia KJI del mismo modo? La respuesta correcta consistiría en responder KJJ; sin embargo, la mayoría de los estudiantes seleccionaron la respuesta KJH, porque esta última secuencia tiene tres letras diferentes, igual que el modelo. La cuestión de que la respuesta KJJ respeta la idea de modificar la última letra por la que le sigue no pareció resultar importante para los participantes (y que KJH representa tomar la última letra y modificarla por la que le precede).

Algunos autores han sugerido que la disponibilidad del modelo al resolver el problema de prueba constituye una variable fundamental para la transferencia analógica. Por ejemplo, Reed, Dempster y Ettinger (1985, experimento 2) demostraron que la solución de problemas algebraicos por transferencia analógica aumentaba cuando los participantes podían consultar el problema modelo al resolver el de prueba. La idea de que la disponibilidad es esencial para la transferencia analógica también ha sido comentada por Spencer y Weisberg (1986). Estos científicos variaron de manera sistemática el intervalo de tiempo entre el acceso al modelo de

solución y la presentación del problema de prueba. Sus resultados expusieron que, mientras más largo fue el intervalo de tiempo entre el modelo y la prueba, menos frecuente fue la presencia de la respuesta “correcta” en el problema de radicación de Duncker.

Así pues, la finalidad del presente estudio es la de evaluar si la disponibilidad del problema modelo favorece la aparición de la respuesta “correcta” en problemas de secuencias de letras. De igual forma, se buscó evaluar si la disponibilidad del modelo disminuye el uso de estrategias de solución basadas en similitudes superficiales y favorece estrategias fundadas en soluciones estructurales. Con el propósito de evaluar la generalidad de los efectos, los efectos de la variable independiente se estimaron en problemas tipo sucesor-sucesor y sucesor-predecesor.

Método

SUJETOS

En el estudio participaron 542 educandos de la Universidad Intercontinental. El promedio de edad de los participantes fue de 22.05 años. Predominaron las mujeres (58.11% de la muestra). Los alumnos fueron principalmente de primer semestre (32.65%), quinto semestre (16.6%) y séptimo semestre (17.52%). Preponderaron los estudiantes de la licenciatura en Psicología (23.8%), Odontología (18.81%) y Ciencias de la Comunicación (16.78%). El promedio escolar del alumnado fue de 8.41.

INSTRUMENTOS

El presente estudio puede conceptualizarse como factorial con cuatro variables independientes: 1) disponibilidad del problema modelo (disponible o no disponible), 2) utilidad del problema modelo (el modelo sí es útil para resolver el problema de prueba o resulta irrelevante para éste), 3) el problema modelo y el de prueba mantienen similitudes superficiales

(el modelo y la prueba sí mantienen o no similitudes superficiales) y, 4) tipo de problema (sucesor-sucesor o sucesor-predecesor). Así pues, es un diseño de $2 \times 2 \times 2 \times 2$; por lo tanto, fueron necesarios 16 distintos tipos de cuadernillos para realizar el análisis. Los cuadernillos estaban impresos en hojas blancas y fueron básicamente de dos tipos: por un lado, en aquellos cuestionarios en los cuales la información del modelo no estaba disponible al resolver el problema de prueba, la información se presentó en tres hojas. La primera reunía la información general del sujeto; en la segunda, se presentaba el problema modelo; finalmente, en la tercera, se mostraba el problema de prueba. En el segundo tipo de cuadernillo, la primera hoja también reunía datos generales; sin embargo, el problema modelo y el de prueba estaban en la segunda hoja.

Al margen de la manipulación experimental principal, que consistió en tener (o no) disponible el modelo al resolver el problema de prueba (agrupando o separando la información de los problemas), los cuadernillos también podían diferir en lo concerniente al tipo de problema. En los problemas tipo sucesor-sucesor, la manipulación ejemplificada en el modelo consistía en variar la letra final de la secuencia por la que le sigue (o sucede) en el alfabeto. Por ejemplo, en el problema modelo se enseña al alumno a resolver la siguiente secuencia: “Si la secuencia de letras ABC se cambia deliberadamente por ABD: ¿Por qué MRRJJJ se cambiaría por MRRKKK? En el problema de prueba, el estudiante debe resolver el siguiente problema: “Si la secuencia de letras ABC se cambia deliberadamente por ABD, MHF debería cambiarse ¿por? Se ofrecen al alumno dos opciones —MHG y MHE— y éste debe evaluarlas en una escala del 1 al 7 (donde 1 es la calificación más baja y 7 la más alta). En caso de haber transferencia tipo sucesor-sucesor, se esperaría que el participante evaluara MHG con una calificación más alta.

De manera complementaria, se enseña al participante a resolver un problema tipo sucesor-predecesor como el que se presenta a continuación: “Si ABC se cambia deliberadamente por ABD: ¿Por qué MRRJJJ se cambiaría por MRRIII?” En el problema de prueba, el estudiante debe resolver lo siguiente: “Si la secuencia de letras ABC se modifica delibera-

damente por ABD, JTF debería cambiarse ¿por?” Se ofrecen dos opciones al participante: ITS y KTS y éste debe evaluarlas en la escala ya descrita. En caso de haber transferencia tipo sucesor-sucesor, se esperaría que el participante evaluara ITS con una calificación más alta.

Al presentar el diseño experimental, ya se discutió que otra variable independiente manipulada fue la utilidad (o no) del modelo para resolver el problema de prueba. En los ejercicios expuestos en el párrafo anterior, se ejemplificó el caso en el cual el modelo es pertinente al problema de prueba; no obstante, también puede darse el caso contrario. Por ejemplo, digamos que el modelo consiste en enseñar al participante “Si ABC cambia por ABD: ¿Por qué MRRJJJ se cambiaría por MRRDDD?”. Si el problema de prueba consiste en: “Si ABC cambia por ABD, MHF debería cambiarse ¿por?” y las opciones son MHG y MHE; entonces, la regla de cambiar la letra siguiente por D no puede aplicarse en alguna de las dos opciones.

Asimismo, al presentar el diseño, se discutió que en el estudio se manipuló la similitud superficial del modelo y del ejercicio de prueba. En los experimentos presentados en los párrafos anteriores, el modelo posee el mismo número de letras diferentes que el problema de prueba. Sin embargo, es posible arreglar los problemas de manera que ello no ocurra. Por ejemplo, en algunos cuadernillos se trabajó con variantes: “Si ABC cambia por ABD: ¿Por qué MRRJJJ se cambiaría por MRRKKK? Una vez enseñado este modelo sucesor-sucesor, el participante recibe el siguiente problema de prueba: “Si ABC cambia por ABD, KJI debería cambiarse ¿por?” Y las opciones que el participante recibe y debe evaluar son KJJ y KJH. Como es obvio, KJJ respeta el modelo enseñado tipo sucesor-sucesor; pese a ello, el hecho de que la respuesta sólo tenga dos letras distintas elimina la similitud superficial entre el modelo y la prueba. La tabla 1 sintetiza el procedimiento experimental. En la primera columna, se presenta el tipo de problema (sucesor-sucesor o sucesor-predecesor); en la segunda, si el modelo y el problema de prueba estuvieron o no en la misma hoja; en la tercera columna se muestra si el problema modelo tenía o no el mismo número de letras diferentes que el de prueba; en la cuarta columna, se ilustra si el modelo resultaba útil o no para resolver el problema de prue-

Tabla 1. Diagrama sintético del diseño de investigación

<i>Tipo de problema</i>	<i>Modelo disponible</i>	<i>Similitudes superficiales</i>	<i>Modelo pertinente a prueba</i>	<i>Problema modelo</i>	<i>Problema prueba</i>
Sucesor-sucesor	No	No	Sí	ABC:ABD:MRR,JJ:KKK	ABC:ABD:MHF:MHG, MHE
Sucesor-sucesor	Sí	No	Sí	ABC:ABD:MRR,JJ:KKK	ABC:ABD:MHF:MHG, MHE
Sucesor-sucesor	No	Sí	Sí	ABC:ABD:MRR,JJ:KKK	ABC:ABD:KJ:KJ:KJH
Sucesor-sucesor	Sí	Sí	Sí	ABC:ABD:MRR,JJ:KKK	ABC:ABD:KJ:KJ:KJH
Sucesor-sucesor	No	No	No	ABC:ABD:MRR,JJ:DDD	ABC:ABD:MHF:MHG, MHE
Sucesor-sucesor	Sí	No	No	ABC:ABD:MRR,JJ:DDD	ABC:ABD:MHF:MHG, MHE
Sucesor-sucesor	No	Sí	No	ABC:ABD:MRR,JJ:DDD	ABC:ABD:KJ:KJ:KJH
Sucesor-sucesor	Sí	Sí	No	ABC:ABD:MRR,JJ:DDD	ABC:ABD:KJ:KJ:KJH
Sucesor-sucesor	No	No	Sí	ABC:ABD:MRR,JJ:III	ABC:ABD:JTS:ITS,KTS
Sucesor-sucesor	Sí	No	Sí	ABC:ABD:MRR,JJ:III	ABC:ABD:JTS:ITS,KTS
Sucesor-sucesor	No	Sí	Sí	ABC:ABD:MRR,JJ:III	ABC:ABD:KJ:JJI,LJI
Sucesor-sucesor	Sí	Sí	Sí	ABC:ABD:MRR,JJ:III	ABC:ABD:KJ:JJI,LJI
Sucesor-sucesor	No	No	No	ABC:ABD:MRR,JJ:DDD	ABC:ABD:JTS:ITS,KTS
Sucesor-sucesor	Sí	No	No	ABC:ABD:MRR,JJ:DDD	ABC:ABD:JTS:ITS,KTS
Sucesor-sucesor	No	Sí	No	ABC:ABD:MRR,JJ:DDD	ABC:ABD:KJ:JJI,LJI
Sucesor-sucesor	Sí	Sí	No	ABC:ABD:MRR,JJ:DDD	ABC:ABD:KJ:JJI,LJI

ba; por último, las columnas cinco y seis exhiben, respectivamente, el problema modelo y el de prueba.

Los datos sobre la validez concurrente y confiabilidad del instrumento pueden consultarse en Pulido, 2002.

PROCEDIMIENTO

La aplicación de los cuadernillos se efectuó en forma colectiva en el salón de clase de los participantes. Al iniciar la clase, se invitó a los alumnos a participar en un estudio sobre razonamiento abstracto. Inmediatamente después, se repartieron los cuadernillos. Las instrucciones se leyeron en voz alta junto con los sujetos y, luego de leerlas, se contestaron dudas. Antes de comenzar a contestar el cuadernillo, se exhortó a los estudiantes a trabajar de modo individual. Para tratar de evitar que los participantes compartieran respuestas, se entregaron las dieciséis versiones del cuadernillo en cada grupo (cada alumno recibía una versión distinta). No se impusieron límites de tiempo para la solución del problema; sin embargo, ningún estudiante tardó más de quince minutos en terminar. El presente estudio puede clasificarse como factorial, experimental, bivalente (véase Castro, 1988).

Resultados

Puesto que el diseño experimental utilizado fue un factorial, se empleó un análisis factorial de varianza para evaluar el efecto individual de las cuatro variables independientes sobre la variable dependiente (es decir, las calificaciones asignadas por los sujetos a la opción “correcta”). Los resultados revelaron que las calificaciones asignadas a los problemas sucesor-sucesor fueron más altas que las de los de tipo sucesor-predecesor ($\bar{X}=4.91>3.63$); no obstante, las diferencias no alcanzaron niveles de significancia estadística ($F(1/525)=10.406, P=-.119$). En lo concerniente al efecto de disponibilidad del modelo, las medias del grupo de disponibilidad y no disponibilidad fueron muy similares ($\bar{X}=4.19$ y $\bar{X}=4.28$); en este caso, las diferencias

tampoco alcanzaron niveles de significancia estadística ($F(1/525)=.268, P=.605$). Las medias de los grupos en los cuales el modelo podría ser usado para resolver el problema de prueba y las de aquellos en los cuales resultaba irrelevante también fueron muy similares ($X=4.23$ y $X=4.24$) y tampoco alcanzaron significancia estadística ($F(1/525)=.787, P=.376$). Resultados semejantes se obtuvieron al comparar condiciones en las cuales había (o estaban ausentes) las similitudes superficiales ($X=4.6$ y $X=3.78$), ($F(1/525)=.955, P=.329$). De hecho, ninguno de los efectos principales alcanzó niveles de significancia estadística, pero la interacción entre similitudes superficiales y tipo de problema sí logró nivel de significancia estadística ($F(1/525)=31.21, P=.000$). Este último hallazgo muy probablemente se debe a que las similitudes superficiales produjeron calificaciones muy altas (relativas a aquellas condiciones sin similitudes superficiales) en los problemas tipo sucesor-sucesor ($X=5.29 > X=4.47$), pero no en los problemas tipo sucesor- predecesor ($X=3.917$ y $X=3.102$). Otra interacción que alcanzó niveles de significancia estadística fue la de similitudes superficiales con disponibilidad del modelo y con pertinencia del problema modelo para el problema de prueba ($F(1/525)=5.113, P=.024$).

Con la finalidad de evaluar habilidades de transferencia analógica por medio de diversas carreras y semestres dentro de la Universidad Intercontinental, se obtuvo el promedio de calificación asignado a la opción “correcta” para aquellas condiciones en las cuales el modelo podía emplearse para resolver el problema de prueba. Puesto que el tamaño mues-

Tabla 2. Promedio de calificaciones correctas por carrera

<i>Carrera</i>	<i>Número de sujetos</i>	<i>Calificación</i>
Odontología	69	3.88
Teología	21	4.29
Psicología	66	4.55
Filosofía	37	4.76
Comunicación	42	4.79
Diseño Gráfico	41	5.32
Administración Hotelera	8	5.50

tral de los grupos fue muy heterogéneo, no se consideró apropiado aplicar pruebas inferenciales en el análisis. La tabla 2 muestra los promedios de calificación asignados a la opción correcta por carrera en la tercera columna. La cantidad de alumnos de cada carrera se presenta en la segunda columna y, por último, en la primera, se hallan las carreras muestreadas.

Como puede apreciarse, las calificaciones más bajas se detectaron en las carreras de Odontología, Teología y Psicología. De modo complementario, las más altas se hallan en Administración Hotelera (aunque sólo tiene ocho sujetos), Diseño Gráfico y Ciencias de la Comunicación.

Por su parte, la tabla 3 contiene los promedios de calificación asignados a la opción correcta por carrera en la tercera columna. La cantidad de estudiantes de cada semestre se ubica en la segunda columna. Por último, en la primera, se localizan los múltiples semestres muestreados.

Tabla 3. Promedio de calificaciones correctas por semestre

<i>Carrera</i>	<i>Número de sujetos</i>	<i>Calificación</i>
Cuarto	6	3.83
Séptimo	45	4.42
Quinto	50	4.48
Primero	99	4.48
Octavo	17	4.53
Noveno	15	4.80
Tercero	42	4.95
Sexto	9	5.11

Los resultados manifiestan que los semestres con promedios más bajos, respectivamente, son cuarto, séptimo y quinto y los más altos, sexto, tercero y noveno.

Discusión

En general, los resultados sugieren que la disponibilidad del ejercicio de muestra no produjo resultados muy diferentes de los obtenidos en ausen-

cia de él. Si acaso, su disponibilidad puede tener algunos efectos cuando interactúa con otras variables, como la presencia de similitudes superficiales y cuando el modelo resulta aplicable al ejercicio de prueba. Tal resultado contradice los alcanzados por Reed, Dempster y Ettinger (1985) y Gick y Holyoak (1983). Asimismo, en general, está en desacuerdo con la idea de que la transferencia analógica puede reproducirse con facilidad en condiciones de laboratorio. El hecho de que aquellas condiciones en las cuales el modelo resultaba aplicable al problema de prueba y aquellas condiciones en las cuales el modelo resultaba irrelevante produjeran resultados similares, también parece contradecir la idea de que la transferencia analógica es fácil de reproducir en condiciones controladas. De hecho, el único efecto robusto que se detectó fue una tendencia por parte de los sujetos a evaluar más bajo aquellas opciones de respuesta en las cuales el número de letras distintas de la opción era diferente de la del modelo (dicha diferencia resultó estadísticamente significativa al comparar con una prueba *t* de *student* las calificaciones asignadas a respuesta con igual y diferente cantidad de letras que el modelo; $P=.0016$ para sucesor-sucesor y $P=.001$ para sucesor-predecesor). Otro efecto que alcanzó niveles de significancia estadística al aplicar una prueba *t* de *student* fue la comparación de las calificaciones con la opción correcta entre los problemas sucesor-sucesor y sucesor-predecesor; específicamente, se encontró que las primeras eran consistentemente más altas que las segundas ($X=4.91 > 3.63$, $P=.000$). Este hallazgo apunta a que el problema modelo fue ignorado y que los participantes pudieron haber resuelto el problema de prueba exclusivamente con base en la primera parte del ejercicio (que siempre comenzaba con una manipulación tipo sucesor).

En síntesis, los sujetos parecen ignorar el problema modelo y resolver el problema de prueba sólo en función de la información que este último contiene. Al resolver el problema de prueba, las soluciones basadas en similitudes superficiales parecen predominar sobre las estructurales. Si la información del problema modelo está o no disponible, ello no parece afectar de manera notable las estrategias de solución de los estudiantes.

En la actualidad, los teóricos de la transferencia analógica se dividen en dos grandes grupos. Por un lado, se hallan los herederos intelectuales de Spearman (1927) y Raven (1938), quienes siguen sosteniendo que la transferencia analógica es un fenómeno fundamental y frecuente en el comportamiento inteligente del hombre (véase, por ejemplo, Bassok y Holyoak, 1989; Burns, 1996; Gentner y Holyoak, 1997). Por otro, existe un grupo de científicos que afirma que la transferencia analógica es básicamente irrelevante para el comportamiento inteligente del hombre y apuestan por una especie de innatismo en el cual el sujeto no requiere de modelos, sino de procesos reflexivos para resolver problemas (véase, por ejemplo, Brenner, 1985; Lave, 1988). En realidad, los resultados del presente estudio parecerían apoyar modelos de solución de problemas del segundo tipo; a pesar de ello, no debe descartarse una tercera posibilidad. Es posible que nuestro conocimiento actual acerca de las variables que modulan la transferencia analógica sea aún insuficiente; incluso, algunos investigadores se han dedicado a analizar los reportes de resultados negativos con éxito variable (véase, por ejemplo, Catrombone y Holyoak, 1989; Pulido, 2002). Así, esta tercera línea de pensamiento propondría que en un análisis próximo se evaluara el efecto de una variable que ya ha demostrado ser exitosa para evidenciar transferencia analógica: la práctica extensiva (véase, por ejemplo, Gick y Holyoak, 1983).

En lo relativo a los resultados obtenidos al comparar las calificaciones producidas por los alumnos de los diferentes semestres, las calificaciones promedio emanadas resultan desconcertantes. Diversas revisiones sobre el tema de transferencia analógica proponen que, al incorporarse a un programa educativo formal, la habilidad para razonar de esta forma debería mejorar progresivamente (véase, por ejemplo, Van Lehn, 1990; Pulido, Lavín y Márquez, 2006). Los resultados conseguidos en este estudio no avalan esta idea; pero, dado el relativamente pequeño tamaño muestral utilizado y la heterogeneidad entre la cantidad de estudiantes de cada semestre, no puede plantearse una conclusión definitiva al respecto.

En lo concerniente a las calificaciones conseguidas por carrera, no existen datos previos que permitan determinar si los resultados resultan

típicos (o anómalos). Sin embargo, al igual que ocurre con los datos registrados por semestre, el reducido tamaño muestral y la heterogeneidad de los grupos no permite llegar a conclusiones definitivas.

Además, los resultados del presente estudio son interesantes por sus implicaciones educativas. En síntesis, los resultados de la investigación sugieren un perfil de estudiante que no realiza transferencia analógica y se guía por estrategias formales, no estructurales, al resolver problemas. Puesto que en la práctica se observa que los alumnos eventualmente desarrollan habilidades de transferencia que son más o menos notables en el ámbito laboral, sería interesante analizar con mayor detenimiento las variables presentes durante los procesos naturales docentes (y de integración laboral) para identificar aquellas variables, aún no evaluadas, que podrían modular en forma importante los fenómenos de transferencia analógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Bassok M. y K. J. Holyoak (1989). Interdomain transfer between isomorphic topics in algebra and physics. En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15, pp. 153-166.
- Brenner, M. (1985). *Arithmetic and Classroom Interaction as Cultural Practices among the Vai of Liberia*. Tesis doctoral inédita. Universidad de California: Irvine.
- Burns, B. D. (1996). Meta-analogical transfer: transfer between episodes of analogical reasoning. En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22, pp. 1032-1048.
- Castro, L. (1988). *Diseño experimental sin estadística*. México: Trillas.
- Catrombone, R. y K. J. Holyoak (1989). Overcoming contextual limitations on problem-solving transfer. En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 15, pp. 1147-1156.
- Duncker, K. (1945). On Problem-solving. *Psychological Monographs*, 58, v. 270.
- Gentner, D. y K. J. Holyoak (1997). Reasoning and learning by analogy. En *American Psychologist*, 52, pp. 32-34.
- Gick, M. L. y K. J. Holyoak (1980). Analogical problem-solving. En *Cognitive Psychology*, 15, pp. 306-355.

- , (1983). Schema induction and analogical transfer. En *Cognitive Psychology*, 15, pp. 1-38.
- Holyoak, K. J. (1982). An Analogical framework for literary interpretation. En *Poetics*, 11, pp. 105-126.
- Isenberg, D. J. (1986). Thinking and managing: a verbal protocol analysis of Managerial Problem-solving. En *Academy of Management Journal*, 29, pp. 775-788.
- Klein, G. A. (1986). Analogical decision making. En *Note*. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Alexandria, Virginia, pp. 86-102.
- Lave, J. (1988). *La cognición en la práctica*. México: Paidós.
- Oppenheimer, J. R. (1956). Analogy in science. En *American Psychologist*, 11, pp. 127-135.
- Pulido, M. A. (2002). Transferencia analógica en la solución de problemas de cuatro términos con un diseño de ensayo múltiple. En *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 19, pp. 23-34.
- Pulido, M. A., E. Olmos y N. Lanzagorta (2005). La solución de problemas de cuatro términos por transferencia analógica: el efecto de las similitudes superficiales y del tipo de problema. En *Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología*, 22, pp. 433-440.
- Pulido, M. A., L. Lavín y C. Márquez (2006). Transferencia analógica desde la perspectiva de la ciencia cognitiva: una revisión. En *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11, pp. 141-159.
- Raven, J. C. (1938). *Progressive matrices: A perceptual test of intelligence*. Londres: Lewis.
- Reed, S. K., A. Dempster y M. Ettinger (1985). Usefulness of analogous solutions for solving algebra word problems. En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 11, pp. 106-125.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*. Nueva York: Mc Millan
- Spencer, R. M. y R. W. Weisberg (1986). Context-dependent effects on analogical transfer. En *Memory and Cognition*, 14, pp. 442-449.
- Van Lehn, K. (1990). Problem solving and cognitive skill acquisition. En H. A. Simon y C. A. Kaplan [eds.]. *Foundations of Cognitive Science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

recreo

Piel de cucaracha

Camilo Albornoz

La piel de mi brazo derecho se está poniendo lisa y dura color droga-cola con rayitos amarillentos. No me duele. Eso me está pasando, porque me inyectaron ese suero que nos va a proteger de cualquier enfermedad. Lo están aplicando a todos los niños de la ciudad. El doctor del centro de salud me dijo que a lo mejor yo me ponía más feo, pero que estaría más sano que los demás. Se rió junto con los otros señores que llevaban batas blancas; se me hizo un mal chiste.

Aunque no tengo muy buenas calificaciones, fui elegido para la escolta. La maestra Eugenia dio instrucciones para que participaran en la ceremonia solamente los que no nos enfermamos con la luz del sol. Así que sólo podremos estar en el patio los piel-de-cucaracha y los que llegaron de Chiapas hace poco.

A las niñas les va peor, porque ni siquiera les pueden inyectar el suero y no les dan permiso de salir a jugar cuando hay sol; ya no pueden tener bebés si les da el sol. La piel de ellas es tan delgada que es casi transparente.

Todos los días veo anuncios en la televisión sobre la contaminación y la basura. En la escuela nos dan cursos a cada rato sobre el reciclaje de los desechos inorgánicos; los vecinos del campamento se reúnen para hablar de lo mismo y mi mamá y mi papá discuten y me regañan y me aconsejan y platican en el desayuno, la comida y la cena, todos los días, de lo mismo: basura, contaminación, cucarachas y falta de agua que, la verdad, está cada vez más sucia. Cuando yo estaba chiquito, recuerdo que

Cuento elaborado en el taller "Mi barrio tiene mucho que decir", Mojiganga Arte Escénico, ejercicio de lectura de la realidad que viven niños dentro de sus familias y comunidades; el que se presenta fue realizado por uno de ellos, en el campamento 2 de octubre de la delegación Iztacalco, en 2009.

me asusté mucho cuando vi una cucaracha saliendo de la llave del agua. Ahora nadie se espanta. Es normal, salen a chorros con el agua.

A veces son tantas que tapan la tubería justo a las seis de la mañana cuando cae el chorrillo de agua que llega a las casas. Según mi papá, los chilangos somos los únicos en el mundo que no nos vamos a morir de hambre, porque ya comemos y exportamos cucarachas asadas. ¡Huácalas!

Toda mi panza se ha puesto lisa, dura y transparente con ese color droga-cola con rayitos amarillentos. Entiendo lo que me está pasando y no me preocupa; todos los niños de la ciudad tendrán que recibir el suero o de lo contrario se van a morir. Lo que no entiendo son tantas peleas y discusiones. Ayer mi mamá le gritó a mi papá que si era tanta la basura que tenía en la cabeza como para no entender que si la televisión nos pone basura en la cabeza es para que compremos más basura y que si compramos más y más basura nos vamos a convertir en basura. Mi papá le contestó que era mejor gastar el dinero en basura, que ya no había nada que hacer con el dinero que también era basura y que ella también era basura y que todos éramos basura y que si no le creía que mirara a su hijo que se estaba convirtiendo en cucaracha. Le pregunté si ya no me quería y me contestó que nada de eso, que hasta me tenía envidia, pero que mi mamá era muy necia. Pensé que mi mamá le iba a aventar una olla como lo hizo el otro día, pero se puso a reír y a llorar al mismo tiempo y me abrazó. Luego le dijo a mi papá que además de que era tonto no entendía nada de lo que estaba pasando. Ella me explicó que yo era el futuro de la humanidad y me preguntó si el mal olor del desperdicio en las calles no me molestaba como a los demás. Le contesté que no, pero que no entendía por qué los seres humanos producían tanta basura si tanto les molestaba.

No entiendo a mi papá y no entiendo nada. Escucho en la televisión que debemos estar muy contentos por la llegada del año 2025. Locutores, artistas, jugadores de fútbol y políticos aseguran que la mejor manera de festejar es comprando esas maravillas que nos venden más barato que el agua. Pues claro que son más baratas que el agua. La mitad del dinero que ganan mi mamá y mi papá es para comprar agua. Menos mal que los abuelitos nos dejaron sus dos casas. ¿Y para qué comprar tantas

chucherías que luego aumentan y aumentan la basura que ya no cabe en ninguna parte?

Pero deveras que no entiendo nada. Ahora, cuando naces, te implantan el Realchip en el cerebro. Ni te puedes esconder ni te pueden secuestrar. Me contó mi abuelito que antes asaltaban a los bancos. Ahora es imposible, porque las cámaras satelitales vigilan cada centímetro de las calles, sótanos y casas del planeta entero. Me da cosa cuando entro al baño e imagino que me están viendo quien sabe cuantos policías. También me cuentan que antes se mataban por la droga que ahora se vende en los supermercados. ¿Entonces por qué estamos tan mal? ¿Por qué nos tienen que inyectar eso que nos está poniendo la piel tan dura y color droga-cola con rayitos amarillentos?

Que me disculpen los maestros, las maestras y todo el mundo, pero sigo sin entender. Con lo que cuesta el agua y la gente gasta su dinero en comprar todo eso que luego tiran. ¿Y qué vamos a hacer cuando ya no puedan traer el agua para la ciudad de México? ¿Nos vamos a bañar con droga-cola como el chavo del comercial que canta “No quiero agua, ni quiero baño; que se vayan por el caño. Lo que quiero es Droga-Cola, pa’ bailar sólo en mi ola”.

Así como a la mayoría de mis amigos, casi toda mi piel se ha vuelto brillante, dura, lisa y color Droga-Cola con rayitos amarillentos. No sudo y tomo cada vez menos agua. Los médicos que nos visitan están contentos; según ellos, nosotros sí podremos vivir para siempre en la ciudad.

Ayer, por primera vez, descubrí a una chava con la piel como la nuestra. Tenía los ojos grandes y estaba tan delgada que no me aguanté las ganas de reír. Me sacó la lengua y corrió. ¡Uau! ¡Qué rápido corría! Sus piernas delgaditas parecían una hélice. Me encantó su pelo negro tan delgado que flotaba en el aire.

Ya es imposible conseguir agua. Mucha gente quiere abandonar la ciudad, pero el ejército ha puesto retenes en las carreteras y vallas metálicas alrededor de las colonias más pobres. En las calles se mata por una cubeta de agua. Ya no se venden botellas, porque las roban aun a costa de sus vidas. Menos mal que ya casi no tomo agua. Mientras mayor es el cambio de mi piel, menos la necesito.

Han suspendido el servicio de limpia desde hace seis meses. Son tantos los desperdicios en la calle que los coches ya no pueden circular. Cuando se mira desde un edificio da la impresión de que la basura está cubierta por una sábana color cucaracha que se mueve con el viento.

¿Por qué tendrán tanto miedo a las cucarachas? Ellas no atacan a nadie. Tampoco son las culpables de que no haya agua. Nosotros acabamos con el agua; nosotros creamos la basura. Yo me siento tranquilo. Ni me incomoda el olor ni me asustan las cucarachas.

Mi tío, que es capitán, consiguió un permiso para que nosotros podamos salir de la ciudad. Sólo que yo me quedo. En la provincia la gente tiene miedo a los piel-de-cucaracha. Ellos creen que vamos a enfermar a los demás. Puras tonterías. Eso no se contagia. Se tiene que inyectar el suero para que inicie la transformación. No entienden que tarde o temprano todos, todititos los niños y las niñas del mundo entero tendrán que ser como yo. Mi tío piensa que más o menos en un año podríamos volver a reunirnos en los barrios especiales donde están ubicando solamente a los chilangos. También me explicó que están reuniendo a los niños y jóvenes como yo en una granja donde nos darán comida, clases y entrenamiento militar. Le expliqué que me gusta mucho la música y también correr, pero que pelear no es lo mío. Le platicué sobre la chava de ojos grandotes que corría como si volara. Pensé que se iba a sorprender, pero me contó que había otras que ya se encontraban en la granja.

Hace más de dos años que no veo a mi familia. La ciudad de México ha desaparecido bajo toneladas de desperdicio. Los militares han provocado incendios en varias manzanas; también lanzaron químicos desde los helicópteros para acabar con la cucarachas, pero no ha resultado. Probaron lanzar una pequeña bomba atómica sobre lo que había sido Iztapalapa. Las nubes radioactivas se extendieron y millones de personas se enfermaron. Les causó vómito, diarrea y no podían respirar. Las mamás ya no pueden tener bebés y casi todos los que quedaron tienen cáncer. Muchas cucarachas murieron quemadas, pero las que estaban más alejadas de donde cayó la bomba mostraron una gran resistencia a la radiación.

En el mundo entero están padeciendo la plaga de las cucarachas. Menos en los polos y eso sí quién sabe, porque se habla de una especie que se desarrolló en Alemania que aun congelada permanece viva.

En la granja a la mayoría se nos ha cambiado la piel casi completa. Ninguno es gordo; comemos poco. A nadie le gusta la carne. Ah, pero cómo nos peleamos para que nos den más dulces.

Todo está más o menos bien, sólo que las chavas son muy calladas, se juntan mucho entre ellas y como que son más listas. Para las matemáticas son tan rápidas como para las carreras. Corren al doble de velocidad que nosotros.

Y digo que más o menos bien, porque los militares nos gritan y nos castigan para que seamos más agresivos en los combates cuerpo a cuerpo, los partidos de fútbol y el entrenamiento, en general. No sentimos esa agresividad de la gente de piel normal, no sentimos rencor. Ni siquiera nos altera el sargento que nos grita en la cara “¡Cucarachas! ¡Tienen sangre de cucarachas!” Pues sí, ¿y qué?

Mi tío, el capitán, me visita de vez en cuando y me explica que están tratando de que nosotros seamos soldados, porque tenemos una resistencia mucho mayor al frío, al hambre y a las enfermedades. Me ha dicho que el experimento en México tuvo tanto éxito que todos los países pobres han decidido aplicar el suero. Lo único malo, según él, es que los piel-de-cucaracha somos demasiado pacíficos.

La última vez que chateé con mi mamá, recibí una noticia buena y una mala. La buena es que tengo un hermanito al que le inyectaron el suero, así que nos vamos a llevar bien. La mala es que las personas de otros países, en especial de los Estados Unidos, nos tienen mucho miedo. Quieren destruirnos, porque están convencidas de que estamos planeando dominarlas y devorarlas. ¿Se imaginan: barbacoa de gringo? ¡Huácalas! Lo chistoso de esto es que ellos comen todo lo que pueden día y noche y la verdad es que nosotros no comemos casi nada, somos tranquilos. Nos gusta correr, leer libros, comer dulces, pasear, platicar y refr. Nos molesta la luz del sol; tenemos que usar lentes oscuros.

La semana pasada formaron grupos mixtos en las actividades de la granja por primera vez. Somos más fuertes que ellas. En lo demás, ellas son más hábiles. Es como si pensarán más rápido. Han inventado un idioma que sólo ellas entienden y han creado un lenguaje de señas que no podemos descifrar. Es un poco desesperante. Lo peor de todo es que nos sentimos como cercados, porque siempre se organizan de tal manera, que terminamos por estar de acuerdo con todo lo que ellas disponen sin que realmente lo estemos. O sea que, aunque pensemos lo contrario, terminamos haciendo exactamente lo que ellas quieren que hagamos. O sea que les obedecemos, o sea que como que no queda otra más que reconocer que son más listas y mandonas.

Les juré a mis compañeros que las he visto volar por la noche. Tienen alas delgadas, transparentes que apenas se ven porque las mueven muy rápido así como lo hacen las moscas. Las traen pegadas al cuerpo, por eso no se notan. Cuando lo conté a mi tío el capitán, se rió mucho de mi azoro. Él ya lo sabía y también esperaba que lo descubriéramos. Pensaban mantenerlo en secreto para no dañar nuestra autoestima al saber que las hembras no sólo eran más inteligentes, sino que podían volar. Yo le comenté que eso no nos afectaba, que lo veíamos como algo natural y que por lo menos ellas nunca serían tan fuertes como nosotros. Él se rió y me palmeó la espalda: “Sí —me dijo—; las mulas también son más fuertes que nosotros”.

Tratamos de construir nuestras propias alas. Se veían bien, pero no funcionaron. La verdad es que a nadie de nosotros nos afecta ni que ellas vuelen ni que sean más listas. Nos reunimos por las noches y nos escondemos para verlas volar. Es hermoso. Hacen ruiditos como de pajaritos y juegan en el aire. Lo que más nos tiene impresionados es que jueguen toda la noche y al otro día puedan estar tan atentas durante las clases y correr más que nosotros. Pueden hacer la tarea en el cuaderno digital, chateando con seis pantallas múltiples, mientras hacen una síntesis del libro de nanotecnología satelital y hablan por teléfono.

Ya reconocí a la chava que vi en mi colonia, la de los ojos grandes y piernas delgaditas. Ninguna de las otras tiene los ojos tan grandes. Se me

acercó y platicamos un ratito. Luego caminamos y caminamos en silencio. Me dormí muy contento. Creo que me enamoré. ¡Híjoles, qué rico se siente!



Han pasado tantos años desde que escribí todo eso. Nuestro hijo y nuestra hijita, míos y de la chava de los ojos grandes, ya nacieron con todo su cuerpecito cubierto con piel de cucaracha. Ya somos mayoría en el mundo. Los gringos estuvieron a punto de atacarnos, pero tenían tanto problema con las cucarachas en su país que terminaron por aplicar el suero en su población infantil. ¡Qué tranquilo es el mundo ahora! No hay guerras y el mar y la tierra se están recuperando poco a poco de toda aquella contaminación. Claro que vivimos en paz con las cucarachas. Son como nuestras hermanitas.

Lo único que no me gusta es que las mujeres ahora sean tan mandonas y que nosotros no podamos volar. Mi esposa me explica que la naturaleza es sabia; sería peligroso darnos alas dice ella.

Ayer mi hijo me preguntó —ya lo ha hecho más de cien veces— por qué su hermana tenía alas y él no. Le contesté: “Ellas tendrán alas, pero jamás podrán hacer una fuentecita cuando hacen pipí”. Nos abrazamos y nos reímos.

Reseña

Ciudadanía incluyente

Ana María Salmerón

KABEER, NAILA (ED.), (2007)

Ciudadanía incluyente: significados y expresiones.

México: PUEG/UNAM, 285 pp.

Por muchos años y hasta hace un par de decenios, la palabra “ciudadanía” no era sino un recurso retórico que, en el discurso político, aludía a una imagen de sujetos distintos de los súbditos de algún dictador local o de una potencia imperial extranjera. La noción no alcanzaba mayor ámbito de comprensión que el de la identificación de los individuos miembros de una república, donde todos habrían de ser más o menos libres y relativamente iguales. Tampoco conseguía mayor popularidad que la que le proporcionaban los dudosos discursos demagógicos.

Esto ha cambiado radicalmente. La noción de ciudadanía y la consideración de la importancia política del ciudadano han recuperado el lugar cardinal que ocuparon en la definición del espacio público y la comprensión de las relaciones sociales en los tiempos de la democracia ateniense; de la república romana o de las revoluciones burguesas del siglo XVIII.

La ciudadanía está hoy de moda y la discusión sobre lo que entendemos o debemos entender al escuchar o pronunciar su nombre constituye uno de los temas centrales en los debates teóricos de la filosofía política, de la ética, de la educación, la sociología y la ciencia política. Y lo que el

ANA MARÍA SALMERÓN, Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México [anasalmeron@correo.filos.unam.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 1, enero-junio 2010, pp. 183-188.
Fecha de recepción: 6 de agosto de 2008 | fecha de aceptación: 14 de septiembre de 2009.

libro de Naila Kabeer muestra con detalle es que la noción ocupa un lugar privilegiado, también, en las batallas sociales y en la lucha por la justicia en estos tiempos; un lugar que no ocupó en los movimientos sociales y revolucionarios de dos o tres décadas atrás.¹

No es, no obstante, este hecho relevante el que constituye ni el propósito del libro ni el mayor interés del conjunto de las contribuciones reunidas en la publicación.

¿Qué significa ser ciudadano?, ¿cómo se expresan los actores sociales en tanto que ciudadanos? y ¿qué debería contener la noción de ciudadanía? son las preguntas que interesan a la obra; para intentar respuestas a ellas, los autores se colocan en espacios históricos y geográficos precisos y las plantean desde la perspectiva de quienes se asumen como ciudadanos realmente existentes o aspiran a mirarse como tales. Sólo tiene sentido intentar llenar de contenido la noción de ciudadanía —pareciera asumir el libro— si se ha escuchado la voz de quienes podrían identificarse con ella o —mejor aún— de quienes viven fuera de sus marcos y cobran conciencia de su exclusión.

Ésa es la orientación que otorga originalidad al conjunto de textos articulado por Naila Kabeer y esa es, consecuentemente, la característica definitoria de las páginas que componen el volumen. Pero el material reunido no se conforma con presentar una constelación multinacional, multiétnica o multigrupal de perspectivas sobre el significado de la ciudadanía, sino que busca aportar las múltiples visiones desde un posicionamiento ético-político que se resume en la aspiración moral de la *inclusión*. La aspiración que adjetiva el título de la obra y da contenido puntual a cada uno de sus capítulos.

En ese sentido, el mosaico de visiones sobre la ciudadanía (que bosquejan académicos y activistas de los más variados rincones del planeta) no sólo es de una riqueza extraordinaria y ofrece un panorama poderoso sobre los énfasis, matices, tensiones y contradicciones que involucra cualquier ten-

¹ Disiento, en este punto, de lo expuesto en la contribución de Dagnino a este volumen. Ella sostiene que el resurgimiento de la noción de ciudadanía en América Latina se encuentra vinculado con las experiencias de los movimientos sociales entre los años setenta y ochenta (Dagnino, p. 157).

tativa de apelar a la idea del ciudadano y de determinar su acepción, sino que insiste en el sentido profundo de la universalidad como un requisito ético para su comprensión, e inscribe el mandato de la inclusión como una condición *sine qua non* de la justicia, como un imperativo moral.

Los testimonios recuperados por quienes contribuyen al libro conducen al lector a desplazar el juicio por cuatro continentes (África, América, Asia y Europa) y le compelen a buscar caminos de comprensión con el auxilio de numerosas categorías de análisis e infinidad de condicionantes políticas, jurídicas, sociales y culturales, tanto locales como globales.

El lector se ve obligado, entre otras cosas, a enjuiciar y problematizar las condiciones jurídicas y políticas de una noción que —para muchos— se construye prejurídica y prepolíticamente. Ése es el caso de las expresiones mostradas por los textos de Oga Steve y Jenks Zacari sobre la ciudadanía en Nigeria (pp. 77- 90); el de Shireen Huq, sobre los derechos de las mujeres en Bangladesh (pp. 173- 190) o el de Fran Ansley sobre los inmigrantes indocumentados en los Estados Unidos (pp. 209- 226). Quien lee este libro se ve obligado, a la vez, a vigilar la importancia de conservar la condición política de la concepción de ciudadanía, como hacen las contribuciones de Carlos Cortez en el texto que habla de las mujeres indígenas en Chiapas (pp. 141- 153) o el de Joanna Wheeler sobre los sectores más vulnerables de la población en Río de Janeiro (pp. 105- 119).

No puede el lector, a pesar de ello, menospreciar la relevancia de otros condicionantes que el espíritu del libre mercado, el cual recorre nuestro tiempo, impone sobre los significados y las expresiones de la ciudadanía. Los agentes inmersos en espacios públicos reducidos que adelgazan la esfera de lo político en favor de formas privadas de acción y de consumo, constituyen también un generador de imaginarios sobre lo que implica ser ciudadano. Ahí está, para dar cuenta de ello, el contundente ejemplo que ofrecen Ruth Lister y sus colegas sobre el juicio de los jóvenes británicos en relación con la concepción económica de la ciudadanía (pp. 121- 140). Una concepción que enfatiza el papel del propietario y pagador de impuestos y desplaza el carácter público y político que algunos nos inclinamos a concederle.

Esta particularidad de la concepción juvenil británica de la ciudadanía —a pesar de lo contemporáneo que parece a primera vista— no constituye una nota inédita en la historia de la diversidad de las comprensiones de la noción. En el siglo XVIII, apenas un par de años antes del inicio de la revolución liberal de 1789, tal condición económica de ostentación de propiedad y pago de impuestos era el rasgo definitorio de la ciudadanía francesa; y su enjuiciamiento fue objeto de alguno de los más interesantes debates de la época.²

El *collage* de expresiones sobre la ciudadanía que presenta el libro convoca a reflexionar en un abanico amplísimo de direcciones asociadas con su discurso. Me interesa señalar un par de ellas, que parecen particularmente provocadoras.

La primera tiene que ver con el temor que comparto con algunos teóricos de la ciudadanía,³ en cuanto a la capacidad relativa que esa noción tiene para ocultar factores de conflicto de poder económico, social y político de mayor envergadura que lo que algunas de sus acepciones consiguen identificar. La apelación a la noción cumple, con frecuencia, una función ideológica, en el sentido marxista del término que muestra falsedad en la conciencia de las relaciones de dominación entre las clases. La identificación de los sujetos en el marco de un apelativo que —como el de ciudadanía— puede ser sólo un concepto jurídico, que puede no ser un concepto necesariamente político, permite anular la percepción de los conflictos y las contradicciones que marcan las peores condiciones de anulación de derechos y la presencia más flagrante de la injusticia.

Las contribuciones de este libro, producidas desde la mirada de los que Kabeer llama “los ciudadanos de a pie”, y sobre todo de los excluidos, consiguen blindar contra ese peligro: impiden negar la prevalencia de los conflictos de clase y desalientan la falsedad de las conciencias. Ésa es, creo, una de las aportaciones poderosas de un libro que insiste en

² Un análisis detallado de esa condición de la ciudadanía y de los debates a que dio lugar en los años previos a la Revolución Francesa puede encontrarse en Pierre Rosanvallon (1999) *La consagración del ciudadano*. México: Instituto de Investigaciones José Ma. Luis Mora, pp. 50 y ss.

³ *Cfr.*, por ejemplo, Javier Peña (2000). *La ciudadanía hoy: problemas y propuestas*. Valladolid: Universidad de Valladolid, p. 17.

evidenciar lo que la colaboración de Celestine Nyamu (pp. 37-56) llamaría la perspectiva “de los actores”.

La segunda dirección de la reflexión apunta a la pretensión declarada por Lister (p. 121) y sus colegas —y recuperada, en la introducción, por la propia Naila Kabeer (p. 7)—, en el sentido de llenar —con la serie de contribuciones incluidas en el volumen— lo que ambas llaman el “vacío empírico” de los debates teóricos en materia de ciudadanía. De acuerdo con ellas, de la diversidad de voces y miradas reales que emergen de las prácticas, de la militancia, de la acción cívica, de la experiencia de lucha por los derechos, de la conciencia de la exclusión, de la “ciudadanía vivida”, del “ciudadano de a pie”, podría surgir algo nuevo para la construcción teórica de la ciudadanía.

Me resulta imposible, por supuesto, negar la importancia de tales voces reales y el lugar cardinal que lo fáctico ocupa en la conformación de los debates teóricos. Pero me cuesta creer que las elucubraciones reflexivas se encuentren realmente tan lejos —como parecen asumir algunos de los colaboradores del libro— de lo que constituye la realidad de la ciudadanía y la exclusión.

En ese sentido, me interesaría apuntar que, en última instancia, los hilos que tejen el discurso de cada uno de los capítulos de esta magnífica compilación son muy semejantes a los que tejen las complejas madejas de los debates teóricos contemporáneos en materia de ciudadanía. No me ha resultado imposible detectar, en el marco de las contribuciones del volumen (tan cercanas, casi todas, a lo que sus autores asumen como estrictamente “práctico”), las mismas categorías de análisis de la noción que el discurso teórico sostiene en términos de identidad o pertenencia, de derechos o de participación. Idénticas categorías a aquellas en cuyos énfasis y matices se cimientan los debates y disensos de quienes defienden posturas teóricas comunitaristas, liberales o republicanas en la academia y la literatura de la filosofía y la ciencia políticas.

Tampoco parecen ajenas a los debates teóricos contemporáneos las tensiones y contradicciones que esgrimen los distintos capítulos del libro en forma de díadas que enfrentan lo privado con lo público, lo indi-

vidual con lo colectivo, lo universal con lo particular, lo distributivo con lo que compete al reconocimiento, lo que es divisible en los derechos con lo que no admite divisibilidad, lo que apela a la libertad con lo que atañe a la igualdad, etcétera.

Ello da cuenta, pues, de algo que puede interpretarse como una virtud no intencional de la obra: mostrar que la teoría contemporánea de la ciudadanía no sólo se ocupa, hoy por hoy, de pensar e intentar soluciones normativas viables a problemas reales, sino también que —al margen de la particularidad de los significados de la ciudadanía, que se expresan en el corazón de la diversidad de ámbitos culturales, políticos, sociales, geográficos—, hay cuestiones que competen al significado de la ciudadanía actual que no son sólo locales, sino globales y que, en tanto lo sean, han de ser atacadas con respuestas teóricas y normativas universales, incluyentes.

En este sentido, puedo señalar mi más absoluto acuerdo con Naila Ka-beer (p. 32) cuando, al presentar el conjunto de contribuciones, sostiene que: “sólo dentro del marco de una comunidad global basada en derechos y responsabilidades mutuos cobra sentido la idea de una aproximación al desarrollo basada en los derechos”.

El “cambio educativo” en la historia, en la sociedad y en los agentes sociales

Humberto Salazar

MIGUEL DE LA TORRE GAMBOA [COORD.] (2008)

Concepciones y representaciones del cambio educativo

México: Facultad de Filosofía y Letras,

Universidad Autónoma de Nuevo León, 433 pp.

Bajo la coordinación de Miguel de la Torre Gamboa, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) editó recientemente el volumen colectivo *Concepciones y representaciones del cambio educativo*, que recoge una serie de ensayos y trabajos de investigación producidos por docentes-investigadores de esa casa de estudios (agrupados en el cuerpo académico Cambio educativo: discursos, actores, prácticas), junto con los de algunos colaboradores externos a la institución.

El contenido del volumen se presenta organizado en tres secciones diferentes, con títulos que describen muy puntualmente los contenidos de los trabajos agrupados: 1. Contextos socioculturales y representaciones sobre lo educativo; 2. Las representaciones de lo educativo. El discurso de maestros y estudiantes sobre el cambio, y 3. Las representaciones sociales como teoría de la interpretación y expresión de la visión del mundo.

HUMBERTO SALAZAR, Instituto de Investigación Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación, Secretaría de Educación del Estado de Nuevo León. [humsala59@gmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 12, núm. 1, enero-junio 2010, pp. 189-194.
Fecha de recepción: 27 de abril de 2009 | fecha de aceptación: 28 de mayo de 2009.

Como el título del libro indica en forma clara, el conjunto de los escritos pretende relacionar dos conceptualizaciones o problemáticas que en los últimos años ya han sido abordadas en forma conjunta, aunque sus orígenes disciplinares y perfil teórico-epistemológico son, ciertamente, diversos: la teoría de las representaciones sociales —en su formulación más conocida, la de Moscovici y seguidores— y la ¿teoría? del cambio educativo.

En la introducción, el coordinador del volumen explica:

La edición del libro tiene como objetivo apoyar el trabajo de estudiantes y maestros de las distintas carreras universitarias que incorporan el tema de las representaciones sociales como parte de sus contenidos curriculares, con análisis que van desde el análisis teórico conceptual, hasta la reflexión sobre procesos concretos en los que se expresan modos específicos de interpretar y representar lo educativo por parte de quienes hablan de la educación sea como ciudadanos, como intelectuales o investigadores, como funcionarios, como profesores o como estudiantes. (De la Torre, 2008: p. 5)

Y este abordaje se realiza de manera entrelazada con “las representaciones que los sujetos de la educación se hacen sobre los cambios que la nueva situación sociocultural viene impulsando” (p. 5).

La explicación sobre el público destinatario del libro suena un poco rara. Lo común, en este tipo de trabajos colectivos de docentes-investigadores integrados en cuerpos académicos, es que se dirijan sobre todo a un público especializado: los investigadores del mismo campo —los “pares”—, y no a “apoyar el trabajo de estudiantes y maestros de las distintas carreras universitarias”, puesto que no se trata, en este caso (o al menos así lo percibimos), de material didáctico o directamente realizado para exponer teorías, técnicas o metodologías con un carácter didáctico-disciplinario.

Pero más allá de estas sutilezas, el volumen resulta interesante por varios motivos. El primero es la diversidad de los trabajos reunidos, que van del ensayo histórico ampliamente informativo al análisis concreto de

representaciones sociales sobre lo educativo en estudiantes y profesores o a la reflexión teórica sobre conceptos desde una perspectiva transdisciplinaria.

La primera parte contiene cuatro trabajos que conjugan la exposición libre, ensayística, con la historia de las ideas-mentalidades (en este caso educativas) y la “teoría crítica” de nuestro tiempo. Son los escritos de Miguel de la Torre Gamboa (sobre tres “paradigmas” de “la buena educación”: la *paideia* griega, la *Bildung* alemana de inicios del siglo XIX y la concepción educativa neoliberal de hoy); de María Mar Rodríguez, profesora-investigadora de la Universidad de La Coruña, España (sobre las visiones del cambio educativo en el pensamiento anglosajón de la segunda mitad del siglo XX; uno de los mejores del volumen, por su amplitud); de Benigno Benavides (sobre los procesos asociados a la globalización y a las llamadas “sociedades del riesgo”, y su incidencia en el ámbito de la educación universitaria); y de Magda García Quintanilla (sobre los aspectos y dimensiones involucrados en todo proceso de cambio educativo). Este último trabajo escapa un poco a la mirada general de los anteriores, pues reporta hallazgos de una investigación empírica sobre la dialéctica o “negociación” entre una política concreta de reforma educativa y las dinámicas contrarias derivadas de la inercia, los intereses y la “cultura” de los agentes involucrados (en este caso, los profesores de educación básica), en una perspectiva muy cercana a los trabajos de investigación etnográfica desarrollados por Rockwell, Ezpeleta y otros autores a partir de los ochenta.

La segunda parte contiene escritos que reportan resultados de trabajos de investigación sobre representaciones de agentes educativos en la institución universitaria donde los investigadores colaboran (la UANL). El primero de ellos, de Martha Casarini, sirve como una especie de introducción a los siguientes y plantea con claridad y profundidad los propósitos de esta línea de investigación. Al tiempo que hace un recuento de la discusión teórico-metodológica sobre el tema, justifica y fundamenta la productividad de esta perspectiva para enriquecer y dar un mejor sustento a los procesos de reforma educativa en las universidades; adicionalmente, en las páginas finales expone algunos resultados de una investigación

en proceso sobre "Cambio educativo y representaciones de los alumnos universitarios".

Este último es también el tema de los siguientes tres trabajos. El primero, de Martha Fabela Cárdenas, explora las ideas que sobre diferentes modelos educativos tienen los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de Monterrey, a partir del eje tradición-modernidad educativa, utilizando para la recopilación de las representaciones juveniles la *Q Methodology*. Por su parte, Guadalupe Rodríguez Bulnes explora las ideas o representaciones que tienen los estudiantes sobre la tutoría como una nueva estrategia de apoyo al proceso educativo, mediante la técnica denominada Redes Semánticas Naturales, desarrollada por diferentes psicólogos sociales latinoamericanos. Es interesante comparar las técnicas utilizadas por estas dos autoras como medio para identificar o "atrapar" las representaciones que se hacen los jóvenes universitarios acerca de lo educativo.

También Javier Álvarez Bermúdez y Juan Enrique Hernández Burgos abordan en su estudio las representaciones de estudiantes, en un trabajo sobre el aprendizaje de los conceptos y principios de la mecánica clásica en estudiantes de secundaria. Los autores, investigadores de las universidades Autónoma de Nuevo León y de Tamaulipas, respectivamente, encuentran que la construcción de los principios del conocimiento científico de la física en los estudiantes debe hacerse, como decía Bachelard, trabajando *contra* una serie de prenociones y conceptos del "sentido común", en un paralelismo que homologa los estadios progresivos del conocimiento estudiantil de la física con el desarrollo histórico-epistemológico de la disciplina científica, de manera que al principio de nuestras biografías escolares, como en los inicios de Occidente, todos somos físicos aristotélicos, pero al final sólo unos cuantos —incluidos los del nivel universitario— franquean el horizonte mental de Isaac Newton. El propósito de su trabajo es valorar las posibilidades didácticas de un recurso educativo multimedia (el diseño instruccional *El movimiento de los cuerpos*) en este ámbito del aprendizaje.

Finalmente, en su trabajo sobre "Representaciones docentes sobre planeación y evaluación de la educación superior", Rogelio Cantú Men-

doza se ocupa de analizar las representaciones que sobre estos temas tienen los profesores, a partir de un cuestionario aplicado a una muestra de docentes universitarios. Se encuentra también con el juego de fuerzas, dialéctica o “negociación” ya mencionada antes entre la política pública que traduce o instrumentaliza una visión hegemónica (SEP-ANUIES) y las diversas acciones-concepciones de los agentes involucrados, a partir de la circunstancia, posicionamiento y “tramas representacionales” que los caracterizan en la institución educativa.

En la sección final se recogen dos trabajos importantes encaminados a discutir teóricamente el concepto de representaciones, en general, y de representaciones sociales, en particular. Son los ensayos de Wolfgang Wagner, profesor de la Universidad Johannes Kepler, de Alemania, sobre la relación histórica entre la teoría de las representaciones sociales y la psicología social, contrastando un tanto el peso del componente de *lo social* en las tradiciones intelectuales de la psicología social anglosajona y la europea; y, como cierre del volumen, el de José María Infante (“Representaciones. Algunas dificultades en la perspectiva de la psicología y la lingüística”), en el que su autor discute ampliamente el concepto general de “representación” y el de “procesos representacionales” en la psicología social (de Moscovici y otros autores), el psicoanálisis de Freud-Lacan y la lingüística de Chomsky, mostrando los alcances, virtudes, límites e insuficiencias de estas perspectivas para explicar en su integridad el proceso (complejo, “desestructurado”, sugiere el autor) por el que “las estructuras de la agencia humana en el mundo” se *representan* en la estructura mental de los seres humanos.

El volumen que comentamos es ilustrativo, también, de algunas de las vías diferentes por las que se enriquece el conocimiento educativo en nuestro país, y que muestran los trabajos agrupados en las diferentes secciones del libro. En primer lugar, la reflexión libre, que ubica desarrollos conceptuales y discusiones centrales en las diversas tradiciones intelectuales en un curso histórico determinado, que permite la “reconstrucción” de momentos históricos y cristalizaciones teóricas susceptibles de convertirse en modelos para el análisis y que alimenta la formulación de nuevas

hipótesis para el trabajo de investigación, la investigación educativa comparada y la perspectiva de análisis genealógico de los conceptos (abordaje que ejemplifican los trabajos de la primera parte). En segundo lugar, la investigación educativa más estricta, que se propone la resolución de problemas y la producción de conocimiento nuevo; que sigue modelos experimentales, cuasiexperimentales o de orden cualitativo, pero con técnicas de recolección de datos y de contrastación de hipótesis (como en la sección segunda). Y, finalmente, los estudios de desarrollo teórico y conceptual, que constituyen la base del futuro desarrollo del conocimiento científico sobre la realidad social.

Así, esa diversidad del volumen a la que aludimos en un principio como una riqueza del mismo, es una clara muestra de algunas de las vías diversas y complementarias por las que se consolida y enriquece actualmente el conocimiento sobre lo educativo en nuestras universidades. Y es también una aportación importante al conocimiento y mejor sustentación de las políticas y programas educativos que nuestro tiempo reclama.

CONVOCATORIA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y **EDUCACIÓN**

Convocamos a todos los investigadores e interesados a enviar sus colaboraciones de acuerdo con los temas siguientes:

Volumen 12, núm. 2, 2010
Tema: **Revolución e identidad**
Cierre: 11 de enero de 2010

Volumen 13, núm. 1, 2011
Tema: **Justicia y pobreza**
Cierre: 29 de mayo de 2010

Volumen 13, núm. 2, 2011
Tema: **Brecha generacional**
Cierre: 11 de enero de 2011

Los textos propuestos serán sometidos a dictamen ciego a cargo de tres árbitros. Además de los temas centrales, seguiremos publicando textos que aborden asuntos diversos en los campos de la psicología y la educación en secciones misceláneas, los cuales no están sujetos a esta ruta crítica, pero sí al arbitraje.

Informes: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* | Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Coordinación de Publicaciones | Insurgentes Sur 4303, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F. | Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 y 4450 | correo electrónico: ripsiedu@uic.edu.mx



Universidad Iberoamericana, A.C.
Ciudad de México

Dirección de Servicios para la Formación Integral

Prolongación Paseo de la Reforma 880
Lomas de Santa Fe, Deleg. Álvaro Obregón
México, D.F., C.P. 01210
Tel: 5950-4000 exts. 4919 o 7600. FAX: 5950-4331
didac@uia.mx

REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y **EDUCACIÓN**

Instrucciones a los autores

POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

En consonancia con las políticas de la *American Psychological Association* (APA): Sólo se aceptan textos inéditos. Se prohíbe que un autor someta el mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Se prohíbe la publicación de cualquier documento que haya aparecido en otro lugar total o parcialmente. “Después de publicarse los resultados de la investigación, los psicólogos no deben ocultar los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que intenten verificar sus postulados por medio de un reanálisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación” (Norma 6.25). En específico, los autores de documentos sometidos a las revistas de APA de-

berán tener sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos cinco años después de la fecha de publicación.

PREPARACIÓN DEL DOCUMENTO ORIGINAL

Todos los documentos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 golpes (aproximadamente 120 palabras), así como cuatro palabras clave (no mencionadas en el título), todo con su traducción en inglés.

El texto debe estar en tipografía *Times New Roman* de 12 puntos, a doble espacio; las secciones y subsecciones deben distinguirse claramente. El material de las notas y la bibliografía debe estar completo. La extensión máxima de los artículos es de 30 cuartillas.

Las citas originales en otro idioma deben traducirse al español; si el texto en el idioma original es imprescindible, puede conservarse y ha de agregarse la traducción. Todas las citas deben con-

signar su fuente (autor, año de la publicación: páginas citadas).

De manera obligada, todo original debe presentar, en hoja aparte, el título de la colaboración en español y en inglés, el nombre del autor y la institución a la que pertenece, especificando el departamento o centro de trabajo, la dirección de correo electrónico, el domicilio completo y el número telefónico y de fax.

FORMAS DE CITAR

Toda cita textual debe incluir su referencia entre paréntesis: el apellido del autor (coma) el año en que se publicó la obra (dos puntos) páginas citadas. Ejemplo: “En su artículo, Barnes no formula de modo explícito la tesis de la individualización; sin embargo, es claramente un presupuesto de su argumento” (Salles, 2002: p. 5).

La bibliografía debe aparecer completa y al final del documento; las obras se ordenarán alfabéticamente por autor-año, con su información correspondiente al pie de imprenta y datos complementarios de la obra. Tales datos se distribuirán en la forma y con la puntuación que señala APA (<http://www.apa.org/>).

DICTAMEN

El sistema de dictamen es anónimo, por lo que los autores deberán procurar que el documento no presente pistas sobre su identidad.

El tiempo de dictamen de un trabajo es de cuatro meses, aproximadamente. Si la colaboración es aceptada, el autor recibirá la notificación por correo electrónico. En caso de que el dictamen señale la necesidad de correcciones, el autor tendrá diez días hábiles para devolver el documento corregido.

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales deben enviarse por correo electrónico como archivo adjunto (formato *Word* o *RTF*) a ripsiedu@uic.edu.mx; o por correo postal (una impresión de texto con su correspondiente archivo en disquete, idénticas ambas versiones) a la siguiente dirección: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua, Coordinación de Publicaciones, Insurgentes Sur núms. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, Tlalpan, 14420, México, D.F.; tels. 5487 1300 y 5487 1400, ext. 4446.



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo o experimental en todas las áreas y enfoques de la psicología y de la educación, que contribuyan a su avance científico de las mismas. Tiene una periodicidad semestral; en cada número se publica un promedio de diez artículos. Sus textos son publicados en español.

El tiro es de mil ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista deberán redactarlos con las normas de estilo de APA, enviando dos copias con resumen en español e inglés.

Suscripción anual (dos números): \$160.00 m.n. | Extranjeros: 45 dólares

Nombre		
Calle y núm.		
Colonia	C.P.	
Ciudad		
Estado	País	
Teléfono	Fax	
Correo electrónico		
Año al que suscribe		
Orden de pago () (nacional y extranjero)	Giro () (nacional y extranjero)	Cheque personal () (exclusivo nacional)

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex núm. 78559521, suc. 681, a nombre del INSTITUTO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA, A.C., y enviar por fax o por correo el comprobante.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Área de Posgrado, Investigación y Educación Continua
Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F.
Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Fax: 5487 1356