



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 14, núm. 1 | ENERO-JUNIO 2012 | 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 prerequisites.
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. 14, núm. 1 | ENERO-JUNIO 2012 | 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 Ollivier

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN INTEGRAL

Mtro. José Arturo de la Torre Guerrero

ÁREA DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA

Dr. Arturo Perlasca Lobato

ÁREA DE LA SALUD

Dra. Gabriela Martínez Iturrabarria

ÁREA DE HUMANIDADES

Mtro. Ramón Enrique Martínez Gasca

COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA

Dra. Midelvía Viveros Paulín

COORDINACIÓN DE PEDAGOGÍA

Lic. Carlota Blanco Cousiño

REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Vol. 14, núm. 1, enero-junio de 2012 | tercera época

DIRECTOR ACADÉMICO | Miguel Ángel Campos Hernández

SUBDIRECTORA ACADÉMICA | Anabell Pagaza Arroyo

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) | Laura Acuña Morales (Universidad Nacional Autónoma de México) | Mtra. Angélica Alucema (Universidad Intercontinental, México) | Dr. José María Arana (Universidad de Salamanca, España) | 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 Ejilevich 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) | Dra. Martha Rebeca Herrera (Instituto Nacional de Antropología e Historia) | 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 Iturrabarria (Universidad Intercontinental, México) | Mtra. Giannina Mateos (Universidad Intercontinental, México) | 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. Patricia Molinar Palma (Universidad Autónoma de Sinaloa) | Dra. Graciela Aurora Mota Botello (Universidad Nacional Autónoma de México / Propagac) | Dra. Leonor Montiel Gama (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dra. Gloria Ornelas Tavarez (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dr. Eduardo Remedi (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. Juan José Sánchez Sosa (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Antonio Santamaría Fernández (Asociación Psicoanalítica Mexicana, México) | Mtra. Rocio 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 M. y Angélica Monroy L.

ASISTENTE EDITORIAL | Maricel Flores Martínez

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/>), Psycodoc, 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), IRESIE (Banco de datos sobre Educación Iberoamericana), PsycINFO (American Psychological Association) y Journalbase.

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

Correspondencia y suscripciones

Universidad Intercontinental | Área 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: Javier Curiel

Revista Intercontinental de Psicología y Educación es una publicación semestral de la UIC Universidad Intercontinental, A.C. | Editor responsable: José Ángel Leyva Alvarado | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2010-040911100100-102 | 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: UIC Universidad Intercontinental, A.C., 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 marzo de 2012.

Índice

- 5 Presentación
Miguel Ángel Campos Hernández

Investigación

- 11 Regulación del balance entre las aproximaciones sociales madre-hijo: una alternativa para el tratamiento del maltrato físico infantil
Ariel Vite Sierra, Rubén Parra Cruz y Agustín Negrete Cortés
- 27 Aspectos psicoeducativos en las relaciones de las TIC y la discapacidad intelectual
Diego Jesús Luque Parra y María Jesús Luque-Rojas
- 49 Evaluación de un programa de intervención terapéutica en mujeres que han vivido abuso sexual infantil
Yazmín A. Quintero Hernández y Patricia Andrade Palos
- 73 Aspectos psicológicos de familiares de personas diagnosticadas con Trastorno de Espectro Autista (TEA)
Violeta Adlai Hernández Martínez, Berenice Calixto Guerra e Ileana Elvira Aguilar Castañón

- 91 Maltrato en pares: incidencia y características generales en segundo a décimo grados de la educación básica particular, Quito, Ecuador
Marie-France Merlyn S. y Elena Díaz Mosquera
- 119 Reflexiones sobre el Plan de Estudios 2006 para la educación secundaria
Mercedes Dolores Garza Lorenzo
- 141 Estilo docente en profesores universitarios venezolanos, según los enfoques conductista, cognitivista y constructivista
Antonio Velasco, Elizabeth García y Tonya Linares
- 169 Estudio de la subjetividad de los bailarines de danza clásica en sus etapas formativa, profesional y de retiro
María Eugenia Heredia Altamirano

Presentación

Miguel Angel Campos Hernández

Los actuales tiempos que vive nuestra sociedad están marcados por la convulsión y la expectativa en todos los niveles de la vida social y su dinámica cotidiana. La problemática psicológica que viven los individuos, las familias y su interacción personal no escapa a este contexto. Entre el nivel general de las políticas nacionales sobre derechos humanos universales y los derechos ciudadanos en un contexto social democrático, y el particular de carácter institucional o profesional privado, desde los cuales se ofrece apoyo y tratamiento a diversos problemas de índole psicológica, es crucial la investigación sobre diversos aspectos puntuales de estas cuestiones. Si bien la atención institucional es fundamentalmente preventiva para toda la sociedad y la que proveen los profesionales aborda casos particulares críticos, todo ello necesario y conveniente, existe una posibilidad de atención tan importante como las anteriores y que las alimenta: la investigación. En este número de la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, como ha sido el caso en su ya larga historia editorial, se abordan problemas específicos, no centrados en políticas generales ni en casos de personas individuales. Se trata de un nivel intermedio de acción social al respecto de dicha problemática: aproximarse a aspectos psicológicos desde una perspectiva teórica, clínica, metodológica y sistemática, con el propósito de conocerlos, entenderlos y aportar herramientas y fundamentos a las instancias institucionales y a los profesionales del campo para que con ellos puedan, a su vez, abordar la problemática general y los casos particulares pertinentes en sus respec-

MIGUEL ÁNGEL CAMPOS HERNÁNDEZ, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IIUUE). Director Académico de la Revista Intercontinental de Psicología y Educación.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14 núm. 1, enero-junio 2012, pp. 5-7.

tivos niveles de operación. Éste es precisamente el rol de la investigación en la sociedad: obtener conocimientos formales, sobre problemáticas específicas para su mejor comprensión.

Tal situación es de algún modo la misma en el caso de los procesos educativos: la problemática general se trata desde el establecimiento de políticas pertinentes en las instancias institucionales encargadas al respecto, mientras que la atención particular se atiende en contextos escolares, en sus diversos grados, niveles, modalidades y ámbitos disciplinarios. Así, la investigación también cumple su función sustantiva de informar a la sociedad, a sus instancias institucionales y a sus profesionales especializados en docencia o conducción educativa en las diversas formas que estas acciones toman en la vida social, de los resultados obtenidos en estudios sobre diversos procesos educativos con base en conocimientos formales, fundamentados y obtenidos sistemáticamente. Con ello, se cumple con el nivel intermedio de acción social mencionado para el caso de la psicología: operar entre la generalidad y el deber ser de las políticas sociales, y la particularidad de la atención a estudiantes y grupos escolares. No pueden establecerse políticas de atención social para una vida digna y arropada en el cuidado institucional ni modalidades de atención individual o particular, ya sea en el campo de la psicología o el de la educación; es necesario contar con conocimientos específicos sobre problemáticas particulares que se ubican en una dinámica social local, pero contextualizada y hasta generalizable. Existen muchas fuentes para conocer dichas problemáticas, como son los reportes periodísticos y de otros medios de comunicación o las quejas y manifestaciones de diversos grupos sociales, todo ello de valor e interés social. Saber de su sola existencia ya es un punto de inicio para su posible tratamiento, en los planos general y particular que hemos mencionado. Sin embargo, este tratamiento en ambos planos es insuficiente y prácticamente carente de sentido, si no se conoce la problemática a profundidad, pues no basta saber que existe. Es necesario conocer *cómo o por qué ocurre*, sus condicionantes, sus causales. Esta necesidad sólo se cumple cuando se hace investigación al respecto.

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación tiene justo el

propósito de apoyar a la comunidad académica y profesional que realiza estudios formales, investigación en psicología o en educación y aun en forma multidisciplinaria centrada en estos campos de conocimiento, para que los resultados obtenidos mediante procesos de investigación, con los requerimientos del rigor anclado en estructuras teóricas y metodológicas disponibles en el conocimiento formal actual, sean dados a conocer a los interesados en la ya mencionada problemática. Con ello, nuestra publicación cumple su función editorial y alimenta la labor institucional, académica y profesional en los campos a los cuales se dedica: la psicología y la educación. Los artículos de este número son un claro ejemplo de lo arriba planteado. Por ello, invitamos a todos aquellos dedicados a la investigación en esos campos a someter sus trabajos a esta revista con objeto de coadyuvar con la ampliación del conocimiento, aportando elementos para entender mejor las situaciones particulares de la tan compleja dinámica social actual, siempre con altura de miras y con la esperanza de mejores tiempos para nuestra sociedad.

dossier

Regulación del balance entre las aproximaciones sociales madre-hijo: una alternativa para el tratamiento del maltrato físico infantil

Ariel Vite Sierra, Rubén Parra Cruz
y Agustín Negrete Cortés

Resumen

En el presente trabajo se sometió a prueba la eficacia de un programa basado en la regulación del balance entre las aproximaciones sociales en díadas madre-niño con historia de maltrato físico infantil. Por medio de un diseño experimental de un solo sujeto, se instrumentó un programa de intervención conductual que empleó instrucciones, modelamiento y retroalimentación visual. Los resultados obtenidos señalan que hay diferencias significativas en las aproxi-

Abstract

The purpose of this study was to test the effectiveness of a program based on regulation of balance to promote mother-child social approaches in mother-child dyads with a history of child physical abuse. A program of behavioral intervention was instrumented through a single case experimental design using instructions, modeling and visual feedback. The results showed that significant differences in social approaches and decrease in the instructional behavior

ARIEL VITE SIERRA. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México [avite@servidor.unam.mx].

RUBÉN PARRA CRUZ. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México [florente@servidor.unam.mx].

AGUSTÍN NEGRETE CORTÉS. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México [gedme-lin@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 1, enero-junio 2012, pp. 11-26.
Fecha de recepción: 7 de diciembre de 2010 | Fecha de aceptación: 1 de julio de 2011.

maciones sociales de la madre y un decremento en su conducta instruccional, lo cual indica la importancia de regular el balance en las conductas de las madres maltratadoras como una estrategia para decrementar el fenómeno del maltrato físico.

PALABRAS CLAVE
ley de igualación, sensibilidad materna.

mother's, which indicates the importance of co-regulation of balance the behaviors of abusive mothers as a strategy to decrease the probability of episodes of physical abuse.

KEY WORDS
matching law, maternal responsiveness.

Diversas teorías sobre la etiología del maltrato físico infantil implican la interacción padre-hijo. Desde la perspectiva de la interacción social (Reid, Taplin y Lorber, 1986), el maltrato físico surge por lo general de las interacciones en las que los padres responden a lo que perciben como un mal comportamiento de sus hijos. Los padres maltratadores son inconsistentes e ineficaces en sus intentos de conseguir la obediencia de sus hijos, por lo que recurren a conductas aversivas —por ejemplo, gritar, los contactos físicos negativos— más frecuentemente que los no maltratadores y tienen más probabilidades de quedar atrapados en ciclos de comportamiento aversivo recíproco con sus hijos.

Por otra parte, los modelos sociales del procesamiento de la información (Bugental, Ellerson, Lin, Rainey, Kokotovic, y O'Hara, 2002; Crouch y Milner, 2005) ofrecen una perspectiva adicional sobre el comportamiento de aversión parental. Estos modelos enfatizan: *a)* que los padres maltratadores a menudo se sienten impotentes mientras interactúan con sus hijos, y *b)* cuentan con un esquema preexistente que sesga sus percepciones de la conducta infantil (por ejemplo, el exceso de atribuir intenciones hostiles). La percepción de sentimientos de impotencia y sesgos fomentan la ira y una disciplina severa.

Adicional a la conducta aversiva, otras teorías sugieren que los padres maltratadores se muestran menos positivos o sensibles a la conducta de

sus hijos en comparación con los no maltratadores. La teoría del apego (Crittenden y Ainsworth, 1989; Morton y Browne, 1998) sostiene que estos padres son poco sensibles a las señales de distrés de sus hijos. Debido a la falta de involucramiento y confort, son más propensos a criar hijos con apego inseguro.

Al respecto, se ha indicado que la sensibilidad materna es la disposición de las madres para reaccionar apropiadamente a la amplia gama de conductas que sus hijos pueden presentar. Es decir, la madre presta atención tanto a conductas simples como complejas de su hijo, lo cual genera en el menor la sensación de aprecio y calidez y, de esta manera, el menor muestra disposición para cumplir las instrucciones maternas, logrando una interacción positiva (Harrist, Pettit, Dodge y Bates, 1994; Parpal y Maccoby, 1985; Wahler y Meginnis, 1997).

A este tipo de interacción madre-hijo se le ha denominado sincronía interaccional, la cual ha sido empleada para describir en forma molar las características de la toma de turnos diádica (Harrist *et al.*, 1994; Isabella, Belsky y Von Eye, 1989) e implica que los miembros de la díada están involucrados en una actividad cooperativa en la que ambas partes obtienen lo que requieren en el intercambio social.

Un modelo para conceptualizar y evaluar el balance entre los intercambios diádicos es provisto por una versión sistemática de la teoría del reforzamiento conocida como ley de igualación (Herrnstein, 1974). De manera específica, expone que el efecto del reforzamiento sobre la tasa de respuesta está sujeto a una desaceleración, caracterizada por el alcance de una asíntota k y que adquiere la forma de una hipérbola. Asimismo, sugiere que la respondiente es una función, no únicamente del reforzamiento obtenido de una única operante, sino por el reforzamiento conseguido por responder a todas las otras fuentes concurrentemente disponibles de reforzamiento. Esto se observa por el declive diferente de la tasa de respuesta-tasa de reforzamiento que ocurre en el ambiente caracterizado por diversos valores de tasas agregadas de reforzadores extraños (*re*). De acuerdo con Snyder y Patterson (1995), los ambientes caracterizados por altas tasas de reforzadores extraños son referidos como ambientes ricos

(altos *re*). Mientras aquellos con bajas tasas de reforzadores extraños son referidos como ambientes pobres (bajos *re*).

La aplicación de algunas de las nociones de la ley de igualación en los intercambios sociales en díadas con historia de maltrato físico posibilita el análisis de los reforzadores relevantes que mantienen de manera concurrente conductas aversivas, en comparación con otros disponibles.

Acorde con la ley de igualación, los niños igualan sus tasas de conducta con la atención social contingente de sus madres, lo cual significa que el pequeño elige responder en formas más efectivas para conseguir la atención materna. Es decir, si una gran proporción de atención maternal es procurada después de las aproximaciones sociales del niño, éste puede producir tales aproximaciones tanto como ésta es proporcionada a su conducta con la finalidad de sostener un intercambio diádico apropiado.

Así, si la responsividad de las madres muestra preferencia por medio de su atención selectiva, los menores deberán manifestar igualación de patrones en sus conductas como un índice a través de coeficientes de correlación. Este patrón refleja la preferencia del niño a alinearse con las contingencias maternas, así como su espíritu cooperativo se expresa en su conducta obediente ante las instrucciones maternas.

Tal perfil de preferencias genera una muestra del balance, en el cual las madres sensibles parecen estar menos interesadas con la disposición del niño para ser dirigido, y maximizan su interés en estar junto a sus hijos cuando ellos inician sus interacciones prosociales. En respuesta, los infantes se acercan a sus madres con varias ofertas para lograr su atención en forma de solicitudes, preguntas e insinuaciones al contacto físico. En otras palabras, el patrón de balance diádico puede ser instrumental para apoyar el sentido de reciprocidad en el niño.

De ese modo, en lugar de un patrón de sensibilidad materna y de sincronía interaccional, podría ser factible conceptualizar la atención selectiva materna y la proporción de igualación de la conducta infantil, como un patrón cooperativo particular que favorezca las probabilidades del menor de cumplir las instrucciones maternas. Esta nueva visión podría ser de utilidad para promover acciones cooperativas en todas las díadas madre-

niño, incluyendo aquellas que requieren de una intervención clínica debido a la ausencia de interacciones positivas. Dicha posibilidad es sugerida por estudios anteriores, donde se demuestra que la conducta oposicional infantil observada en díadas con o sin intervención clínica sigue las mismas leyes psicosociales que en díadas más cooperativas (Patterson, 1982; Whaler, Castellani, Smith, Keatheley, 1996).

Es decir, en apariencia, las operaciones de la reciprocidad infantil y el reforzamiento materno son similares en díadas clínicas y no clínicas, con diferencias en la sincronización y las consistencias de sus contingencias de reforzamiento. Considerando los planteamientos anteriores, el objetivo del presente estudio fue someter a prueba la eficacia de una estrategia basada en la regulación del balance para fomentar las aproximaciones sociales madre-niño en díadas con historia de maltrato físico infantil.

Método

PARTICIPANTES

Los sujetos que participaron fueron diez díadas madre-hijo, dos niñas y ocho niños con historia de maltrato infantil, de un nivel socioeconómico bajo, cuyas edades oscilaron entre los seis y ocho años, referidas para tratamiento psicológico al Centro de Servicios Psicológicos de la Facultad de Psicología de la UNAM por signos de maltrato físico.

El valor de riesgo clínico fue corroborado a través de la aplicación Escala Detección de Madres Maltratadoras Física y/o Emocionalmente (Pérez, 2005), de donde se obtuvo un puntaje de .78 (DE=60), el cual indica un tipo de maltrato físico medio.

MEDICIÓN

Se empleó el Sistema de Captura de Datos Observacionales (Vite, García y Rosas, 2005), que constituye un sistema computarizado de registro observacional para el estudio de la interacción madre-niño en ambientes con-

trolados. Abarca un conjunto de categorías de comportamiento, mutuamente excluyentes y colectivamente exhaustivas, de la madre y del niño. Sus principales características son permitir un registro continuo de las interacciones; posibilitar la codificación secuencial de eventos; conseguir la obtención de medidas de frecuencia por sesión de cada código, tanto de la madre como del hijo, y sus tasas de respuesta por minuto.

Las conductas a evaluar fueron cuatro clases de respuestas:

- 1) Instrucción materna: verbalizaciones concisas y claras que señalen órdenes y peticiones de la madre hacia su hijo.
- 2) Obediencia infantil: llevar a cabo la instrucción de la madre.
- 3) Atención social materna: reacciones maternas y aproximaciones sociales hacia el menor.
- 4) Conducta prosocial infantil: aproximaciones sociales del menor hacia la madre, incluyendo la conducta de obediencia (para una descripción detallada véase anexo 1).

PROCEDIMIENTO

Como primer paso, se solicitó a cada una de las madres que firmaran una carta de consentimiento informado; después, se realizaron las fases de línea base, entrenamiento y seguimiento, las cuales constituyeron un diseño experimental intrasujeto del tipo ABC.

Línea base: las díadas se observaron en tres sesiones de 20 minutos, en las que se desarrolló una actividad académica que se programó de acuerdo con el nivel académico de cada niño; de esta manera, se solicitó a las madres que llevaran la tarea que correspondiera a su hijo en cada una de las sesiones, con la finalidad de que la resolvieran juntos. Esta actividad se programó para cada una de las sesiones de grabación de todas las díadas.

Entrenamiento: durante las primeras sesiones de esta fase, se proporcionó una serie de instrucciones a las madres, donde se les solicitó responder a las aproximaciones sociales del niño por medio de algún tipo de respuesta social, así como aprobar las conductas de obediencia. Poste-

riormente, se pidió a cada díada que realizara la actividad en la cámara de Gesell. Al término de la sesión, se retroalimentó a las madres sobre las conductas que habían sostenido de modo apropiado, con el fin de favorecer proporciones de igualación de estas dos respuestas (aproximación social y aprobar) y facilitar instrucciones claras y precisas en relación con la conducta que se desea obtener del niño.

Las siguientes sesiones se iniciaban mostrando la videograbación de la sesión anterior y se les señalaba a las madres, a partir del modelamiento, cómo tenían que presentar aproximaciones sociales en la interacción con su hijo. De nueva cuenta, se daban instrucciones y pasaban madre-hijo a la cámara de Gesell y, al final de la sesión, se les retroalimentaba su ejecución.

En el caso de que las madres no emitieran las conductas indicadas, se daba inicio a la siguiente sesión observando la videograbación de la anterior y se procedía a moldear; es decir, el experimentador adoptaba el papel de la madre y la madre el de su hijo, de manera que se le explicaba cómo efectuar las aproximaciones sociales durante la actividad en cuestión. Luego, se le solicitaba que iniciara la actividad planeada para ese día con su hijo y, al final de la sesión, se retroalimentaba de acuerdo con lo observado y con su ejecución con la finalidad de enseñarle a la madre, paso a paso, cómo y en qué momento deberían ejecutarse las aproximaciones sociales.

Seguimiento: tres semanas después de concluida la intervención, se videograbaron tres sesiones de cada una de las díadas en la cámara de Gesell. La duración fue de 20 minutos cada una en las mismas condiciones de la línea base, con el propósito de determinar el efecto del programa.

Resultados

CONCORDANCIA

Para obtener el índice de concordancia entre observadores, se escogió al azar 30% del total de sesiones tanto de la madre como del niño; se empleó el coeficiente de Kappa de Cohen (Fleiss, 1981). La concordancia entre

observadores para las conductas de las madres fue de .78 a .85 y para las conductas de los niños fue de .85 a .89.

Los principales análisis se enfocaron en las mediciones de las conductas maternas de obedecer, aproximaciones sociales y sensibilidad materna; por parte de los niños, las conductas de aproximación social y obedecer. Se efectuó el análisis de los datos a través de la prueba de los signos de Wilcoxon y, asimismo, un análisis correlacional entre aproximaciones sociales y la conducta de obedecer infantil contingente a la aproximación social y obedecer del niño, contingente a la aproximación social materna, y la aproximación social y conducta prosocial infantil contingente a la aproximación social materna.

La tabla 1 expone los datos de las secuencias de conductas madre-hijo en las fases de línea base y seguimiento; como se aprecia, la secuencia atención social madre/atención social hijo presentó un promedio en la línea base de 52.93 y 111 en el seguimiento con una p asociada $<.001$. Por lo que respecta a la secuencia obedecer/atención social madre, el promedio durante la línea base fue de .45 y .91 en el seguimiento con una probabilidad asociada de $<.001$. En cuanto a las instrucciones maternas/obediencia infantil, se presentó en un promedio de 20.19 en la línea base y 8.70 en el seguimiento, con una p asociada de $<.001$. Por último, en la secuencia conducta prosocial hijo/atención social madre se manifestó con un promedio de 1.40 durante la línea base y 1.18 durante el seguimiento, siendo la diferencia significativa en el nivel de $<.001$.

En la tabla 2, se exhibe el promedio de las conductas maternas antes y después del tratamiento. La conducta de instrucciones se presentó con un promedio de 20.19 en la línea base y 8.70 en el seguimiento, siendo la diferencia estadísticamente significativa ($z = 38.91$ $p < .001$). En lo que concierne a la conducta de desaprobación, ésta se ostentó con un promedio de 5.44 en la línea base y 1.46 en el seguimiento, siendo la diferencia estadísticamente significativa ($z = 22.77$ $p < .001$). Por último, la conducta de supervisar obtuvo un porcentaje promedio de 2.21 en la línea base y 1.80 en la fase de seguimiento, detectando una diferencia significativa ($z = 131.16$ $p < .001$).

Tabla 1. Promedio de secuencias madre-hijo en las fases de línea base y seguimiento

| <i>Conductas</i> | <i>Línea base</i> | <i>Seguimiento</i> | <i>z</i> | <i>p</i> |
|-----------------------------------------------|-------------------|--------------------|----------|----------|
| Atención social madre/atención social hijo | 52.93 | 111.00 | 91.24 | .00 |
| Obedecer/atención social madre | .45 | .91 | 5.84 | .00 |
| Instrucciones maternas /obedecer | 20.19 | 8.70 | 46.52 | .00 |
| Conducta prosocial hijo/atención social madre | 1.40 | 1.18 | 74.50 | .00 |

Tabla 2. Promedio de conductas maternas antes y después de la intervención

| <i>Conductas</i> | <i>Línea base</i> | <i>Seguimiento</i> |
|------------------|-------------------|--------------------|
| Instrucciones | 20.19 | 8.70 |
| Desaprobar | 5.44 | 1.46 |
| Supervisar | 2.21 | 1.80 |
| Otras | 115.10 | 51.13 |

En la tabla 3, se muestra el promedio de las conductas infantiles antes y después del tratamiento. Como se observa, la conducta de obedecer logró un promedio de 3.87 en la línea base y 3.12 en el seguimiento; la diferencia entre los promedios no fue significativa ($z = 17.04$ $p = < .10$). Referente a la conducta de desobedecer, se presentó con un porcentaje promedio de 4.4 en la línea base y 1.02 en el seguimiento, siendo los cambios estadísticamente significativos ($z = 20.17$ $p = < .001$). En relación con la conducta de realizar la actividad, se consiguió un promedio de 186.41 en la línea base y de 160.57 durante el seguimiento; la diferencia entre las fases fue significativa ($z = 161.31$ $p = < .001$). Finalmente, la conducta de otras tuvo un promedio de 72.64 en la línea base y 45.99 en la fase de seguimiento, revelando una diferencia estadísticamente significativa ($z = 17.35$ $p = < .001$).

Tabla 3. Promedio de conductas infantiles antes y después de la intervención

| <i>Conductas</i> | <i>Línea base</i> | <i>Seguimiento</i> |
|-----------------------|-------------------|--------------------|
| Obedecer | 3.87 | 3.12 |
| Desobedecer | 4.40 | 1.02 |
| Realizar la actividad | 186.41 | 160.57 |
| Otras | 72.64 | 45.99 |

En cuanto a los resultados recabados a partir de la fórmula de la ley de igualación de Herrnstein (1974), se evaluó la covariación entre la aproximación social materna y las respuestas de los niños. Asimismo, se planteó una correlación producto momento de Pearson con la finalidad de obtener la relación entre las variables y poder conseguir el índice de aproximaciones sociales de las madres y el índice de la obediencia infantil con el propósito de predecir qué tanto esa igualación de respuesta infantil podría variar con la disposición del menor a cumplir las instrucciones maternas. Por último, se evaluó la dependencia secuencial de dicha covariación.

En la tabla 4, se aprecian los estadísticos del análisis de regresión, modelo que nos ayuda a estimar el efecto de la variable independiente y, de esta manera, predecir el comportamiento de la variable cuando aproximación social/obedecer del niño es la variable independiente y la

Tabla 4. Valores estadísticos del análisis de regresión cuando aproximación social/obedecer del niño es la variable independiente y la aproximación social materna la variable dependiente

| <i>Fase</i> | <i>R</i> | <i>R² ajustada</i> | <i>F</i> | <i>Error estándar del estimado</i> | <i>t</i> |
|-------------|----------|-----------------------------------|----------|----------------------------------------|----------|
| Línea base | .4602 | .21182 | 9674.5* | .3902 | 63.69* |
| Seguimiento | .4164 | .1734 | 7554.05* | .4544 | 110.18* |

* $p < .00$

aproximación social materna la variable dependiente. Los valores de la pendiente de regresión (r) disminuyen de la línea base (.4602) al seguimiento (.4164), indicando que la proporción de cambio de la variable dependiente, aproximación social materna, por cada unidad de la variable independiente, aproximación social/obedecer, es menor en la fase de seguimiento que en la línea base; incluso la varianza explicada es menor en la fase de seguimiento que en la línea base y se refleja también un error, en donde una mayor proporción de la variabilidad queda sin explicar (.39 vs. .45, en la línea base y seguimiento respectivamente). Sin embargo, los valores de F y t son considerablemente altos con una p menor a $<.00001$, lo que nos señala que el modelo estima en forma adecuada los valores de la variable dependiente en ambos casos.

En la tabla 5, se muestran los estadísticos del análisis de regresión cuando la aproximación social/conducta prosocial infantil es la variable dependiente y la aproximación social materna es la variable independiente. Aquí, puede apreciarse un efecto contrario, los valores de r aumentan de la línea base (.6514) a la fase de seguimiento (.6974), así como la varianza explicada (de .424 a .486, de la línea base al seguimiento). Asimismo, los valores de F y t para ambas fases son muy grandes con un alto nivel de confiabilidad, lo que revela una buena estimación de los valores de la variable dependiente en este modelo de regresión. Por otra parte, el error estándar del estimado es sumamente bajo para ambos casos, confirmandonos lo anterior.

Tabla 5. Valores estadísticos del análisis de regresión cuando la aproximación social/conducta prosocial infantil es la variable dependiente y la aproximación social materna es la variable dependiente

| <i>Fase</i> | <i>R</i> | <i>R² ajustada</i> | <i>F</i> | <i>Error estándar del estimado</i> | <i>t</i> |
|-------------|----------|-----------------------------------|----------|----------------------------------------|----------|
| Línea base | .6514 | .424 | 26536* | 0.003695 | 162.89* |
| Seguimiento | .6974 | .486 | 34091* | 0.003044 | 184.63* |

* $p < .01$

Discusión

De manera general, los resultados obtenidos señalan que las madres del estudio mostraron que sus aproximaciones sociales fueron diferenciales, lo que propició que sus hijos expresaran un comportamiento recíproco, maximizando su disposición a cumplir con las instrucciones maternas. Además, las instrucciones maternas se redujeron significativamente de la fase de línea base al seguimiento, pero no así la frecuencia de la obediencia infantil.

De modo particular, en las comparaciones entre los comportamientos maternos antes y después de la intervención, se observa una serie de indicadores importantes; en primer lugar, las madres proporcionaron menos instrucciones, desaprobaciones, así como otras conductas, lo cual implica una mayor atención al amplio rango del comportamiento infantil positivo.

Referente al comportamiento infantil, se halló que la intervención provocó menos desobediencia, así como menores instrucciones durante la realización de la tarea escolar y el intercambio social positivo con sus madres.

Por otra parte, es de considerar que dichos cambios se observaron teniendo como arreglo contingencial la realización de la tarea escolar, que representa una actividad de alta demanda y alto potencial conflictivo para los dos miembros de la díada y no permite una alta frecuencia de intercambios sociales (Cooper, 2001).

El análisis de regresión demuestra aspectos interesantes derivados de la intervención. Cuando la aproximación social/obedecer del niño se exhibe como variable independiente y la aproximación social de la madre como dependiente, se detecta una reducción de la correlación entre ambas variables (reflejado en r); en este caso, la conducta de atención social de la madre tiene menos relación con la conducta del niño atención social/obedecer, así también una mayor variabilidad de los datos después del tratamiento, lo que indica que el tratamiento reduce la influencia de la conducta del niño sobre la conducta de la madre al menos en estas variables, siendo la atención de la madre variante con respecto a la conducta de atención social/obedecer del niño, este patrón refleja que el menor se alinea a las contingencias de su madre y se muestra cooperativo ante las conductas maternas.

Cuando la aproximación social/conducta prosocial infantil es la variable dependiente y la atención social materna es la variable independiente, se advierte lo contrario: un aumento de la correlación entre variables y una disminución de la variabilidad de los datos, así como una muy pequeña proporción de variabilidad inexplicable, lo cual sugiere que la conducta de atención social de las madres controla mejor la de atención/obedecer de los niños reduciendo la variabilidad, lo que puede interpretarse como una mejor orquestación de la conducta materna a partir de sus aproximaciones sociales y conducta prosocial infantil. A pesar de tener una pendiente poco inclinada, el modelo se ajusta perfectamente a los datos.

Por otro lado, la correlación apunta a que es más probable que ocurra la reciprocidad de los niños cuando los intercambios madre-niño son extensos, principalmente propiciados por las aproximaciones sociales infantiles y, en menor medida, por los intercambios instrucción-obediencia.

El efecto de la intervención favoreció que este grupo de díadas madre-hijo fueran capaces de generar “sincronía interaccional”, involucrando la conducta prosocial infantil y la aplicación contingente de la atención social y las instrucciones por parte de las madres. Los hallazgos de este estudio determinan que, al decrementar las madres el intercambio de instrucción-obediencia, se permite a las díadas llenar la mayoría de los intercambios en actividades prosociales iniciadas por el niño. Después de que las madres realizan el proceso de igualación, la estrategia de la aproximación social puede adquirir un valor como evento disposicional para otras instrucciones maternas. Ello fortalece su disposición una vez más a involucrarse en la tarea orientada a la igualación, siempre y cuando las madres estén dispuestas a preservar la condición de un estatus secundario en el desempeño de las tareas.

Por tales razones, al continuar evaluando esta aproximación, se lograría contar con mayor evidencia empírica con el fin de desarrollar estrategias de intervención para díadas madre-hijo con historia de maltrato físico, en donde se manifieste en forma adicional una pobreza de interacciones entre las díadas.

REFERENCIAS

- Bugental, D. B.; Ellerson, P. C.; Lin, E. K.; Rainey, B.; Kokotovic, A. y O'Hara, N. (2002). A cognitive approach to child abuse prevention. *Journal of Family Psychology, 16*, 243-258.
- Cooper, H. (2001). *Homework for all in Moderation*. Educational Leadership, abril, 34-38.
- Crittenden, P. M. y Ainsworth, M. D. S. (1989). Child maltreatment and attachment theory. En D. Cicchetti y V. Carlson (eds.), *Child Maltreatment: Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect* (432-463). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Crouch, J. L. y Milner, J. S. (2005). The social information processing model of child physical abuse: A conceptual model for prevention and intervention strategies. En Kendall-Tackett, K. A y Giacomini, S. M. (eds.). *Child Victimization: Maltreatment, Bullying and Dating Violence, Prevention and Intervention* (1-19). Kingston, Nueva Jersey: Civic Research Institute.
- Fleiss, J. L. (1981). *Statistical Methods of Rates and Proportions*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Harrist, A. W.; Pettit, G. S.; Dodge, K. A. y Bates, J. E. (1994). Dyadic synchrony in mother-child interaction: Relation with children's subsequent kindergarten adjustment. *Family Relations, 43*, 417-424.
- Herrnstein, R. J. (1974). Formal properties of the matching law. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 21*, 159-164.
- Isabella, R.; Belsky, J. y Von Eye, A. (1989). The origins of infant mother attachment: An examination of interactional synchrony during the infant's first year. *Developmental Psychology, 25*, 12-21.
- Morton, N. y Browne, K. D. (1998). Theory and observation of attachment and its relation to child maltreatment: A review. *Child Abuse & Neglect, 22*, 1093-1104.
- Parpal, M. y Maccoby, E. E. (1985). Maternal responsiveness and subsequent child compliance. *Child Development, 56*, 1326-1334.
- Patterson, G. R. (1982). *Coercive Family Process*. Eugene: Castalia.
- Pérez, J. R. (2006). *Escala detección de madres maltratadoras física y/o emocionalmente*. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Reid, J.; Taplin, P. y Lorber, R. (1981). A social interactional approach to the treatment of abusive families. En Stuart, R.B. (ed.). *Violent Behavior: Social Learning Approaches to Prediction Management and Treatment*. Nueva York: Brunner-Mazel.

- Snyder, J. J. y Patterson, G. R. (1995). Individual differences in social aggression: a test of a reinforcement model of socialization in the natural environment. *Behavior Therapy*, 26, 371-391.
- Vite, A.; García, R. y Rosas, C. (2005). *Sistema de captura de datos observacionales SOI-I*. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Wahler, R. G.; Castellani, M. E.; Smith, G. D. y Keatheley, E. A. (1996). Solitary behavior and friendly social activity: Differential gateways for the conduct problem versus normal child-mother dyads. *Journal of Clinical Child Psychology*, 25, 238-245.
- Wahler, R. G. y Meginnis, K. L. (1997). Strengthening child compliance through positive parenting practices: what works? *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 433-440.

Anexo 1

CONDUCTAS DE LA MADRE

- Atención social y/o aproximación (AS): esta categoría se codifica para cualquier tipo de contacto físico o verbal de la madre hacia el niño.
- Instrucciones (in): verbalizaciones concisas y claras que indiquen la conducta a realizar.
- Obedecer (Ob): realizar una acción en relación con una petición o solicitud del niño.
- Rehusarse (Ru): no realizar acción alguna ante una petición o solicitud del niño.
- Amenazar (Am): verbalizaciones que impliquen consecuencias aversivas por no realizar una conducta.
- Desaprobar (Ds): verbalizaciones y/o movimientos horizontales de cabeza para condenar la conducta del menor.
- Regañar (Re): verbalizaciones en tono de voz alto, para expresar disgusto o enojo hacia la conducta del niño.
- Aprobar (Ap): reconocimientos verbales positivos al niño, los cuales no son referentes a la conducta directa que el niño está realizando.

- Supervisar (Sup): observar la actividad del niño, sin proporcionar ningún tipo de instigación física y/o verbal.
- Otras (Ot): cualquier conducta no considerada en las siguientes.

CONDUCTAS DEL NIÑO

- Atención y/o proximidad social (AP): cualquier contacto físico o verbal del niño hacia su madre.
- Obedecer (Ob): llevar a cabo la instrucción dada por la madre.
- Desobedecer (De): no ejecutar las instrucciones proporcionadas por la madre.
- Petición (Pe): solicitudes directas o indirectas dirigidas a la madre, las cuales deben designar un referente o clase de referente evidente.
- Repelar (Re): verbalizaciones que señalan contraposición a las instrucciones de la madre.
- Quejarse (Que): verbalizaciones que justifican la conducta infantil para no realizar la instrucción materna.
- Realizar la actividad (Ra): involucrarse de manera directa en la tarea en cuestión. El código no se codifica si estas conductas siguen inmediatamente a una instrucción; en este caso, debe registrarse como obediencia con la valencia correspondiente.
- Otras (Ot): cualquier conducta no contemplada en las anteriores.

Aspectos psicoeducativos en las relaciones de las TIC y la discapacidad intelectual

Diego Jesús Luque Parra
y María Jesús Luque-Rojas

Resumen

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC), dentro del ámbito y sistema educativos, suponen instrumentos favorecedores del conocimiento y del desarrollo individual y social, además de proporcionar un especial soporte didáctico para el aprendizaje. Su aplicación a la discapacidad intelectual, en particular, nos induce a la reflexión sobre la importancia de las tecnologías en la atención a las necesidades educativas especiales (facilitación de aprendizajes, comunicación y lenguaje; reeducación y rehabilitación o integración social), así como sobre las posibilidades que, en general, suponen de enri-

Abstracts

The information and communication technology (ICT), within the scope and educational system, favoring instruments represent knowledge and individual and social development, and provides a special educational support for learning. Its application to intellectual disability, leads us to reflect on the importance of technology in the care of special educational needs (learning facilitation, communication and language, or rehabilitation and social integration), and on the opportunities generally involve enrichment and development of various areas of intervention, and its agents, teachers, pupils and families.

DIEGO JESÚS LUQUE PARRA. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga. Campus de Teatinos, (29071) Málaga [dluque@uma.es].

MARÍA JESÚS LUQUE-ROJAS. Instituto de Salud Carlos III y Universidad Complutense de Madrid [mjluquerojas@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 1, enero-junio 2012, pp. 27-48.
Fecha de recepción: 6 de octubre de 2010 | Fecha de aceptación: 7 de noviembre de 2011

quecimiento y desarrollo de diversas áreas de intervención y en sus agentes, profesores, alumnos y familias.

Key-words
Special educational needs, educational technology.

PALABRAS-CLAVE

Necesidades educativas especiales, tecnología educativa.

Nuestra sociedad, por medio de la ciencia y la tecnología, ha pasado de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento, lo cual implica una transformación social global, que afecta la mentalidad, la toma de decisiones, el conocimiento (Rodríguez de las Heras, 2006); una sociedad del conocimiento innovadora, porque se trabaja y transforma la información, con procesos de comunicación que vierten sus logros al conjunto social. Este desarrollo tecnológico, además de aportar innovación, genera por sí mismo conocimiento, que se hace muy rápido, con proyección universal y con posibilidades de acceso sin intermediarios; de ahí, puede decirse que, gracias a la tecnología, la cultura se hace más flexible, accesible y favorecedora para un desarrollo científico y humanista al alcance de todas las personas. Todo ello nos debería llevar a valorar la educación (como dadora de cultura), y no la que conduzca a una formación cerrada y especializada (terminando en un empleo), sino hacia una cultura que proporcione al individuo un bagaje con el que afrontar su vida diaria en sus diversas facetas (académica, laboral, social, etcétera).

Una sociedad abierta y democrática ha de aspirar al progreso personal y social de sus ciudadanos, por lo que la aplicación de las nuevas tecnologías, en el ámbito de una economía cada vez más globalizada e interconectada, debe contribuir a generar una sociedad exigente en la formación y preparación de sus ciudadanos, a la vez que más dinámica y solidaria; un desarrollo social con planteamientos de trabajo dirigidos hacia una mejor distribución de bienes y servicios y una política social justa, de

modo que ese progreso humano alcance a todos los grupos que forman la diversidad de su sociedad. Pero, en estos planteamientos, debe considerarse que el desarrollo tecnológico, inicialmente, ha diseñado —en su generalidad, pues no suele considerarlas en su origen— las especiales circunstancias de grupos o individuos, por lo que su aplicación deviene, en algunos casos, en dificultades de acceso o de uso. Sin entrar en causas de exclusión social, ni en sus grupos, señalemos a los sujetos con discapacidad como ciudadanos en riesgo de exclusión.¹ Respecto de esto, puede observarse, a manera de efecto secundario no deseado, cómo los individuos con discapacidad deben realizar un mayor esfuerzo de superación de sus propias limitaciones para evitar el riesgo de exclusión o de inadaptación al ritmo de desarrollo de ese progreso; en efecto, la llamada brecha digital se hace preocupante en este sector de la población, y más aún en las personas con discapacidad intelectual. Tratemos a continuación su definición e incardinación en una sociedad del conocimiento, en condiciones de accesibilidad.

La discapacidad se define, según la OMS (2001), como un estado o situación en el que se tiene menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, debido a una interacción de factores individuales y de contexto. De acuerdo con este marco, la discapacidad intelectual se manifiesta en el comportamiento, pudiendo definirse como un estado particular de funcionamiento personal-social, caracterizado por la relación y las limitaciones, tanto de tipo cognitivo como de adaptación, que un individuo tiene con los contextos y expectativas de su medio ambiente. Esta concepción de la discapacidad intelectual implica que, en su valoración, se hagan referencias tanto a funciones individuales y de participación, como a las englobadas por discapacidad (deficiencias, limitaciones en la actividad o restricciones en la participación).

Es ampliamente aceptado que la discapacidad intelectual no constituye una enfermedad, síndrome o síntoma único, sino un estado —de discapacidad— que se reconoce en el comportamiento del sujeto y cu-

¹ Aunque la pobreza y la marginación social son las causas principales de exclusión, los niños con discapacidad siguen en riesgo o en clara exclusión, y representan un tercio del total de niños sin escolarizar (UNESCO, 2009).

yas causas son múltiples. Conceptualmente, como manifiestan Wehmeyer, Buntinx, Lachapelle, Luckasson, Schalock y Verdugo (2008), el término “discapacidad intelectual” se centra en su núcleo constituyente de un estado de funcionamiento, frente a los rasgos, o defecto de la mente, como concepción clásica de retraso mental.

En ese particular estado, se comprende y reconoce la complejidad de lo biológico y social, asociado con la discapacidad intelectual (Baumeister, 2005; Switzky y Greenspan, 2005), así como la distinción de las características esenciales de una persona con discapacidad intelectual (Simeonsson, Granlund y Bjorck-Akesson, 2005; Thompson y Wehmeyer, 2008), lo que nos lleva a una definición compleja de la discapacidad intelectual, de sus criterios y sus elementos de evaluación. Así, la décima definición de la AAIDD (Luckasson, Borthwick-Duffy, Buntix, Coulter, Craig y Reeve, 2002) expresa que retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años. Tal definición se basa en cinco premisas de enorme interés, tanto para la reflexión conceptual, como para el análisis y la intervención personal, social y educativa (cuadro 1).

Esta definición, centrada en la integración social y en los apoyos (capacidades intelectuales, conducta adaptativa, participación y roles sociales, salud y contexto), en consonancia con la Clasificación Internacional del Funcionamiento y de la Salud (OMS, 2001) para todos los sujetos con discapacidad, nos conduce a la reflexión sobre las relaciones entre el desarrollo tecnológico, los avances culturales y sociales, dentro de una sociedad democrática, donde la educación sea un verdadero motor de cambio hacia un desarrollo humano sostenible, respetuoso con su diversidad y que genere valores de aceptación, respeto y convivencia.

Sin duda, el desarrollo tecnológico posibilita la realización de las actividades de la vida diaria de cualquier sujeto, lo cual facilita una vida autónoma o más independiente, pero también debe señalarse la atención y búsqueda constantes en sus técnicas y recursos, evitándose que puedan

Cuadro 1. 10ª Definición de la AAMR

“Discapacidad caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años.”

Son esenciales para la aplicación de esta definición, las siguientes premisas:

- a) Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
- b) Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
- c) En un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con las capacidades.
- d) Un propósito importante de describir limitaciones consiste en desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
- e) Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento vital de la persona con retraso mental generalmente mejorará.

Fuente: Luckasson *et al.*, 2002.

convertirse en barreras de comunicación, de información o de accesibilidad, esto es, un desarrollo tecnológico con patrones de diseño universal. Esta reflexión debe hacerse, entonces, como se ha afirmado (Grau, 2004; Luque y Rodríguez, 2009; Luque, Calvo, Moreno y Luque-Rojas, 2010) tradicionalmente, las tecnologías han sido concebidas, proyectadas, producidas y aplicadas, con arreglo al patrón de la persona media, teniendo en menor medida la atención a las diferencias derivadas de una discapacidad, lo que obliga a veces a la realización de algunas adapta-

ciones de técnicas o recursos en individuos o casos particulares. Debe continuarse con el desarrollo de estrategias para conseguir productos y servicios adaptados a los requerimientos de limitación de habilidades y capacidades (diseño para todos o diseño universal y ayudas técnicas). Así, se considerará la tecnología (herramientas, técnicas o dispositivos) encaminada a hacer la vida de una persona más plena, lo que incluye actuaciones y atención a los aspectos de *a)* asistencia y apoyo en la vida diaria; *b)* educación y formación; *c)* integración laboral y actividades de producción; *d)* cultura, ocio y tiempo libre, y *e)* asistencia a la salud y bienestar.

La educación tiene una importancia nuclear ya que constituye, en efecto, un foco de análisis y de intervención para el crecimiento humano; los sistemas educativos son potentes vehículos de desarrollo, compensación y ajuste de sujetos y sociedades. La educación engendra, tanto en un sentido individual como comunitario, progreso personal, social y moral del individuo, siendo tanto una condición necesaria para obtener niveles de autonomía y desarrollo personal, como para la comprensión y participación activa en la sociedad y cultura (Luque, 2009). En esa diversidad de individuos se encuentran también aquellos que precisan una mayor atención por sus características específicas y de contexto, en las que se detecta la no satisfacción de necesidades y en las que no se cumple con el principio de igualdad. Nos referimos a los alumnos con necesidades educativas especiales y las asociadas con discapacidad, en particular. En el presente artículo, trataremos sobre este alumnado, atendiendo a la relación que las TIC pueden tener en su respuesta y desarrollo educativos.

TIC y discapacidad en una educación inclusiva

La escuela es reflejo de su sociedad, con fines de alcance para un desarrollo personal y social de sus ciudadanos. Lógico es pensar que la tríada educación, cultura y tecnología, se trate y desarrolle en y desde la institución escolar, con principios de calidad de la educación y de equidad, garantizándose así la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa

y la no discriminación, lo cual sirve como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

Hablar de una educación y escuela inclusivas es hacerlo en términos de atención a la diversidad personal y social, considerar todos y cada uno de sus aspectos individuales y culturales. No es sinónimo de dificultades o atención especial; es más que eso, es una escuela para todos por el mero hecho de su pertenencia, que favorece su participación y cooperación y evita la exclusión del tipo que sea. Es una escuela que está en permanente alerta a corrientes educativas, a cambios metodológicos, a la reestructuración; en suma, de la cultura, políticas y prácticas educativas que permitan una atención ajustada a la diversidad del alumnado. Por lo tanto, adquiere sentido situar la inclusión en un marco de procesos de innovación educativa, sirviendo de teoría y praxis para la mejora de la calidad de la escuela y de la educación (Ainscow, 2001; Booth y Ainscow, 2002; Echeita, 2006; Luque y Luque-Rojas, 2010).

En esa diversidad se ubican los alumnos y alumnas con alguna limitación en la habilidad o desarrollo de capacidades, a los que en el ámbito educativo se denomina indistintamente con los términos de “personas con discapacidad” o “alumnado con necesidades educativas especiales” (*nees*), debido a que, al centrarse en lo contextual y en su respuesta educativa, la discapacidad se considera, en su mayor parte, una condición sobrevenida por el contexto. En efecto, el término *nees* abarca una concepción operativa de alumnado con determinados apoyos y atenciones educativas específicas, derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta; recoge, además, toda una filosofía educativa de personalización, normalización e inclusión, a la vez que una concepción aplicada de intervención individuo-contexto o, si se prefiere, respuesta para satisfacer necesidades (Luque, 2008). Necesidades especiales no por un trastorno o distintividad, sino por la atención a las dificultades y a los recursos que se precisan y que dejarían de serlo si la docencia, los recursos y el ajuste curricular tuvieran un carácter ordinario en los centros, lo que nos remite de nuevo a la importancia de la valoración de los factores de contexto (accesibilidad y uso y adaptación) (Luque y Romero, 2005).

Desde esta concepción, en el ámbito y sistema educativos, la atención a las necesidades que plantean las personas con discapacidad puede nuclearse en torno de dos grandes objetivos de desarrollo:

- Potenciar y desarrollar las capacidades, generando autonomía, independencia y acceso a los servicios.
- Compensar limitaciones y mejorar los aspectos de participación e interacción sociales.

Dada la versatilidad y susceptibilidad de aplicación a cualquier persona y situación, las TIC contribuyen, en los alumnos y alumnas con discapacidad, a favorecer la mejora de sus habilidades cognitivas y de desarrollo de capacidades y habilidades, así como su integración y normalización; por lo tanto, se hace obvio expresar la conveniencia de estudiar las características de la tecnología, como las características del sujeto y su discapacidad, con objetivos de su adecuación, para evitar el riesgo de la aparición, o no control, de barreras de acceso de esa tecnología a su vida particular y cotidiana. Esto es, la tecnología y sus tecnologías específicas deben desarrollarse en términos de respuesta a las necesidades educativas especiales del educando, por medio de los recursos y servicios, adaptándoles los elementos no accesibles o de menor uso e intentando conseguir fines de desarrollo de vida autónoma, en lo académico, personal y social.

En este sentido, como se ha citado por algunos autores (Sánchez-Montoya, 2002; Luque y Rodríguez, 2006), las TIC deben poner su acento en las destrezas y habilidades que puede desarrollar el alumno, y no en sus limitaciones, produciendo un marco en el que los estudiantes puedan aprender a manejar sus dificultades. En este marco de acción, las TIC determinan un tipo de profesorado que actúa en su alumnado, orientando aprendizajes autónomos, cooperativos y desarrollando capacidades, competencias y habilidades, haciendo paralelamente que su trabajo docente sea más creativo y exigente, aunque ello no le ahorre esfuerzo y dedicación. En consecuencia, el papel del educando se entiende desde una

nueva forma de aprender, con nuevas técnicas y metodologías, se hace más autónomo, crítico, en la búsqueda de información, evaluación y procesamiento, selección y conversión en conocimiento y trabajos de aplicación. En definitiva, las TIC presentan aspectos psicoeducativos de interés, tanto para el alumno como para el profesorado (cuadro 2).

Cuadro 2. Aspectos psicoeducativos de las TIC

| <i>Profesorado</i> | <i>Alumnado</i> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Recurso didáctico. El profesor se sitúa como usuario de los medios a través de los que enseña e investiga. | Mejorar su comunicación, consigo mismo y con los demás; en circunstancias de gravedad diagnóstica, compensando su limitación a través de la traducción de sus pensamientos o deseos a sistemas simbólicos comprensibles para otras personas. |
| Contenido curricular propio. Las TIC se introducen en áreas y materias escolares, adaptándose a cada uno de los niveles educativos. | Favorecer el desarrollo cognitivo y lingüístico. |
| Instrumento de aprendizaje. El alumno queda como usuario activo, no sólo para acceso y obtención de la información, sino como herramienta de expresión y creación personales. | Despertar la curiosidad, entretener y desarrollar el pensamiento y la imaginación. |
| Instrumento de mejora y facilitación de los procesos de evaluación. | Vehículo de mensajes informativos, con difusión inmediata. |
| Recurso en la organización escolar. | Socializar a la persona, haciéndola partícipe de la cultura. |
| Recursos de desarrollo personal, social y cultural. | |

Discapacidad intelectual y TIC: intervención psicoeducativa

Como se ha referido, por discapacidad intelectual se hace referencia a un estado de desarrollo de las capacidades cognitivas, de habilidades en general y de la autonomía personal y social, con menor grado de eficacia o ejecución, en un contexto no accesible o de menor grado de recursos y apoyos. Así, como ha sido expresado (Asociación Americana de Retraso Mental, 1997), el retraso mental no es algo que alguien tiene, como los ojos azules o un corazón enfermo, ni es alguien bajo de estatura o delgado, como tampoco es un desorden médico o mental, sino un estado particular de funcionamiento personal-social, caracterizado por limitaciones, tanto de tipo cognitivo como de adaptación (persona-situación).

Dada la importancia que, en esta concepción de la discapacidad intelectual, adquieren los contextos en los que el sujeto se desenvuelve, las TIC son un medio excelente en la respuesta (adaptación, apoyo y recursos) a las necesidades educativas del estudiantado. De ahí que podamos hacer algunas reflexiones sobre las relaciones entre TIC y el alumnado con discapacidad intelectual. Comenzaremos con consideraciones generales, para centrarnos después en aspectos del docente y su acción tutorial, y terminaremos con la concreción al ordenador y su específica aplicación a los estudiantes con esta discapacidad.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PSICOEDUCATIVAS SOBRE LAS TIC EN LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Como se ha expresado, las TIC favorecen, compensan y mejoran la vida de las personas con discapacidad, nivelándolas con las demás de la sociedad. Pero, dentro de los diversos tipos de discapacidad y sus relaciones contextuales, la discapacidad intelectual corre el riesgo de un menor grado de análisis, o menor desarrollo en tipos de aplicación y adaptación generales, explicado por sus limitaciones de comprensión, lo cual ocasiona, o justifica a veces, dificultades en el acceso a y uso de la información y comunicación. En ese sentido, existe gran información (incluso alguna visión

estereotipada) sobre accesibilidad (teclados, carcasas, punteros, mejores pantallas) propias para una discapacidad orgánica, sensorial o motora, y podríamos olvidar que, en el desarrollo tecnológico, la comunicación es un problema de la discapacidad intelectual, en su acceso a la información y en el manejo o uso de la tecnología. En efecto, en otros términos, las limitaciones de comprensión o de uso de la discapacidad intelectual apuntan a modificaciones de *software* sobre el *hardware*, mientras que en las discapacidades sensoriales o motoras, éste es de mayor susceptibilidad de adaptación frente a aquél.

En cualquier caso, podrá decirse que la tecnología es eficaz y con resultados apropiados si consigue reducir o compensar las limitaciones en el funcionamiento cognitivo y en la conducta adaptativa, favoreciendo el desempeño en la sociedad de la persona con discapacidad intelectual (cuadro 3).

Se hace evidente que, desde el punto de vista educativo, las TIC son un excelente medio, recurso, herramienta, técnica o dispositivo, que favorece y desarrolla la información, la comunicación y el conocimiento (Latorre y Marín, 2006; Luque y Rodríguez, 2006; Martín-Laborda, 2005; Roig, 2002; Vega, 2004); se sitúan desde recurso didáctico o contenido curricular, hasta instrumento y tareas de aprendizaje, al igual que instrumento para el trabajo cooperativo y claro recurso de apoyo y adaptación para las personas con discapacidad intelectual (Sánchez-Montoya, 2002; Luque-Rojas *et al.*, 2009). Así, de acuerdo con esos autores, ya desde la atención temprana, la importancia de la ayuda y complemento de las TIC en la respuesta a las necesidades educativas especiales del alumno con discapacidad intelectual debe conducirse en los ámbitos concretos de:

- Estimulación y desarrollo psicomotor, tanto en la motricidad gruesa, como, sobre todo, en la motricidad fina.
- Desarrollo cognitivo: uso en elementos de juego simbólico y social, capacidad de imitación y de atención.
- Desarrollo sensorial en la percepción visual, coordinación visomotora, la percepción auditiva y percepción corporal.

Cuadro 3. Consideraciones sobre las TIC y alumnado con discapacidad intelectual

| <i>Aspectos positivos</i> | <i>Aspectos negativos a controlar</i> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Favorecen la accesibilidad y superación de limitaciones.</p> <p>Contribuyen a la mejora de la comunicación (aumentativa o alternativa).</p> <p>Favorece el lenguaje, su comprensión y expresión.</p> <p>Facilitan el aprendizaje y la formación individual.</p> <p>Desarrollan y agilizan la adquisición de habilidades y destrezas.</p> <p>Facilitan los momentos de ocio.</p> <p>Se adaptan a los diversos ritmos de aprendizaje.</p> <p>Versatilidad, resistencia al aburrimiento.</p> | <p>Necesidad específica de instrucciones a veces excesivamente complejas.</p> <p>Exceso o mala distribución informativa en pantalla, dificultades de búsqueda y de comprensión.</p> <p>Control de colores y carga gráfica en pantalla.</p> <p>Vocabulario y simbología con menor sentido.</p> <p>Limitaciones en el teclado.</p> <p>Necesidad de elementos de estimulación, interés o control en el acceso y mantenimiento de las tareas.</p> |

- Desarrollo socioafectivo, interviniendo en las relaciones con los iguales, identificación y expresión de emociones.
- Comunicación y lenguaje, mejorando o desarrollando la función pragmática en general, la comprensión y expresión del lenguaje o la intervención a través de elementos alternativos o aumentativos de la comunicación.

- Facilitación del aprendizaje lectoescritor, reforzando procesos cognitivo-perceptivos (auditivos y visuales) y estrategias de aprendizaje.
- Refuerzo de áreas académicas.
- Adecuación social y autonomía personal.

En suma, por su flexibilidad (característica inherente a cómo el contenido digital es almacenado y transmitido), las TIC suponen un elemento poderoso para responder a las necesidades de los alumnos con discapacidad (Rose y Meyer, 2002; Alba, Roig y Bernal, 2011), además de servir de enlaces o puente cognitivo, entre las capacidades intelectuales y las habilidades y destrezas que las pueden desarrollar; de ahí que cualesquiera de las tecnologías a usar tengan su validez en función del conocimiento de las características del estudiante, su desarrollo y niveles, cognitivo y de adaptación, así como de las adquisiciones instrumentales curriculares (Sánchez-Montoya, 2007). En ese sentido, sería apropiado decir que la tecnología no es excluyente de otros instrumentos tradicionales de la enseñanza; por el contrario, como ha expresado Rodríguez de las Heras (2004), las TIC (ordenador), el papel (libro, cuadernos), dentro de un espacio arquitectónico (aula), no han de entenderse como una simple adición, sino en una tríada bien ajustada para el mejor desarrollo educativo y, en nuestro caso, para favorecer la accesibilidad y adaptación de la persona con discapacidad.

PAPEL DEL PROFESORADO

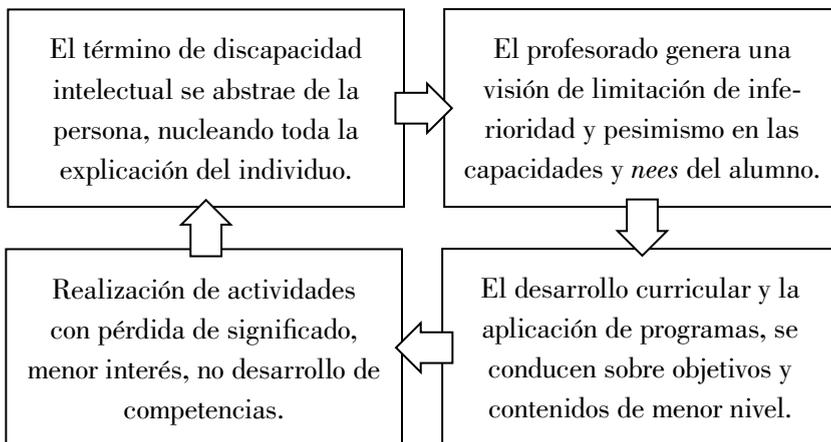
Al intervenir con educandos con discapacidad intelectual, el profesor, el equipo educativo, debe hacerlo desde una perspectiva de acción tutorial; esto es, en una visión educadora y no meramente instructora, que no sólo se ocupe de los programas de trabajo académico, sino de procesos formativos. Un desarrollo educativo que abarque las características individuales y acepte las diferentes personalidades del alumnado y sus circunstancias, aportando la respuesta adecuada a sus necesidades educativas. Tal adecuación que, sin duda, es de aplicación general a todo el estudiantado, se ajusta en particular a los que presentan discapacidad intelectual, diag-

nóstico que, resultado de una evaluación psicológica y educativa, se hace tan necesario como insuficiente, si no lo concretamos en el individuo. En efecto, la *personalización* da sentido y significación a cualquier valoración, ya que ésta sólo adquirirá entidad para el conocimiento y la intervención cuando el término (*adjetivo*) de discapacidad intelectual se traslade al término (*sustantivo*) de persona. Asunto acerca del diagnóstico que no es baladí para la reflexión y actuación docentes, puesto que en ella se encierran actitudes positivas hacia el alumno, creencias en sus posibilidades e implicación en su enseñanza (gráfica 1).

Como medio de controlar la llamada “profecía autocumplida”, cualquier profesor, padres y madres, deben considerar en el desarrollo educativo de los niños y niñas con discapacidad intelectual que:

- La entidad diagnóstica no puede abstraerse de la persona, para que sea ésta el núcleo sustantivo; de lo contrario, la adjetivación de discapacidad se hace exclusiva, adquiriendo globalidad explicativa (y negativa).
- Deben aceptar a sus alumnos y conocer sus limitaciones, pero, también, creer en una visión de potencialidad y desarrollo humanos.
- En sus procesos de enseñanza-aprendizaje, en el desarrollo curricular

Gráfica 1. Diagnóstico de discapacidad intelectual y desarrollo educativo



y en la aplicación de programas, deben conducirse sobre objetivos y contenidos propios del currículum ordinario, orientados al desarrollo de estrategias y habilidades específicas, susceptibles de generalización y aplicación a otros aprendizajes.

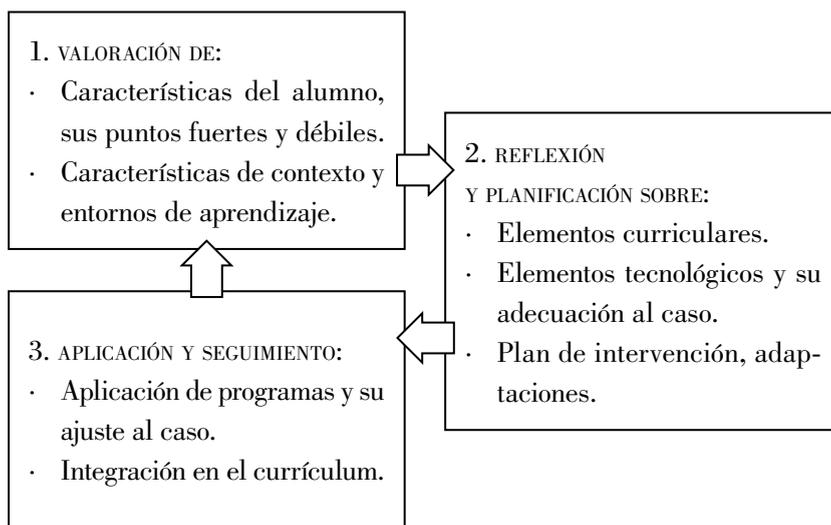
- Generar el interés, la significación y la motivación en actividades y aprendizajes en general, mejorando el desarrollo de competencias y de capacidades.

Desde estas consideraciones, la tecnología en el currículum sólo proporciona ventajas en el profesorado; básicamente, un mayor conocimiento de su alumno con discapacidad y el desarrollo de competencias docentes (posibilidades y utilidades de las TIC en el aula; trabajar con recursos multimedia e internet en el aula), así como elementos de innovación metodológica y didáctica (modificaciones que van desde la ecología del aula, hasta su propio estilo docente). Desde un punto de vista operativo en el aula, a modo de pautas de actuación docente en la aplicación de TIC y alumnado con discapacidad intelectual, podría seguirse dentro del esquema clásico del procesamiento de la información, una línea de trabajo que nos parece sugerente y productiva (gráfica 2).

De acuerdo con las características de su estudiante con discapacidad, el profesor, establecidos los puntos débiles, valora las fortalezas y trata de relacionarlas con los entornos de aprendizaje (aula, centro, comunidad), con lo que determina una base de posible actuación, planificación y desarrollo del currículum, reflexionando sobre las aplicaciones tecnológicas. En ese sentido, no sólo deberá preocuparse por la ejecución y rendimiento curriculares, sino por la utilidad con relación a la ejecución y práctica de actividades de la vida diaria, tan importantes en las personas con discapacidad intelectual. Desde ese plan de intervención, y sus posibles adaptaciones, se integrarían los programas idóneos (ordenador, videojuegos, teléfono móvil, *ipod*) con el fin de conseguir los objetivos del currículum o de sus adaptaciones en el alumno.

Cualquier docente que se sitúe en procesos de reflexión-acción, estará en la disposición propia para enfrentarse y confrontar su papel dinamiza-

Gráfica 2. Pasos para un trabajo docente



dor que, en su relación TIC-alumnado, adoptará un papel no de productor, sino de interfaz entre el producto educativo y el educando, como tantas otras tecnologías, que exigen una mano experta para aplicarlas eficazmente. De esa manera, su acción docente mejorará, la comprenderá y adaptará a diversas situaciones, aprendiendo de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes; así, desde esa reflexión, las limitaciones de los alumnos y alumnas con discapacidad podrán dejar de ser un problema para ser objeto de soluciones a través de las TIC.

ORDENADOR Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Si nos centramos en el uso del ordenador como herramienta de obtención de información y de trabajo en general, el uso eficaz y aplicado al alumnado con discapacidad intelectual podrá hacerse, en buena parte de los casos, con la ayuda oportuna y compensación, así como en una atención continua en sus diseños, para evitar los elementos de exclusión. En ese sentido, la certificación de páginas web e intranets, de acuerdo con los

estándares de W3C y el WAI (Web Accessibility Initiative), van a servir de ayuda en la valoración de los elementos de accesibilidad e idoneidad en la utilización para estas personas.

Según lo arriba expuesto, y distinguiendo si nos referimos a dificultades en el aprendizaje o si se está más relacionado con limitaciones en el acceso a los recursos y su manejo, las dificultades que estos individuos pueden tener en su ejecución con el ordenador estará en relación con los niveles de funcionamiento cognitivo, conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas), así como de la participación e interacción sociales. En cualquier caso, si hacemos una aproximación general y comparamos la interacción persona-ordenador en las diversas discapacidades, tendríamos que la visual, motora, auditiva e intelectual presentarían mayor grado de dificultad en *software*, en ese orden, mientras que lo tendrían en *hardware* al contrario (cuadro 4). Se hace evidente que, en función de cada uno de los casos, deberá hacerse una valoración exhaustiva que considere tanto las características individuales como las del producto y el contexto de desarrollo, con el propósito de integrar las condiciones de accesibilidad, uso y adecuación.

En el uso del ordenador, el individuo con discapacidad intelectual presenta inicialmente una limitación de acceso, dadas las previsible dificultades en la atención y en la asociación de elementos de *software*, así como de uso (usabilidad) por las dificultades en la comprensión de conceptos, instrucciones de uso e interpretación de contenidos. Con seguridad, tales instrucciones pueden ser, a veces, en exceso complejas o de elevada abstracción (sobrecarga de acciones e informaciones, con un lenguaje complejo para sus competencias lingüísticas). Aunque Windows haya facilitado la accesibilidad, tanto para el sistema, como en programas y funciones, debe continuarse elaborando mecanismos más funcionales, con menor carga de instrucciones, de comprensión clara y acceso más directo. Programas, por ejemplo, como señala Sánchez-Montoya (2007), que permitan acceder a webs, transformándolas en otras “más limpias”, uniendo así los conceptos de accesibilidad y usabilidad y haciendo que la web muestre pocos elementos de distracción y menús claros (búsqueda

Cuadro 4. Dificultades de las personas con discapacidad con el ordenador (Luque y Rodríguez, 2009)

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Dificultades en hardware ↑</p> <p>Dificultades en software ↓</p> | <p>DISCAPACIDAD VISUAL. No visualización de pantalla (menor interacción). <i>Condiciones de accesibilidad.</i> <i>Ayudas técnicas:</i> Adaptaciones de monitor, tamaños icono y fuentes, colores, punteros de ratón,...</p> |
| | <p>DISCAPACIDAD MOTORA. Dificultades de acceso y acomodo. <i>Condiciones de accesibilidad y de uso.</i> <i>Ayudas técnicas:</i> adecuación de silla de ruedas y ordenador, adaptaciones de medios de interacción,...</p> |
| | <p>DISCAPACIDAD AUDITIVA. Dificultades de interacción con el ordenador (problemas de lectoescritura e interpretación en general). <i>Accesibilidad en general.</i> <i>Ayudas técnicas:</i> Inclusión de LS en webs y barra de herramientas, descripción textual y subtítulos,...</p> |
| | <p>DISCAPACIDAD INTELECTUAL. Dificultades de uso e instrucciones. Limitaciones en la abstracción de conceptos o instrucciones (lectoescritura e interpretación). <i>Accesibilidad en general</i> (mayor sencillez de uso). <i>Ayudas técnicas:</i> menor número de adaptaciones tendientes a mejorar instrucciones y la comprensión.</p> |

fácil, moverse por ella con facilidad, modificación de caracteres, colores y fondos, audición de la frase).

Si se mejora la accesibilidad y usabilidad, y se favorecen actividades estimulantes y centradas en las capacidades del alumno (evitando una perspectiva de limitación sobre las mismas), podrán aplicarse programas ajustados a las necesidades; conseguirse un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz al que el ordenador (y las TIC en general) habrá contribuido

notablemente con su integración en el currículum y en el desarrollo de la vida del aula.

Conclusión

Dado que el diagnóstico de discapacidad intelectual no determina el desarrollo educativo del educando, sino que establece la atención educativa adecuada, los apoyos y recursos oportunos, las TIC no pueden ser más que elementos de compensación de sus limitaciones y de desarrollo de sus capacidades, de ahí que podamos concluir que, en el desarrollo educativo de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, las TIC han de contribuir a:

- Asumir la normalización e integración como auténticas vías de desarrollo educativo, superador de discriminaciones sociales y personales, a la vez que una individualización de la enseñanza, como principio básico de todo proceso educativo.
- Convertir las dificultades de aprendizaje o limitaciones del alumno con discapacidad intelectual en necesidades educativas a las que responder en su justa adecuación, con una intervención psicopedagógica de calidad.
- Servir de herramientas que, manejadas en forma adaptada a los casos concretos de los alumnos, desarrollen sus habilidades y destrezas, dentro de un modelo de apoyo educativo integrador y estructurado en el currículum.
- Favorecer la cooperación y ayuda entre los compañeros de aula y, en especial, hacia el que manifieste dificultades, no desde una visión del déficit o patología, sino de funcionamiento y relaciones normalizados.

Desde esta perspectiva, las TIC hacen que la discapacidad intelectual no se aprecie como problema, sino como objeto de soluciones y, más aún, de satisfacción de necesidades, sin basarse en la deficiencia ni en el acento en la dificultad o limitaciones por causa de trastornos o alteración. En

cambio, se persigue la adecuación a las necesidades y características de la persona, compensando y favoreciendo, con los recursos o medidas oportunos, el desarrollo de sus capacidades. Se evita así que lo adjetivo (una deficiencia) como una característica más de la persona, suplante a lo nuclear o sustantivo del individuo (persona), alterando su desarrollo personal y social, que es global e integral.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Alba, C.; Roig, R. y Bernal, C. (2011). Retos de la educación especial en el mundo digital. En A. Sánchez-Palomino (ed.). *Educación especial y mundo digital*. Almería: Universidad de Almería.
- Asociación Americana de Retraso Mental (1999). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- (2004). *Retraso mental: definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza.
- Baumeister, A. A. (2005). Mental retardation: Confusing sentiment with science. En H. Switzky y S. Greenspan (eds.). *What is Mental Retardation? Ideas for an Evolving Disability in the 21st Century*. Washington: American Association on Mental Retardation, 95-126.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Grau, X. (2004). *Tecnología y discapacidad visual. Necesidades tecnológicas y aplicaciones en la vida diaria de las personas con ceguera y deficiencia visual*. Madrid: Fundación UCM-ONCE.
- Latorre, M. J. y Marín, V. (2006). Las TIC: herramientas de excelencia docente para superar las barreras de aprendizaje en necesidades educativas especiales y específicas. 4º Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnoneet). Murcia.
- Luckasson, R.; Borthwick-Duffy, S.; Buntix, W. H. E.; Coulter, D. L.; Craig, E. M. y Reeve, A. (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Luque, D. J. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Málaga: Aljibe.

- (2008). Necesidades educativas especiales: una reflexión más en su acepción de la Ley Orgánica de Educación. *Revista AOSMA*, 5.
- (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3), 201-224.
- (2011). Consideraciones psicológicas en la valoración educativa de la discapacidad intelectual. *Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial* 1(1) 97-108. Recuperado de <http://bdigital.uncu.edu.ar/fichas.php?idobjeto=3597>, el 13 de mayo de 2011.
- y Luque-Rojas, M. J. (2010). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva: Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54 (6).
- y Rodríguez, G. (2006). Necesidades técnicas del alumnado con discapacidad en la Universidad de Málaga. 4º Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnoneet). Murcia.
- (2009). Tecnología de la información y la comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: un acercamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (3).
- y Romero, J. F. (2005). Accesibilidad y universidad. Un estudio descriptivo. *Intervención Psicosocial*, 14 (2).
- Calvo, E.; Moreno, A. y Luque-Rojas, M. J. (2010). Tecnología de la información y comunicación y discapacidad intelectual. Congreso Internacional sobre el uso y buenas prácticas con TIC. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Noviembre de 2009.
- Martín-Laborda, R. (2005). *Las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Fundación AUNA.
- OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, la discapacidad y la salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Rodríguez de las Heras (2004). Un nuevo espacio para la comunicación didáctica: la pantalla electrónica. *Bordón*, 56 (3-4).
- (2006). Principios de una sociedad del conocimiento. 4º Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnoneet). Murcia.
- Roig, R. (2002). *Las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Elementos para una articulación didáctica de las tecnologías de la información y la comunicación*. Alcoy: Universidad de Alicante.
- Rose, D., y Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria: VA. ASCD.

- Sánchez-Montoya, R. (2002). El papel de las nuevas tecnologías en la estimulación de las inteligencias de las personas con necesidades educativas especiales. Congreso Nacional de Tecnología Educativa y Atención a la Diversidad (Tecnoneet). Murcia.
- (2007). Capacidades visibles, tecnologías invisibles: perspectivas y estudio de casos. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 220, 32-38.
- Simeonsson, R. J.; Granlund, M. y Bjorck-Akesson, E. (2005). The concept and classification of mental retardation. En H. Switzky y S. Greenspan (eds.). *What is Mental Retardation? Ideas for an Evolving Disability in the 21st Century*. Washington: American Association on Mental Retardation, 247-266.
- Switzky, H. N. y Greenspan, S. (2005). *What is mental retardation? Ideas for an evolving disability in the 21st century*. Washington: American Association on Mental Retardation.
- Thompson, J. E. y Wehmeyer, M. L. (2008). Historical and legal issues in developmental disabilities. En H. P. Parette y G. R. Peterson- Karlan (eds.). *Research based practices in developmental disabilities*. Austin: Proed, 13-42.
- UNESCO (2010). Diez preguntas sobre la educación inclusiva. Extraído de <http://www.unesco.org/es/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/> 14 de agosto de 2010.
- Vega, A. (2004). Internet para todos: después del año europeo de la discapacidad. *Comunicar*, 22, 141-151.
- Wehmeyer, M. L.; Buntinx, W. H. E.; Lachapelle, Y.; Luckasson, R. A.; Schlock, R. L. y Verdugo, M. A. (2008). The intellectual disability construct and its relation to human functioning. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46 (4), 311-318.

Evaluación de un programa de intervención terapéutica en mujeres que han vivido abuso sexual infantil

Yazmín A. Quintero Hernández
y Patricia Andrade Palos

Resumen

El propósito del estudio fue evaluar un programa de intervención dirigido a mujeres con experiencia de abuso sexual infantil. El programa consta de 11 sesiones individuales basadas en estrategias del modelo de terapia narrativa, con el objetivo principal de reducir los sentimientos de culpa y vergüenza. Las participantes fueron cuatro mujeres a las cuales se evaluó mediante una entrevista semiestructurada realizada antes y después del tratamiento. Las entrevistas fueron

Abstract

The purpose of this study was to evaluate an intervention program aimed at women with child sexual abuse experiences. The program consists of 11 individual sessions based on strategies of narrative therapy model, with the aim of reducing feelings of guilt and shame. The participants were four women who were assessed using a semi-structured interview conducted before and after treatment. The interviews were audio taped and transcribed, and by a thematic

YAZMÍN A. QUINTERO HERNÁNDEZ, Programa de Maestría y Doctorado, Facultad de Psicología en la UNAM [jessaminey@yahoo.com]

PATRICIA ANDRADE PALOS, Tutora del Programa de Doctorado, Facultad de Psicología en la UNAM [palos@servidor.unam.mx].

Esta investigación forma parte de un proyecto más extenso que pretende evaluar a un número mayor de mujeres, algunas aún en tratamiento. El proyecto incluye metodología cuantitativa y cualitativa.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 1, enero-junio 2012, pp. 49-71.

Fecha de recepción: 23 de marzo de 2011 | Fecha de aceptación: 27 de junio de 2011.

audiograbadas y transcritas por medio de un análisis temático por categorías. Se encontraron cambios positivos, y los más evidentes fueron los referidos a la imagen que tenían de sí mismas y los relacionados con la disminución de sentimientos de culpa y vergüenza en ellas; por otro lado, el programa de intervención resultó ser efectivo para las entrevistadas de acuerdo con la evaluación que efectuaron de sus propios cambios y del proceso terapéutico.

PALABRAS CLAVE

terapia narrativa, culpa, vergüenza, sobrevivientes de abuso sexual

analysis across categories were contrasted changes in the narratives of participants after treatment. Positive changes were found, being more evident that refer to the image that participants have of themselves and those related to the decrease in feelings of guilt and shame on them, on the other hand, the intervention program was effective for participants according to the evaluation made of its own changes and the therapeutic process.

KEY WORDS

narrative, therapy, guilt, shame, sexual abuse survivors.

Introducción

El programa de intervención que se evaluó se basa en estrategias del modelo de terapia familiar narrativa, por lo cual resulta importante subrayar algunos principios centrales del enfoque narrativo que enmarca el trabajo del terapeuta. Tal enfoque pone en duda la existencia de verdades absolutas y cuestiona la misión de la objetividad; advierte la existencia de una construcción social de la realidad donde el conocimiento surge dentro de las comunidades, por lo que las historias culturales determinarán las historias de las narrativas particulares; enfatiza la construcción de la realidad por medio del lenguaje; señala que éste es cambiante, lo que conduce a que las conversaciones terapéuticas sean oportunidades para cambiarlo y negociar diferentes significados; considera que las realidades se mantienen por la narrativa y, por lo tanto, se es prisionero de las propias descripciones; reconoce la existencia de narra-

tivas dominantes que determinan el comportamiento e indica la importancia de adentrarse en las narrativas dominantes con el fin de encontrar eventos extraordinarios; por lo anterior, la terapia narrativa se funda en describir historias por medio de un renarrar, con el propósito de que esas historias se vuelvan transformativas (Gergen, 2002; White, 1986; White, 1993; White y Epston, 1993).

Uno de los principales autores dentro de la terapia narrativa es Michael White (Payne, 2002) quien partió del supuesto de que el lenguaje es muy poderoso, crea realidades y determina destinos. White (1993) expuso que la fuerza más poderosa para modificar nuestras vidas son los relatos que constantemente contamos a nosotros y a los demás. Andersen (1996) también mencionó la trascendencia del lenguaje en la construcción de significados y, por lo tanto, su enorme poder curativo; definió que el lenguaje ayuda a construir la realidad, pues, una cosa que no puede nombrarse, sencillamente no existe, por lo cual la realidad sólo puede construirse según el lenguaje que se tenga en el repertorio; además, sugirió que, cuando todos nombran algo de una misma manera, ayudan a co-crearlo, lo co-construyen, mientras que cuando alguien nombra “algo”, automáticamente todos empiezan a ver ese “algo” a modo de proceso contagioso.

En ese sentido, la terapia narrativa retoma la importancia del lenguaje y del contexto de interacción de las personas en la creación de significados, lo cual resulta útil si se considera que las creencias familiares y sociales en torno del abuso sexual pueden influir en la sensación de culpa y vergüenza; así, será indispensable retomar en terapia el surgimiento y permanencia de las creencias propias alrededor del abuso sexual infantil.

Por otro lado, White y Epston (1993) establecieron que el significado que los miembros atribuyen a los hechos decreta su comportamiento; en este sentido, las personas organizan sus vidas alrededor de ciertos significados. Asimismo, apuntaron que, para comprender las experiencias, éstas deben “relatarse”, y es precisamente su relato lo que establece el significado que se atribuirá a la experiencia. De esta forma, para dar sentido a sus vidas, las personas realizan una narración de su experiencia y su relato, a la vez que ordena la cotidianidad, sienta la interpretación de

experiencias posteriores. Así, tales relatos son constitutivos y modelan la vida y las relaciones. Además, las estructuras narrativas requieren un proceso de selección mediante el cual se deja de lado, de entre el conjunto de datos de la experiencia, aquellos datos que no encajan en los relatos dominantes que las personas desarrollan.

Los postulados de la narrativa aceptan que los individuos organizan su experiencia y le dan sentido por medio de los relatos y que, en la construcción de éstos, expresan aspectos escogidos de su experiencia vivida. La narrativa introduce la idea de que los sujetos son ricos en experiencia vivida y que sólo una fracción de esa experiencia puede relatarse y expresarse en un determinado momento; por lo tanto, gran parte de la experiencia queda inevitablemente fuera del relato dominante acerca de la vida y las relaciones de las personas; es decir, aunque la experiencia es tan amplia, la vida es un texto con narrativas dominantes y, en ocasiones, la gente se centra en algo que puede convertirse en problemático. Estos aspectos de la experiencia vivida que quedan fuera del relato dominante de las personas, llamados “acontecimientos extraordinarios”, constituyen una fuente de riqueza y fertilidad para la generación de relatos alternativos (White, 1993; White y Epston, 1993).

La aplicación de tales supuestos en terapia estipula que, cuando los relatos dominantes no dejan espacio suficiente para la representación de otros relatos preferentes, es necesario identificar acontecimientos extraordinarios para generar relatos alternativos que permitan representar nuevos significados, de modo que con ello aporten posibilidades más deseables y nuevos significados que las personas experimentarán como más útiles y satisfactorios (White, 1986; White y Epston, 1993). En este sentido, Kamler (2002) destacó la relevancia de ayudar a las mujeres que vivieron agresión sexual a superar la opresión de las imágenes dominantes y patológicas que tienen de sí mismas, retomando en terapia algunos aspectos que permitan el acceso a nuevas imágenes positivas sobre sí mismas.

Algunas personas que viven abuso sexual infantil se sienten avergonzadas o culpables, y se responsabilizan de algunas de las situaciones alrededor del abuso sexual, sea por haberlo permitido, no haberlo evitado

o incluso por creer que, de alguna manera, lo provocaron o participaron activamente en él. La culpa y vergüenza pueden manifestarse también por el hecho de haber sentido placer, por sus propios sentimientos generados a raíz del abuso sexual o por las consecuencias que el descubrimiento del abuso tuvo en sus familias y relaciones (Alaggia, 2005; Barker-Collo, 2001; Deblinger y Runyon, 2005; Feiring y Taska, 2005; Feiring, Taska y Lewis, 1996; Mannarino y Cohen, 1996a; Mannarino y Cohen, 1996b; Mannarino, Cohen y Berman, 1994; McGee, Wolfe y Olson, 2001; Peters y Range, 1996; Quas, Goodman y Jones, 2003; Ullman y Filipas, 2005).

Los sentimientos de culpa y vergüenza suelen permanecer por mucho tiempo (Feiring y Taska, 2005) y llevan a que los individuos tengan una imagen negativa de sí mismos, se sientan malos o sucios y crean que merecen situaciones dañinas o dolorosas a manera de castigo. Esos sentimientos pueden explicar algunas conductas comúnmente observadas en personas que han vivido abuso sexual infantil, como los pensamientos de devaluación y minusvalía, la baja autoestima, las conductas autodestructivas, la depresión, las pobres expectativas a futuro, la dificultad para entablar relaciones, el temor y la ansiedad (Andrews, Corry, Slade, Issakidis y Swanston, 2004; Kendler, Bulik, Silberg, Hettema, y Myers, 2000; Lev-Wiesel, 2000; Molnar, Buka y Kessler, 2001; Tebbutt, Swanston, Oates y O'Toole, 1997; Trickett, Noll, Reiffman y Putnam, 2001). Por lo tanto, esos sentimientos resultan ser una parte fundamental en el proceso que viven los sujetos con abuso sexual infantil y de igual forma son mediadores esenciales en su recuperación (Deblinger y Runyon, 2005; Gorey, Richter y Snider, 2001).

La evidencia de sentimientos de culpa y vergüenza en personas que han vivido abuso sexual infantil, así como los efectos de ambas en la sintomatología y en el posterior ajuste adaptativo, remite a la trascendencia no sólo de diseñar propuestas de intervención que puedan incidir en la vergüenza y la culpa y así mediar los efectos negativos del abuso sexual infantil, sino de contar con evaluaciones adecuadas de sus resultados.

En ese sentido, existen algunas propuestas terapéuticas dirigidas al tratamiento de mujeres adultas con experiencia de abuso sexual infantil que incluyen diversos enfoques como el psicoeducativo, cognitivo, pis-

codinámico, psicocorporal, de soluciones, colaborativo y narrativo, entre otros; así como modalidades de terapia de apoyo, grupal, individual y familiar. Sin embargo, son pocas las propuestas de tratamiento que cuentan con estudios que evalúen su efectividad (Kessler, White y Nelson, 2003; Leserman, 2005), aun menos las evaluaciones de intervenciones con un enfoque desde la narrativa. Además, no se encontró evidencia de investigaciones centradas en la reducción de los sentimientos de culpa y vergüenza en individuos con experiencias de abuso sexual infantil.

En el programa de intervención que se diseñó para este estudio, se consideró que los sentimientos de culpa y vergüenza pueden eliminarse o reducirse al cambiar el significado que las personas han otorgado a su propia experiencia de abuso sexual infantil; se trabajó con el enfoque de terapia narrativa debido a que precisamente los medios narrativos han sido utilizados para deconstruir significados problemáticos y en su lugar co-construir narrativas y significados más deseables, liberadores, útiles y satisfactorios (McNamee y Gergen, 1996). En este sentido, tal modalidad terapéutica puede favorecer la disminución de la autoatribución de culpa, la sensación de fracaso y la estigmatización; así como contribuir a engendrar sentimientos de autoestima, a reconocer la autocompetencia, a facilitar la “reconexión” con los demás y, en general, a abrir las posibilidades de actuación dentro del entorno social (Limón, 2005).

Este programa consta de 11 sesiones de una hora cada una y abarca los siguientes temas: 1. Entrevista inicial, 2. Mitos y realidades del abuso sexual infantil, 3. Consecuencias del abuso sexual vivido, 4. Imagen de sí misma, 5. Sentimientos hacia el agresor, 6. Culpa y vergüenza, 7. Enojo, tristeza y miedo, 8. Conductas autodestructivas y sentimientos de devaluación y minusvalía, 9. Desconfianza generalizada y pérdida de la seguridad, 10. Pérdida de control y 11. Cierre del proceso. Cabe señalar que se elaboró un manual para guiar cada una de las sesiones, el cual contiene temas, objetivos y actividades específicas; lo que resulta de gran utilidad, si se considera que muchas propuestas de intervención no están estructuradas de modo que sirvan de guía para el manejo terapéutico con mujeres que han vivido situaciones de abuso sexual infantil. Esta estruc-

tura de intervención no es rígida y toma en consideración la posibilidad de adaptarse a las necesidades y características de cada paciente en particular, ya que el modelo de terapia narrativa implica libertad y flexibilidad.

Método

Puesto que la propuesta de intervención se basa en estrategias del modelo de terapia narrativa, se dio prioridad a la visión de las participantes dentro de su problemática y solución, por lo que fue importante considerar los efectos tanto del abuso sexual infantil como de la intervención desde su propia percepción. Para este fin, se efectuó un abordaje cualitativo,* el cual resultó apropiado por dos razones principales: la primera se refiere a la congruencia y similitud de la investigación cualitativa con los postulados de la terapia narrativa; la segunda va en relación con el tipo de información que necesitamos obtener, es decir, información a profundidad con un número pequeño de casos, pues la población con la que se trabajó es de difícil acceso.

La investigación cualitativa armoniza con la postura narrativa, ya que ésta pone en duda la existencia de verdades absolutas y niega la posibilidad de objetividad; es decir, cuestiona la tradicional postura positivista que separa al conocedor de lo conocido. Así, considera que el observador no puede mantenerse independiente del objeto observado y también reconoce la relevancia de entender la situación en los propios términos de la persona (McNamee y Gergen, 1996). Etchison y Kleist (2000) mencionan que la esencia de la terapia narrativa es interpretar y dar significado a la experiencia, así como incidir en las dinámicas únicas y particulares de cada paciente, lo que coincide con las aproximaciones cualitativas que destacan la comprensión de la experiencia individual. De manera similar, Amundson (2001) y Gaddis (2004) indican que la terapia narrativa está interesada en evaluar la efectividad del tratamiento según el caso específico, considerando el contexto y problema único del paciente; por lo tanto, resulta útil medir su efectividad desde la propia perspectiva del paciente.

Participantes

El estudio se llevó a cabo con cuatro mujeres mayores de 18 años que manifestaron haber vivido abuso sexual infantil y buscaron tratamiento psicológico. El contacto con las entrevistadas se realizó por medio de un centro de atención a mujeres, en el cual se identificó a quienes acudían buscando tratamiento y declaraban haber vivido abuso sexual infantil. Las participantes fueron remitidas para la aplicación del programa de intervención y se les programó una cita dentro del centro de atención para una entrevista inicial en un lapso máximo de una semana después de que asistían en busca de tratamiento.

Durante la entrevista inicial, se les explicó que el programa de intervención formaba parte de un estudio que pretendía evaluar la efectividad de un tratamiento; de ese modo, se les informó sobre los objetivos del estudio y se les solicitó su autorización para participar en él. Se les comentó que la duración del programa de intervención era de 11 sesiones semanales de una hora y que tenía la finalidad de trabajar aspectos asociados con la situación de abuso sexual que vivieron en la infancia. Se les aclaró que el programa carecía de costo y que su participación era completamente voluntaria, así que podrían tomar la decisión de retirarse en cualquier momento. Asimismo, se les comunicó que se audiógrabarían la primera y la última entrevistas con la finalidad de evaluar los resultados de la intervención; por último, se les explicó que tanto el proceso como las entrevistas serían manejadas en forma confidencial y se les garantizó el anonimato. Las participantes accedieron a integrarse al programa y firmaron un consentimiento informado.

TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se empleó una entrevista semiestructurada diseñada para los fines de este estudio. La entrevista pretendió analizar principalmente la presencia de sentimientos de culpa y vergüenza antes y después de la intervención. Tal entrevista explora los siguientes aspectos: 1. Datos de la participante, 2.

Características de la experiencia de abuso sexual infantil, 3. Consecuencias que atribuye a esta experiencia, 4. Imagen del agresor, 5. Explicaciones que ha dado a su vivencia, 6. Imagen de sí misma, 7. Expectativas a futuro y 8. Evaluación de la participante del proceso terapéutico.

ESTRATEGIA ANALÍTICA

Se hizo un análisis temático por categorías. Para ello, se transcribieron textualmente las entrevistas audiograbadas. Después, se hizo una lectura para efectuar un primer nivel de análisis y establecer las categorías, las cuales generaron otras subcategorías de análisis, que a su vez permitieron elaborar un análisis más preciso de la información.

Resultados

En cuanto a las características sociodemográficas, las participantes estuvieron en un rango de edad entre 29 y 36 años, y aunque su estado civil variaba, las cuatro tenían pareja, trabajaban fuera del hogar y habían hecho estudios de nivel básico (tabla 1).

Con respecto de las características de la experiencia de abuso sexual infantil, la edad de inicio variaba entre los 5 y los 13 años. Las cuatro mujeres vivieron agresión constante durante más de tres años y tres de ellas por más de una persona; en tres, el tipo de agresión fue penetración ,

Tabla 1. Características socio demográficas

| <i>Participante</i> | <i>Edad</i> | <i>Estado civil</i> | <i>Ocupación</i> | <i>Estudios</i> | <i>Otros Tx Psic</i> |
|---------------------|-------------|---------------------|------------------|----------------------|----------------------|
| 1. La | 34 | Casada | Costurera | Técnico (enfermería) | Sí/anterior |
| 2. Y | 36 | Unión Libre | Intendencia | Primaria | No |
| 3. T | 33 | Casada | Intendencia | Secundaria | Sí/anterior |
| 4. J | 29 | Soltera | Costurera | Secundaria | Sí/anterior |

mientras que una no lo tiene claro. Los agresores fueron padrastro, medios hermanos, novio, vecino y conocido. Una vivió una experiencia de violación reciente la cual motivó su búsqueda de tratamiento.

Las consecuencias que atribuyeron a la experiencia de abuso sexual infantil se clasificaron en consecuencias a corto y a largo plazo (manifestadas actualmente). A su vez, se clasificaron en emocionales, cognitivas y conductuales.

El análisis de las entrevistas reveló que las reacciones emocionales a corto plazo incluían sentimientos de miedo y culpa, mientras que las cognitivas se relacionaban con autopercepción negativa, baja autoestima y pensamientos de devaluación y minusvalía; también, se encontró desconfianza hacia otras personas y expectativas negativas, desalentadoras y pesimistas, en específico las referentes a pérdida de ilusiones; en cuanto a las conductuales, se detectó baja en el rendimiento escolar, aislamiento y agresividad.

En cuanto a las consecuencias a largo plazo, destacaron mayormente las cognitivas referentes a autopercepción negativa, baja autoestima y pensamientos de devaluación y minusvalía; otras consecuencias cognitivas halladas en menor medida tenían que ver con la desconfianza hacia otras personas y la pérdida de la seguridad. En relación con los indicadores emocionales, se descubrieron evidencias de depresión, culpa, vergüenza, odio, resentimiento y enojo. Dentro de las conductuales se encontraron respuestas que se referían a sobreprotección de los hijos, relaciones extramaritales, agresividad, aislamiento y dificultades sexuales.

Ninguna de las participantes enunció alguna imagen positiva de su agresor al momento de la entrevista. Por otra parte, las interrogadas expresaron los sentimientos que les generaba su agresor, entre los que destacan el coraje y el rencor presente en las cuatro mujeres; otro sentimiento referido por todas fue el miedo durante la infancia; una de ellas indicó el asco y otra declaró sentir actualmente lástima por su agresor.

Las explicaciones que dieron a la ocurrencia del abuso sexual infantil se clasificaron en: 1. Respuestas que evidenciaban una falta de explicación, 2. Respuestas que evidenciaban atribución propia de responsabilidad dentro de la agresión, 3. Respuestas que evidenciaban explicaciones

en torno del agresor y 4. Respuestas que evidenciaban explicaciones en torno de la situación, sin responsabilizarse ni a ella misma ni al agresor.

Así, se tiene que, aunque ninguna de las cuatro participantes explicó en forma directa la ocurrencia de la agresión en términos de ella misma o de responsabilidad propia, una de ellas señaló no encontrar ninguna explicación a su agresión; sin embargo, cuestiona la ocurrencia de ésta usando atribución propia; otras dos entrevistadas explican su agresión en cuanto a las características propias del agresor como enfermedad mental y deseos de venganza; y una más da una explicación en torno de la situación donde el agresor no tenía pareja.

En cuanto a la imagen de sí mismas, las encuestadas advirtieron características en ellas mismas correspondientes tanto a una imagen positiva como negativa; no obstante, las cuatro nombraron muchas más características negativas de ellas mismas al describirse. El análisis de sus respuestas en esta área evidenció una imagen negativa de sí mismas. La clasificación de imagen negativa se refirió a todas las respuestas que daban indicios de autopercepciones negativas, baja autoestima y sentimientos de devaluación y minusvalía; también, incluyó las respuestas que resaltaban la minimización de sí mismas y de sus necesidades.

Referente a las expectativas de su futuro, fue interesante encontrar que las cuatro participantes daban respuestas que patentizaban expectativas positivas.

INDICADORES DE CULPA, VERGÜENZA Y OTROS SENTIMIENTOS DOLOROSOS

En cuanto a los sentimientos de culpa y vergüenza, se detectó evidencia de éstos en las cuatro mujeres en alguna de sus respuestas a la entrevista inicial, ya sea cuando el abuso ocurrió, tiempo después, o actualmente; es decir, al momento de la entrevista. Cabe señalar que no todos los sentimientos de culpa y vergüenza se asociaron directamente con responsabilizarse por la ocurrencia del abuso sexual vivido; así, se halló evidencia de culpa o vergüenza por permitir que el abuso sexual sucediera y por las posibles consecuencias de la revelación del abuso sexual. Por otro lado, se

encontraron dos aspectos de la culpa y la vergüenza que surgieron durante las entrevistas; el primero estuvo vinculado con la culpa y vergüenza generalizada a muchas otras situaciones de la vida, mientras que el segundo se refirió a la manera en que otras personas contribuyeron a provocar sentimientos de culpa y vergüenza en las participantes. Por último, se detectó evidencia de otros sentimientos dolorosos, como el miedo y el dolor en general (tabla 2).

Tabla 2. Indicadores de culpa, vergüenza y otros sentimientos dolorosos

| <i>Categorías</i> | <i>Fragmentos de la entrevista</i> |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Culpa por la ocurrencia del abuso sexual | 1. La. “Entonces llegó un momento en que yo me sentía culpable de todo lo que yo estaba haciendo, porque yo me dejaba tocar por él... Haga de cuenta que yo me sentía así como que lo inicié y había sido mi culpa.” 3. T. “¿Por qué me ocurrió a mí? No lo sé; quizá porque he fallado en muchas cosas... Yo me alimenté de odio, coraje, resentimiento... Y pues dije: ‘No, si yo hubiera hecho caso a la persona, si hubiera hecho esto... pues el hubiera ya no existe.’” |
| Culpa por permitir que el abuso sexual ocurriera | 1. La. “Mucho tiempo así como que me sentía yo culpable de decir; no lo veía yo como que estaba yo actuando mal, pero sí me sentía mal, ¿no?” |
| Culpa por las consecuencias de la revelación del abuso sexual | 1. La. “Después de eso, ya fue como una culpabilidad y no dije nada, y después de eso yo decía... o sea, en ese momento yo digo algo y mi mamá se va a sentir mal, mi papá va a pelear con mi mamá y van a terminar mal las cosas entonces, y no voy a solucionar nada, porque nadie me va a regresar lo que... o va a dejar de pasar lo que a mí me pasó, ¿no?” |

Culpa asignada por los otros

3. T. “He visto varias psicólogas en este tiempo; este lapso he visto varias, a veces muy diferentes a una. Me han dicho ‘Es que tú los provocas, sí, es que ustedes son mujeres que se visten casi ni se ponen nada, casi ustedes vienen bien arregladas y todo. ¿Cómo no le van a llamar la atención a la gente que pasa?, ¿cómo no les va a pasar las violaciones?’... Me hacen sentir como de la calle; me hace sentir que tienen razón de que, si los provocamos, a lo mejor tenemos la culpa y a veces me pongo a pensar ‘¿Y si yo me vistiera? si yo vistiera tapado y así como yo vivía antes o como era yo antes a lo mejor nada de esto me hubiera pasado.’”

2. Y “Como que me quiso atacar que yo hubiese sido culpable, porque fue con la que pasó lo de su esposo, que te digo que yo le hablaba y que ella no me creyó y que al otro día me pegó.”

Culpa generalizada a muchas otras situaciones de la vida

1. La. “Y desgraciadamente, o sea como le diré, tratando de evitar las cosas y como que vuelvo a caer yo en los mismos patrones; yo me embaracé a los 17 años, mi hija está embarazada a los 17 años, yo sufrí una violación mi hija sufre una violación... Entonces, así como que yo me acusaba de todo lo que él hacía.”

Vergüenza

4. J. “Sentía que estaba mal, ¿no?, pero como no decirlo también, como que decía ‘A lo mejor me gustara, ¿no?’ o ‘¿Por qué no lo digo?’”

Vergüenza asignada por otros

3. T. “El típico de los de la gente de ahí: que uno no, que no se vale, que me quitaste el sombrero, me lo pisoteaste, que va a decir la gente.”

Miedo

2. Y. “Y empezaban pues las amenazas si decía yo algo, que no me iba a querer mi mamá. Entonces, pues siempre así fue creciendo y con el silencio, ¿no?, miedo de lo que él me decía y pasó el tiempo.”

Dolor

3. T. “Yo quería, tenía sueños; pero yo sentí que, desde ese momento, rompe con todos esos sueños; es como si me hubieran atrapado y no me dejaron... Cuando tenía como ocho años, era una persona muy alegre; desde ahí entonces creo hasta los 12, era muy alegre; tenía sueños, reía con todo. Era una persona que tenía muchas motivaciones de salir adelante; yo me conquistaba a la gente con mi manera de reír, de hablar, de platicar, y entonces me pasa esto de los 13 años. Para mí, eso se acaba.”

3. T. “Todo el tiempo me siento triste, todo el tiempo lloro, todo el tiempo me siento sucia, me duele mucho la cabeza; o sea, todo, todo me pasa, no quiero ni salir, no quiero nada.”

CAMBIOS MANIFESTADOS POR LAS PARTICIPANTES

Las respuestas de la entrevista final de las cuatro mujeres revelaron cambios positivos; los más evidentes se referían a la imagen que ellas tenían de sí mismas, y los relacionados con la disminución de sentimientos de culpa y vergüenza; por otro lado, el programa de intervención resultó ser efectivo en cuanto a la autoevaluación de sus propios cambios y del proceso terapéutico.

Con referencia al cambio en los sentimientos de culpa y vergüenza en las entrevistadas después del tratamiento, la entrevista final demostró que tres de ellas se percibieron a sí mismas como víctimas en el momento de la agresión; dos expresaron ya no sentirse avergonzadas y culpables, y una se dio cuenta de que no era culpable de muchas otras cosas en las que se percibía responsable.

Asimismo, las participantes refirieron cambios en otros aspectos no ligados directamente con los sentimientos de culpa y vergüenza; entre ellos, se destacaron los concernientes a una imagen más positiva de sí mismas. Así, por ejemplo, dos de ellas adquirieron una imagen de fortaleza y capacidad para superar dificultades; tres manifestaron poseer una imagen más valorada de sí mismas, con mayor seguridad, con la capacidad de

poner límites a los otros y en estas tres se identificó un reconocimiento de la importancia de darse prioridad a sí mismas. Una participante declaró una disminución de la tendencia a revictimizarse y autoestigmatizarse, así como en las creencias pesimistas acerca de no poder salir adelante.

Por último, las cuatro entrevistadas declararon en la entrevista final un incremento en sus redes de apoyo, una disminución de la desconfianza y, en general, una mejora de las relaciones con los demás (tabla 3).

Tabla 3. Cambios manifestados por las participantes después del tratamiento

| <i>Categorías</i> | <i>Fragmentos de la entrevista</i> |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Disminución de culpa en relación con el abuso sexual | <p>T. “Yo fui, ahora si, su víctima de ellos, su juguete de ellos que jugaron un rato; pero, gracias a Dios, estoy aquí también y pues que Diosito los perdone.”</p> <p>Y. “¿Por qué se... pues, se ensañó conmigo? Bueno pues yo no tenía la culpa, ¿no?... porque ahora entendí que igual que yo fui una vez una víctima, él, él no tuvo la culpa por... Entonces, ni yo la tuve ni él la tiene... Igual él pudo haber estado en una situación [como en] la que yo me encontré con él y, este, él volvió a repetir el mismo patrón; desgraciadamente pues fue conmigo... Ya lo perdoné, ya lo perdoné; yo sé que no era, no fue... no estuvo bien lo que hizo, porque dices: ‘Pues al fin y al cabo yo era una niña.’”</p> <p>La. “Mira, yo creo que me ayudó muchísimo a entender que no tenía yo la culpa, que a lo mejor yo me sentía así como culpable por haber permitido eso; ahorita veo que no fue mi culpa, y no; o sea, por muy... por muy, este... por mucho que yo me haya dejado o haya permitido esa situación, no fue mi culpa.”</p> <p>T. “Sentía que yo merecía la muerte por lo que me había pasado, pero en realidad no, me di cuenta que no... Ahora le voy a dar valor a mi vida al 100.”</p> |

Disminución de vergüenza en relación con el abuso sexual

La. “Antes era como que de esconder la mirada, o sea, como de desviar la mirada, no verlo de frente y ahora tengo el valor para verlo de frente, ¿no? Yo creo que él lo sabe, que yo me acuerdo, ¿no? y que antes era la vergüenza que yo tenía y esconder la mirada y ahorita ya no, ya verlo de frente y a lo mejor no decirselo con palabras, pero con actitudes decirle ‘Yo no tengo la culpa y acuérdate de lo que tú hiciste.’”

La. “Bueno, yo decía que no era culpable, ¿no?, pero en mi actitud sí se veía ¿no? A mí me daba hasta vergüenza decirlo y que la gente se enterara; incluso yo había ido a terapia y jamás había comentado esto. No, jamás había comentado esto; entonces, así como que en esa forma yo me sentía culpable, o sea, yo no lo quería informar y decir por qué, porque me sentía culpable, me sentía con una gran vergüenza y ahorita, no.”

Disminución de culpa generalizada a otras situaciones de su vida

La. “Me dañaba mucho el haberme separado de mi marido por la culpa que me generaba que mi hija hubiera sido violada... Me generaba culpa, me generaba así como que remordimiento... Me hacía sentir culpable de esa forma; de esa separación me hacía sentir culpable de esa forma, pero ahorita viéndolo, o sea, no importaba si yo estaba tan lejos o cerca.”

Autoimagen positiva

J. “Todo mundo me decía que yo, según, estaba bonita y que valía mucho y que tenía muchas cualidades, pero siempre lo sentía como burla y le decía a mi hermana: ‘Es que cómo que se burlan de mí’... No me lo creí y yo ahorita digo: ‘No, sí es cierto; sí sé muchas cosas y, la verdad, yo digo que soy trabajadora y, o sea, como que si me quedara sin trabajo, yo le buscar[í]a ¿no? Porque sé muchas cosas, sé hacer muchas cosas y yo ahorita digo: ‘Pues sí, soy una persona buena.’”

J. “Pues ahora me doy cuenta que si valgo mucho.”

La. “Me veo como una mujer fuerte que ha superado muchas de las cosas que han pasado.”

T. “Si yo pude lograr esa experiencia que tanto daño me hizo, ¿por qué no lograr la experiencia que vivo con mi esposo?, ¿por qué no lograr las experiencias que vivo con la gente?, ¿por qué no lograr superar todo eso? ¿Por qué no?, ¿por qué no si pude [superar] éste que, la verdad, sentía que no lo iba a sacar?”

Y. “Muy segura de mí misma, pues puedo hacer muchas cosas más, mucha seguridad... Ya no tengo miedo de decir las cosas. Este, ¿qué más?, ¿qué más?... ahora sé que valgo mucho más, más, más.”

J. “Y siento que ya no soy tan dejada, también porque inclusive antes me daba pena decir ‘No’. Me decían algo y yo: ‘Pues bueno’ y ya qué, aunque no quisiera y ahora digo ‘No’; si no quiero, pues no.”

T. “Pues yo me veo fuerte, me veo bien, me siento bien, pues ahora tengo más sueños que antes; y antes yo decía que para mí ya no existía la ilusión, ya no existían los sueños, pues ahorita tengo más, despertó en mí algo que, que ahorita quiero ser yo primero: primero, primero yo y después, todos los que vengan atrás.”

La. “Actualmente, pues yo así, así, a mi parecer, pues siento que... sí me dañó, pero no al grado de encasillarme y decir: ‘Pobrecita de mí, soy una mujer que abusaron de mí’ y que no puedo salir adelante por lo que me pasó ¿no?”

Mejora en las relaciones con los demás

La. “Estoy tratando de que mis hijos salgan delante, de yo salir adelante, y de apoyar a mi marido. Ahorita ya no tengo muchos problemas; antes eran mu-

chos problemas los que yo tenía con él, y no porque él... parte que él lo buscaba, pero parte también yo los buscaba ¿no? Yo agredía con tal de que me agredieran y después hacerme como la víctima, ¿no? Entonces, ahorita no; ahorita yo hablo, platico más, ya, este... Él era de las personas que a lo mejor se enojaba y se callaba y a mí me purgaba que se callara; ahorita yo lo dejo que se calle y yo me callo y ya después, más tranquilos, platicamos.”

Y. “Entonces, iba por ahí otra vez ella y digo no, ahora no; y me empecé a reír y ahora lo que hago es [que] cambio el tema o digo algo para que nos riamos, pero no le doy importancia. Ya no me lastima a mí, ya no me lastima mi hermana, ya no me lastima, fíjate que no.”

Y. “Sí, enojada se lo dije, porque sí se lo dije, ¿verdad? Y ya como que se quedó quieto [risa]. Porque antes igual no, no decía nada y hubiese seguido dice y dice y ahora no; ahora le digo, por decir, algo tajante y ya no me dice nada y en cambio antes no, porque yo no decía nada y me seguía y seguía hasta que me hacía hasta llorar y yo todo lo que él me decía, pues yo me lo creía y ahora dije no.”

T. “Pues sí; sí hay gente buena y hay gente que me puede ayudar. Es lo que he visto ahorita a pesar de que desperté mi sueño donde yo no sabía nada de esto, ¿no? Entonces, yo me doy cuenta de que hay personas buenas. Se siente la persona que está hablando cosas, ¿no? y también se siente la persona de que quién te quiere ayudar y también se siente la persona quien nada más está amablemente, cortésmente... De mi trabajo pues, ah, pues ahorita ya me hice de muchos amigos y muchas amigas. Y, no, al contrario yo convivo con ellos, salgo con ellos.”

Discusión

Las características más relevantes compartidas por las entrevistadas fueron la baja autoestima, una condición socioeconómica baja, múltiples situaciones de maltrato a lo largo de su vida y la presencia de culpa y vergüenza en mayor o menor medida.

Con respecto de la característica que más se destacó en las cuatro participantes del estudio fue la presencia de baja autoestima, la cual suele ser común en condiciones de maltrato y, en específico, en situaciones de abuso sexual infantil (Andrews *et al.*, 2004; Trickett *et al.*, 2001). Muchas mujeres que vivieron abuso sexual infantil tienen un concepto negativo y autodestructivo de sí mismas debido a que de niñas pudieron empezar a considerarse malas, sucias o avergonzadas por haber vivido abuso sexual (Kamsler, 2002).

Por otra parte, quienes participaron en este estudio no sólo habían enfrentado abuso sexual infantil, sino que habían estado sometidas a diversas situaciones de maltrato a lo largo de sus vidas; incluso dos de ellas aún continuaban viviendo experiencias de maltrato al momento de la entrevista.

Las experiencias de maltrato comúnmente se presentan de manera conjunta, ya que el abuso sexual infantil a menudo ocurre en contextos familiares específicos donde se da otro tipo de condiciones y abusos (Linares, 2002); además, es frecuente detectar la presencia de maltrato en la etapa adulta de personas que vivieron abuso sexual infantil. Junto con otras situaciones de riesgo como las conductas autodestructivas, el maltrato se ha encontrado en personas que han vivido situaciones de abuso sexual infantil (Molnar *et al.*, 2001; Kendler *et al.*, 2000). Involucrarse en situaciones de maltrato puede significar desde una necesidad de recibir situaciones difíciles o dolorosas a modo de castigo, hasta una dificultad para establecer límites.

Además, las cuatro participantes reportaron indicios de sentimientos de culpa y vergüenza, lo que coincide con lo expuesto en la literatura, donde la presencia de estos sentimientos se ha relacionado con el abuso sexual infantil (Alaggia, 2005; Barker-Collo, 2001; Deblinger y Runyon, 2005; Feiring y Taska, 2005; McGee *et al.*, 2001; Quas *et al.*, 2003).

La presencia tanto de la baja autoestima como de los sentimientos de culpa y vergüenza en personas que han vivido abuso sexual infantil ha sido explicada por algunos autores; por una parte, el abuso sexual infantil ocurre en una etapa donde existe mayor vulnerabilidad de desarrollar un autoconcepto negativo, porque la visión de un niño aún está en formación y por el estigma vinculado con el abuso (Feiring *et al.*, 1996); por otra, esos sentimientos pueden ser provocados por el agresor, quien acostumbra utilizar recursos intimidatorios para conseguir que el abuso permanezca oculto; la niña recibe la versión del agresor antes de haberse formado una opinión propia de sí misma y de lo que le aconteció. Así, ciertas ideas son transmitidas a la niña y esas ideas son las que llevan al desarrollo de la culpa, la vergüenza y el desprecio de sí misma (Kamsler, 2002).

La relación entre la culpa y la vergüenza con la autoestima también pudo quedar comprobada en los resultados de este estudio. Siendo los sentimientos de culpa y vergüenza aspectos centrales del programa de intervención evaluado, es interesante que el trabajo enfocado en estos sentimientos pudiera llevar, al finalizar el tratamiento, a un reporte por parte de las entrevistadas de efectos positivos evidentes en aspectos de autoestima, conductas de autocuidado y una nueva forma de relacionarse con los demás, donde se percibían con mayor fortaleza y con la capacidad de poner límites.

Estos resultados son congruentes con estudios que han enlazado los sentimientos de culpa y vergüenza con aspectos como el autoconcepto, los sentimientos de devaluación y minusvalía, la baja autoestima, las conductas autodestructivas y la dificultad para establecer relaciones positivas (Deblinger y Runyon, 2005; Gorey *et al.*, 2001; Lev-Wiesel, 2000).

Los resultados de esta investigación contribuyen a reforzar la idea de la importancia y beneficios de trabajar los sentimientos de culpa y vergüenza en sujetos que han vivido abuso sexual infantil y aportan evidencia de la utilidad que para tal finalidad tiene el programa de intervención evaluado en el estudio y que, además, posee la ventaja de ser un programa estructurado que puede servir de guía, a la vez que permite la flexibilidad necesaria requerida por el modelo de intervención desde la narrativa.

REFERENCIAS

- Alaggia, R. (2005). Disclosing the trauma of child sexual abuse: A gender analysis. *Journal of Loss and Trauma, 10*, 453-470.
- Amundson, J. K. (2001). Why narrative therapy need not fear science and “other” things. *Journal of Family Therapy, 23*, 175-188.
- Andersen, T. (1996). Reflexiones sobre la reflexión con familias. En McNamee, S. y Gergen, K. (eds. comps.) (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Andrews, G.; Corry, J.; Slade, T.; Issakidis C. y Swanston, H. (2004). Cap. 23. Child Sexual Abuse. En Ezzati, M. (2004). *Comparative Quantification of Health Risks: Global and Regional Burden of Disease Attributable to Selected Major Risk Factors, 1851-1940*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Barker-Collo, S. L. (2001). Adult reports of child and adult attributions of blame for childhood sexual abuse: Predicting adult adjustment and suicidal behaviors in females. *Child Abuse & Neglect, 25*, 1329-1341.
- Deblinger, E. y Runyon, M. K. (2005). Understanding and treating feelings of shame in children who have experienced maltreatment. *Child Maltreatment, 10* (4), 364-376.
- Etchison, M. y Kleist, D. M. (2000). Review of narrative therapy: Research and utility. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 8* (1), 61-66.
- Feiring, C. y Taska, L. S. (2005). The persistence of shame following sexual abuse: A longitudinal look at risk and recovery. *Child Maltreatment, 10* (4), 337-349.
- , Taska, L. y Lewis, M. (1996). A process model for understanding adaptation to sexual abuse: The role of shame in defining stigmatization. *Child Abuse and Neglect, 20* (8), 767-782.
- Gaddis, S. (2004). Re-positioning traditional research: Centring clients’ accounts in the construction of professional therapy knowledges. En Dulwich Centre Publication (2004). *Narrative therapy and research. The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, núms. 29-67.
- Gergen, K. J. (2002). *La terapia como una construcción social: Dimensiones, deliberaciones y divergencias*. EE.UU.: Swarthmore College.
- Gorey, K. M.; Richter, N. L. y Snider, E. (2001). Guilt, isolation and hopelessness among female survivors of child sexual abuse: effectiveness of group work intervention. *Child Abuse and Neglect, 25*, 347-355.

- Kamsler, A. (2002). La formación de la imagen de sí misma. Terapia con mujeres que sufrieron abuso sexual durante la infancia. En Durrant, M. y White, C. (2002). *Terapia del abuso sexual*. Barcelona: Gedisa.
- Kendler, K. S.; Bulik, C. M.; Silberg, J.; Hettema, J. M.; Myers, J. y Prescott, C. A. (2000). Childhood sexual abuse and adult psychiatric and substance use disorders in women: An epidemiological and co-twin control analysis. *Archives of General Psychiatry*, 57 (10), 953-959.
- Kessler, M. R. H.; White, M. B. y Nelson, B. S. (2003). Group treatments for women sexually abused as children: A review of the literature and recommendations for future outcome research. *Child Abuse and Neglect*, 27, 1045-1061.
- Leserman, J. (2005). Sexual abuse history: Prevalence, health effects, mediators and psychological treatment. *Psychosomatic Medicine*, 67, 906-915.
- Lev-Wiesel, R. (2000). Quality of life in adult survivors of childhood sexual abuse who have undergone therapy. *Journal of Child Sexual Abuse*, 9 (1), 1-13.
- Limón, A. G. (2005). *Terapias postmodernas: aportaciones construccionistas*. México: Pax.
- Linares, J. I. (2002). *Del abuso y otros desmanes, el maltrato familiar, entre la terapia y el control*. Barcelona: Paidós.
- Mannarino, A. P. y Cohen, J. A. (1996a). Abuse-related attributions and perceptions, general attributions, and locus of control in sexually abused girls. *Journal of Interpersonal Violence*, 11 (2), 162-180.
- (1996b). Family-related variables and psychological symptom formation in sexually abused girls. *Journal of Child Sexual Abuse*, 5 (1), 105-119.
- y Berman, S. R. (1994). The children's attributions and perception scale: A new measure of sexual abuse-related factors. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23 (2), 204-211.
- McGee, R., Wolfe, D. y Olson, J. (2001). Multiple maltreatment, attribution of blame, and adjustment among adolescents. *Development and Psychopathology*, 13, 827-846.
- McNamee, S. y Gergen, K. J. (eds.) (1996). *La terapia como construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Molnar, B. E.; Buka S. L. y Kessler, R. C. (2001). Child sexual abuse and subsequent psychopathology: Results from the national co-morbidity survey. *American Journal of Public Health*, 91(5), 753-760.
- Payne, M. (2002). *Terapia narrativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Peters, D. K. y Range, L. M. (1996). Self-blame and self-destruction in women sexually abused as children. *Journal of Child Sexual Abuse*, 5 (4), 19-33.

- Quas, J. A., Goodman, G. S. y Jones, D. P. (2003). Predictors of attributions of self-blame and internalizing behavior problems in sexually abused children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *44*, 723-736.
- Tebbutt, J.; Swanston, H.; Oates, R. K. y O'Toole, B. I. (1997). Five years after child sexual abuse: persisting dysfunction and problems of prediction. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *36* (3), 330-339.
- Trickett, P. K.; Noll, J. G.; Reiffman, A. y Putnam, F. W. (2001). Variants of intra-familial sexual abuse experience: Implications for short- and long-term development. *Development and Psychopathology*, *13*, 1001-1019.
- Ullman, S. E. y Filipas, H. H. (2005). Gender differences in social reactions to abuse disclosures, post-abuse coping, and PTSD of child sexual abuse survivors. *Child Abuse & Neglect*, *29*, 767-782.
- White, M. (1986). Negative explanation, restraint and double description: A template for family therapy. *Family Process*, *25* (2).
- (1993). Relato, conocimiento y poder. En White, M. y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.
- y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. Barcelona: Paidós.

Aspectos psicológicos de familiares de personas diagnosticadas con Trastorno del Espectro Autista (TEA)

Violeta Adlai Hernández Martínez
Berenice Calixto Guerra
e Ileana Elvira Aguilar Castañón

Resumen

Las familias en las que se presenta un miembro con algún tipo de alteración física o psicológica, tal como el trastorno del espectro autista, experimentan sentimientos complejos, ya que las necesidades que se requieren cubrir dejan exhaustos a los involucrados, provocando cambios importantes en su vida. Por lo cual, se recomienda que reciban atención psicoterapéutica en distintas modalidades como psicoterapia individual y familiar.

El presente trabajo describe algunas características de 100 casos de

Abstract

Families in which there is a member with some kind of physical or psychological disorder, such as ASD, experiment complex feelings because the needs that they have to cover, leave them exhausted, causing important changes in their life. So it is advisable to receive psychotherapeutic attention in different modalities such as individual and family psychotherapy. This document describes some characteristics of 100 cases of relatives of people with ASD who were treated at the Family Support Program of the

VIOLETA ADLAI HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Maestra en Psicología y Psicóloga Clínica. Centro Integral de Salud Mental (Cisame)-Secretaría de Salud. Servicio de Autismo. [violeta7@yahoo.com.mx];

BERENICE CALIXTO GUERRA, Maestra en Psicología y Psicóloga Clínica. Centro Integral de Salud Mental (Cisame)-Secretaría de Salud. Servicio de Autismo. [okbere@yahoo.com.mx]; y

ILEANA ELVIRA AGUILAR CASTAÑÓN, Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica y Psicóloga Clínica. Centro Integral de Salud Mental (Cisame)-Secretaría de Salud. Servicio de Autismo. [ileana16@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 1, enero-junio 2012, pp. 73-90.

Fecha de recepción: 28 de enero de 2011 | Fecha de aceptación: 25 de noviembre de 2011.

familiares de personas con TEA que fueron atendidos en el Programa de Apoyo a Familiares de la Clínica de Autismo del Centro Integral de Salud Mental, en las modalidades de psicoterapia individual o familiar, durante el periodo comprendido entre junio de 2009 y agosto de 2010.

Autism Clinic of the Centro Integral de Salud Mental, in individual or family therapy modalities, during the period between June 2009 and August 2010.

KEY WORDS:
Family, individual therapy, family therapy

PALABRAS CLAVE

Familia, terapia individual, terapia familiar.

Tener un hijo es uno de los acontecimientos vitales más trascendentes para el ser humano. Desde antes de la concepción, un hijo es fuente de diversas fantasías y deseos por parte de los padres, quienes a menudo suelen idealizarlo como un niño sano que será un hombre o una mujer exitosa. Cuando el niño nace, los padres se enfrentan a la imagen real de su hijo en contraste con la imagen ideal que se habían construido, debiendo adaptarse a su situación actual. En el caso de los padres de niños con algún trastorno mental, el diagnóstico del mismo confronta a la familia a una situación compleja jamás imaginada (Paniagua, 1999).

El padecimiento de un hijo representa un proceso que va más allá del conocimiento del hecho. Como cualquier otra experiencia dolorosa, conlleva todo un proceso en el plano psicológico hasta llegar a asimilar y a actuar de manera favorable en un escenario para el cual no se estaba preparado (Stone, 2006).

Según investigaciones recientes, las familias con un integrante que ha sido diagnosticado con trastorno del espectro autista muestran niveles de estrés crónico significativamente superiores en comparación con los que ostentan familias con hijos con otras discapacidades (Martínez y Bilbao, 2008). Probablemente ello se debe a que las características de este trastorno son complejas, porque, en la mayoría de los casos, no hay

alteraciones físicas evidentes, es difícil de diagnosticar, se desconocen sus causas, no tiene cura y existe poca difusión del mismo en nuestra sociedad (Riviére y Martos, 2000).

En muchos casos, al nacer, el niño está aparentemente sano hasta que, en algún momento de su desarrollo (por lo común a partir del primer año de vida), empiezan a mostrarse determinados comportamientos que inquietan a los padres; en especial, la indiferencia, la falta de contacto visual, poca respuesta afectiva, movimientos estereotipados, la ausencia de juego creativo o imitativo social y retraso o ausencia del lenguaje (Wing, 1998). Mientras que el niño sano, a partir de los tres meses de edad, se conecta emocionalmente con los demás (formas primitivas de empatía), el autista, casi siempre, no manifiesta sus emociones y tiene dificultad para revivirlas en ellos mismos (Frontera, 1994).

Al conocer el diagnóstico, suele ocasionarse en los familiares un proceso de duelo. En este caso, el duelo se refiere a la pérdida de ilusiones y expectativas que en principio se tenían del niño, las cuales deberán dejarse morir para concebirlo como una persona oficialmente etiquetada con un trastorno del desarrollo difícil de tratar.

Para Benjamín (2006), los estados emocionales que acostumbran experimentar los familiares en este proceso de duelo suelen ser, en primera instancia, el “choque” o momento de pasmo y enajenamiento que los padres viven cuando reciben la noticia del diagnóstico; la “negación”, que con frecuencia es una respuesta rápida al dolor inminente; la culpa, la cual se exterioriza en recriminaciones, reproches e incluso castigos dirigidos a la pareja, o bien, hacia sí mismos, buscando causas y actos hechos en el pasado que hayan causado el trastorno; dudas, sentimientos de inseguridad, incertidumbre y desconfianza, pues el trastorno envuelve algo desconocido y, por tanto, provoca muchos miedos que tienen que ver con el futuro y con la manera en que enfrentarán la situación; el enojo y las muchas preguntas acerca del porqué de lo que ocurre, las cuales pueden durar mucho tiempo; así como la tristeza ante la sensación de pérdida, que aparece con sentimientos de vacío, desánimo, falta de energía e incluso, en casos más complejos, con ideación suicida.

El proceso de duelo, entonces, entraña una serie de experiencias que cada miembro de la familia vivirá en forma personal, a su propio ritmo. Sin embargo, como núcleo familiar, también suelen presentarse características peculiares, pues lo que sucede en el plano personal, en cada sujeto, influye en la familia como sistema y, a su vez, lo que ocurre en el sistema familiar posee repercusiones en el sistema individual de cada integrante (Minuchin, 1974).

Dentro del núcleo familiar, la comunicación se limita a hablar sobre la problemática de la persona con TEA y sobre los esfuerzos diarios que se efectúan para el manejo de la situación. Dentro de esta dinámica, la pareja sufre distanciamientos, de igual modo, los hermanos, quienes ocupan el lugar del niño “privilegiado” por no presentar el trastorno, acostumbra ser objetos de poca atención, ya que se les percibe necesitando “menos ayuda”, lo cual usualmente propicia en ellos enojo y resentimiento (Harris, 2003).

En general, la familia sufre un desajuste social, puesto que se presenta un aislamiento en relación con el exterior, los padres renuncian a las relaciones con amigos, a la convivencia con otras familias “normales” y a actividades de esparcimiento. Algunas familias logran entablar relaciones con padres o familiares de otros niños especiales; sin embargo, habrá otras que no consigan establecer ni este tipo de relaciones. La vergüenza ante las miradas y críticas de otras personas suele desempeñar un papel preponderante, porque los familiares, sobre todo los padres, sufren una herida en el amor propio; es decir, ante la idea de haber procreado a un ser carente de cualidades y habilidades esperadas para cualquier hijo.

Además de los desafíos emocionales que los familiares de personas con TEA enfrentan, Murillo y Belichón (2006) mencionan otros retos que pueden observarse en esta población tales como dificultades económicas, carencia en servicios médicos, psicológicos y educativos que brinden atención oportuna a las personas con TEA, entre otros.

Las dificultades personales y familiares aunadas a las carentes redes de apoyo complican la situación emocional de los parientes de personas con TEA, por lo cual se hace necesario brindar apoyo psicoterapéutico a esta población.

Desde hace cerca de dos años, en la Clínica de Autismo del Centro Integral de Salud Mental (perteneciente a la Secretaría de Salud), se abrió un Programa de Apoyo Psicológico a Familiares de Personas con TEA, el cual incluye, entre otros servicios, la psicoterapia breve individual y familiar.

Con el propósito de determinar características sociodemográficas de la población que fue atendida en este programa durante el periodo comprendido entre junio de 2009 y agosto de 2010, se elaboró un primer reporte que contiene algunos aspectos de la primera entrevista y de las impresiones clínicas de los terapeutas involucrados. Al revisar los datos encontrados, se obtuvieron algunas reflexiones que se describen en este artículo.

Objetivo

Describir las características generales de los familiares de personas diagnosticadas con TEA que han asistido a los servicios de psicoterapia individual o psicoterapia familiar que se brindan en la Clínica de Autismo del Centro Integral de Salud Mental.

Metodología

Mediante una entrevista inicial semiestructurada, se obtuvieron los datos iniciales y motivo de consulta de cada caso que ingresaba al Servicio de Apoyo a Familiares de Personas con TEA. Una vez concluidos los procesos de psicoterapia, se hizo un estudio descriptivo de dichos datos, incluyendo, además, algunos aspectos de las evaluaciones clínicas realizadas durante el proceso terapéutico de los usuarios.

De los 57 casos de familiares atendidos en psicoterapia individual, se evaluó una serie de variables, la cual se señala a continuación:

- Edad. Se consideraron los siguientes rangos: 14-19, 20-30, 31-40, 41-50 y 51 o más.
- Escolaridad. Se contempló el último grado escolar concluido, clasificando esta variable en las siguientes categorías: primaria, secundaria, preparatoria, bachillerato, carrera técnica y licenciatura.

- Ocupación. Referida a la actividad laboral que desempeñan actualmente. Las categorías fueron: labores del hogar, empleado, profesionalista, estudiante, comerciante y negocio propio.
- Motivo de consulta. Se tomó en cuenta la demanda manifiesta del paciente, la cual se agrupó como sigue: depresión, dificultades en la estructura familiar, problemas de pareja, dificultad para aceptar el diagnóstico y dificultad para manejar la conducta de la persona con TEA.
- Tipo de familia. Clasificación de los sistemas familiares de acuerdo con los miembros que las integran: nuclear, extensa, reestructurada y uniparental.
- Rasgos de personalidad. Se refieren a los *clusters* descritos en el *Manual de diagnóstico y estadístico de trastornos mentales DSM-IV*: raro o excéntrico, extrovertido-impulsivo y ansioso-temeroso. Esta variable fue evaluada según la impresión clínica durante el proceso terapéutico.
- Parentesco con el individuo con TEA. En esta variable, se tomaron en cuenta las siguientes categorías: madre, padre, hermano(a), abuelo(a) y tíos(as).
- Edad de la persona con TEA cuando su familiar inicia el tratamiento terapéutico. Los rangos establecidos fueron: 0-3, 4-6, 7-10, 11-13, 14-17 y 18-25 años.

De los 43 casos de familias atendidas en psicoterapia familiar, se observaron las variables que se mencionan a continuación:

Integrantes de la familia que acuden a las sesiones. En esta variable, se abarcaron las categorías ambos padres e hijo(s), madre e hijo(s), abuelo(a) con alguno de los padres e hijo(s), otros familiares con alguno de los padres e hijo(a) y pareja. Asimismo, se midieron las variables motivo de consulta, tipo de familia, rasgos de personalidad y edad del individuo con TEA cuando su familia inicia el tratamiento terapéutico. Tales variables tuvieron la misma descripción y categorías ya indicadas para los usuarios que asistieron a psicoterapia individual.

Se llevaron a cabo dos estudios estadísticos descriptivos de los datos: uno correspondiente a la población de psicoterapia individual y otro, a la de psicoterapia familiar mediante el uso del programa estadístico SPSS 17.0.¹

Resultados

En el estudio estadístico levantado a los usuarios que acudieron a psicoterapia individual, se detectó lo que se expone a continuación:

- En la variable escolaridad, las categorías de mayor frecuencia son bachillerato y carrera técnica (26.3% cada una), lo cual nos revela que, en su mayoría, nuestra población posee un nivel de estudios superior al básico.
- En cuanto a la ocupación, las categorías con mayor incidencia fueron labores del hogar (66.7%) y empleados (21.1%), por lo cual puede suponerse que, en su generalidad, el nivel socioeconómico de esta población corresponde al medio o bajo.

En la gráfica 1, puede observarse que los tipos de familia que exhiben los usuarios son, en su mayoría, nucleares (43.9%), siguiéndoles las familias extensas (42.1%).

En la gráfica 2, se señala que la mayor incidencia en la variable rasgos de personalidad la tiene el ansioso/temeroso (70.2%).

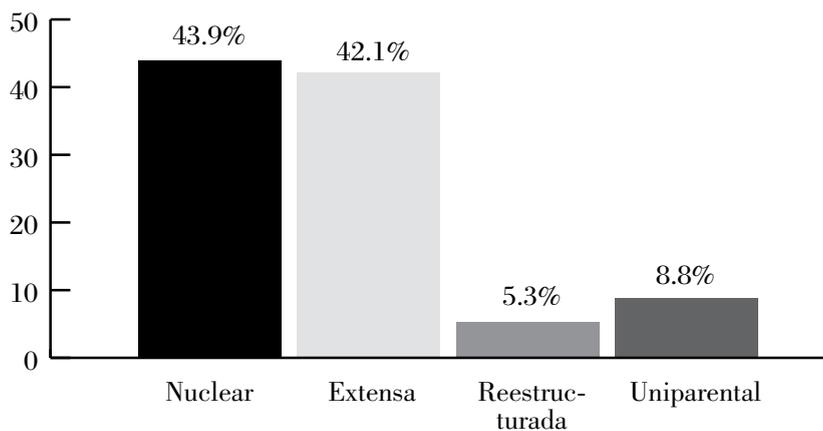
En la variable de parentesco con la persona con TEA, se concluye que es la madre quien principalmente solicita el tratamiento individual (91.2%, véase gráfica 3).

En la variable edad, se resalta que el mayor porcentaje (61.4%) concierne al rango 31 a 40 años.

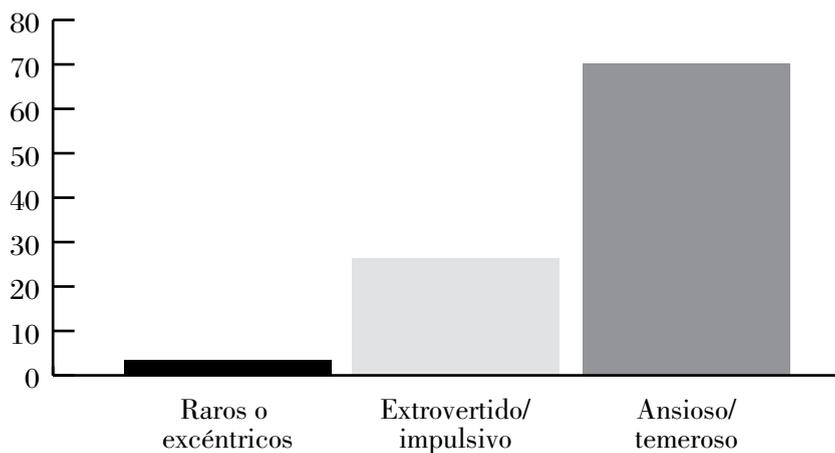
En motivo de consulta, la categoría que más se presentó fue depresión, (40.4%), seguida de dificultad para manejar la conducta de la persona con TEA con 26.3% (gráfica 4).

¹Estos cien casos constituyen 16.6% del total de usuarios que asisten a la Clínica de Autismo del Centro Integral de Salud Mental. Cabe señalar que dichos usuarios ingresaron al Programa de Apoyo Psicológico a Familiares de modo voluntario.

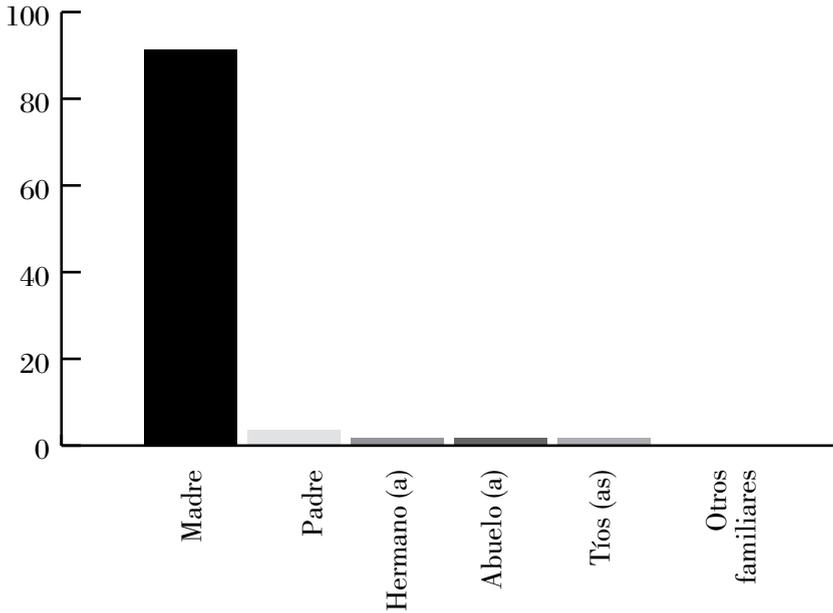
Gráfica 1. Tipos de familia de los usuarios que acuden a psicoterapia individual



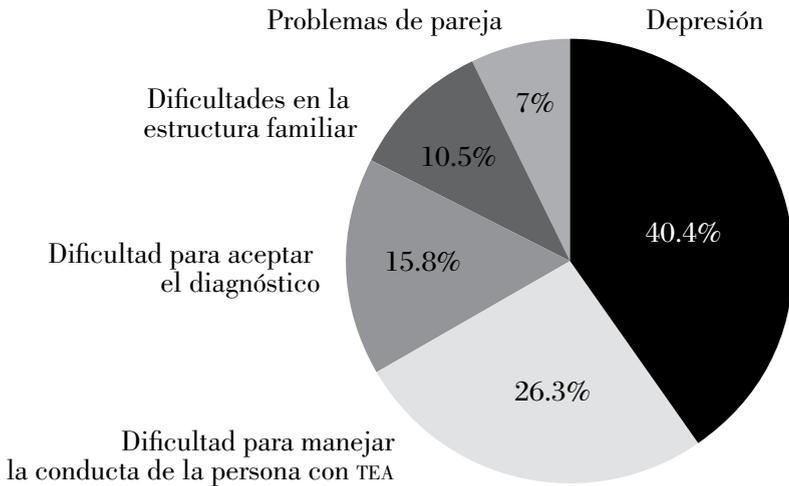
Gráfica 2. Rasgos de personalidad presentados en los usuarios que acudieron a psicoterapia individual



Gráfica 3. Parentesco con la persona con TEA



Gráfica 4. Motivo de consulta (psicoterapia individual)



La edad del sujeto con TEA cuando su familiar inicia un tratamiento psicoterapéutico individual se ubica, en su mayoría, en el rango entre 7 y 10 años (este rango obtuvo 42.1%).

En la modalidad de psicoterapia familiar, los resultados fueron los siguientes:

El tipo de familia que más recurre a terapia es la nuclear (62.8%), seguido de familias uniparentales (18.6%), según se demuestra en la gráfica 5.

Por lo regular, los rasgos de personalidad en padres, madres y hermanos de personas con TEA pertenecen a la categoría ansioso-temeroso (gráfica 6).

En la gráfica 7, se percibe que, en cuanto a la variable integrantes de la familia que asisten a las sesiones, la categoría con mayor porcentaje fue ambos padres acuden a psicoterapia con sus hijos (62.8%).

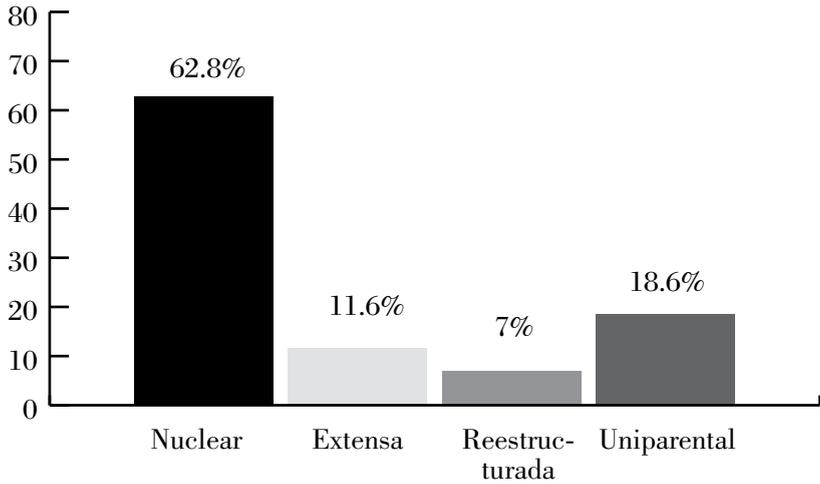
El motivo de consulta (gráfica 8) que se presentó con mayor frecuencia fue dificultades en la estructura familiar (44.2%), seguido de dificultad para manejar la conducta de la persona con TEA (25.6%).

Cabe advertir que, en cuanto a la categoría dificultades en la estructura familiar, los usuarios reportan que éstas tienen que ver con problemas para la organización de tareas del hogar y deberes con los hijos (en especial en relación con los deberes con su hijo diagnosticado con TEA), dificultades para establecer límites o fronteras psicológicas entre subsistemas (los hijos se ven inmiscuidos en problemas de pareja, existencia de coaliciones, etcétera), incapacidad de los integrantes de la familia para instituir acuerdos de distinta índole y relaciones conflictivas en el interior de la familia nuclear y de ésta con la familia extensa y con la sociedad (instituciones escolares, centros de salud, etcétera).

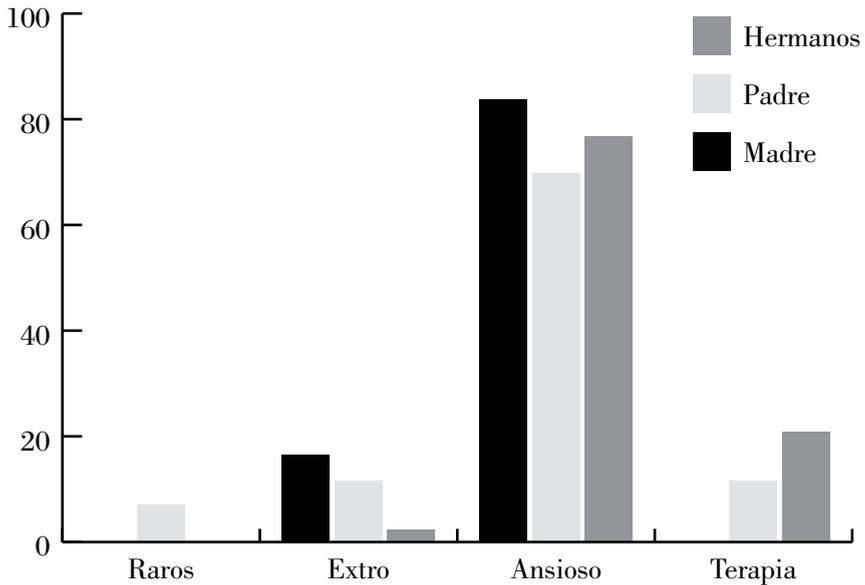
En su mayoría, la edad de la persona con TEA cuando su familia principia un tratamiento terapéutico se sitúa en un rango entre los 4 y los 6 años (37.2%).

Como puede observarse, se encontraron algunas diferencias entre los usuarios que acuden a psicoterapia individual y los que asisten a psicoterapia familiar, en cuanto al motivo de consulta. En los usuarios que van

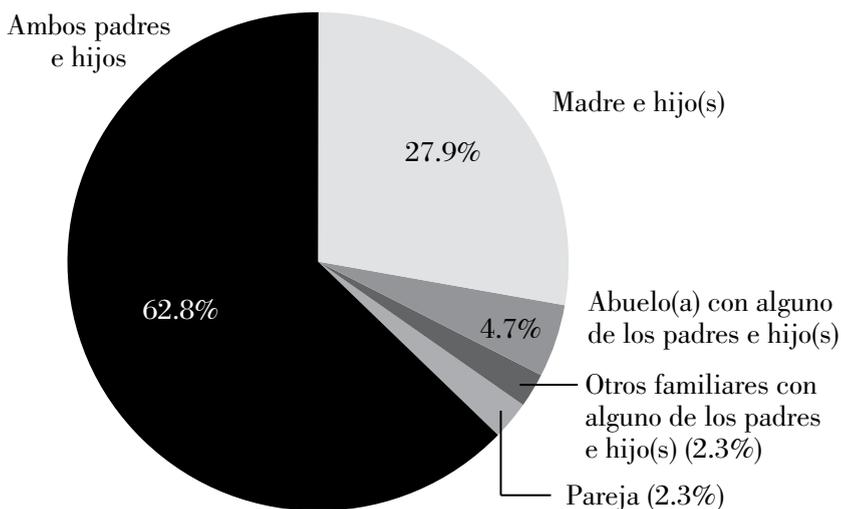
Gráfica 5. Tipos de familias que acuden a psicoterapia familiar



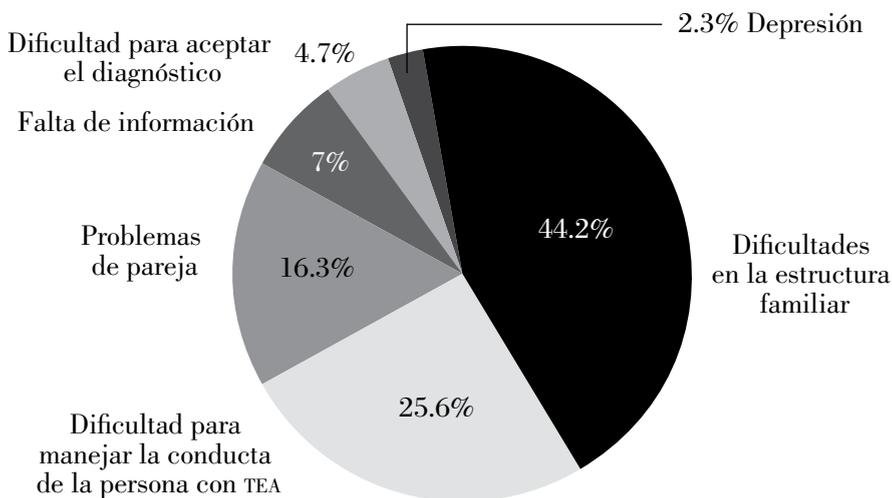
Gráfica 6. Rasgos de personalidad de los usuarios de psicoterapia familiar



Gráfica 7. Integrantes de la familia que asisten a consulta (psicoterapia familiar)



Gráfica 8. Motivo de consulta (Psicoterapia Familiar)



a terapia familiar, la problemática que ellos refieren son las dificultades en la estructura familiar, mientras que en los de terapia individual es la depresión; no obstante, resulta indispensable aclarar que la segunda categoría de mayor incidencia de esta variable en ambas modalidades terapéuticas es la dificultad para manejar la conducta de la persona con TEA.

En cuanto a la edad del individuo con TEA cuando sus familiares comienzan un tratamiento terapéutico, también se hallan diferencias: en psicoterapia familiar, los pacientes con TEA poseen una edad menor (4 a 6 años) en comparación con los pacientes cuyos familiares acuden a psicoterapia individual (7 y 10 años).

Discusión

Al interactuar con el miembro diagnosticado con TEA, con todas las implicaciones que ello entraña, los integrantes de la familia pueden verse afectados psicológica y emocionalmente (Polaino-Lorete, 1982). De acuerdo con los resultados del presente estudio, puede observarse que existen rasgos de personalidad entre los familiares de los individuos diagnosticados con TEA que, en su mayoría, corresponden a los descritos en el DSM-IV como ansioso/temeroso. Con tales datos, podría suponerse que la presencia del trastorno autista en algún integrante de la familia ocasiona en los demás síntomas de ansiedad y miedo, posiblemente porque es una situación desconocida y difícil de manejar que involucra una serie de cambios para los cuales no se estaba preparado. Aunado a esto, es posible que tales características de personalidad surjan como consecuencia de estar atravesando por un proceso de duelo, pues internamente se vive un desequilibrio que puede hacer reaccionar a las personas con síntomas de angustia.

Harris (2001) menciona que los padres de personas con TEA experimentan con frecuencia una profunda tristeza. Lo anterior es congruente con los resultados que se obtuvieron en este estudio, puesto que los dos principales motivos de consulta en tratamientos individuales fueron la depresión y las dificultades para manejar la conducta del individuo con TEA. Al respecto, cabe advertir que, a pesar de que los familiares sienten diver-

sas emociones propias del duelo (negación, enojo, miedo, incertidumbre), la tristeza parece ser la emoción más fácilmente identificable como problemática para quienes lo viven, quizá porque tiende a manifestarse como un retraimiento de energía que aísla a la persona y disminuye su nivel de actividad. Ello se observa en muchos familiares de personas diagnosticadas con TEA, quienes, debido a su situación emocional, no siguen las recomendaciones terapéuticas, coadyuvando poco al bienestar del paciente y a la calidad de vida de sí mismos y del sistema familiar en general.

Quienes más solicitan tratamientos individuales son las madres de los pacientes; ellas refieren que el dolor que experimentan no sólo se relaciona con la tristeza por haber procreado a un niño con necesidades especiales, sino, además, con que su capacidad como madres se ve puesta a prueba con cada conducta difícil de controlar en el niño y a menudo manifiestan sentirse desesperadas al no saber cómo deben actuar; asimismo, es indiscutible que ellas poseen el mayor peso en el cuidado del sujeto con TEA, ya que, en cuanto a la variable ocupación, en casi todas de las familias estudiadas, las madres se dedican al hogar y al cuidado de los hijos, mientras que los padres son los proveedores y en su mayoría se han mantenido menos implicados en el tratamiento del hijo con TEA. Esta situación tan compleja para las madres posiblemente ha durado varios años, lo cual se infiere al observar que las edades de las personas con TEA oscilaban entre 7 y 10 años cuando su mamá acudió al apoyo psicológico de este centro.

Las necesidades que demanda el cuidado de una persona con TEA, como los problemas conductuales, escolares, de adaptación social, la interrupción de la vida laboral o profesional, la carencia de tiempos de descanso y otros problemas familiares que se presentan en muchos casos, pudieran asociarse estrechamente con los cuadros ansiosos y depresivos detectados en los cuidadores que asistieron a psicoterapia individual.

Así como se perciben conflictos en el plano individual en familiares de personas con TEA, cabe mencionar que, en el clima y dinámica de la familia en general, también aparecen alteraciones significativas (Polaino-Lorente, 1997, de modo que muchas parejas se separan, lo cual da como

resultado la transformación de un sistema familiar de tipo nuclear a otro uniparental. En el presente análisis, casi todas las familias que acudieron a terapia familiar eran nucleares; sin embargo, esta población de 100 familias equivale a una minoría del total de las incluidas en la Clínica de Autismo del Centro Integral de Salud mental, y son quienes, al estar atravesando por un periodo de crisis, han tomado la iniciativa de recibir apoyo profesional para mejorar su estado emocional, así como para hacer más llevaderos los cambios que se hacen patentes en la dinámica familiar.

En las 43 familias observadas que solicitaron la psicoterapia familiar, el principal motivo de consulta son las dificultades en la estructura familiar, las cuales, sin duda, se relacionan con la difícil tarea de reorganización del sistema (cambios en las rutinas de cada miembro, en la atención que se proporcionaba a cada subsistema, en la repartición de deberes, entre otros), ya que, en gran cantidad de estas familias, existen conflictos al tener que modificar pautas transaccionales o reglas implícitas y explícitas con las que se habían estado rigiendo y que habían funcionado antes de la llegada del niño con TEA. No obstante, ahora, dadas las demandas que exige convivir y cuidar a un individuo con este diagnóstico, estas reglas deben adaptarse con el fin de satisfacer las necesidades, no sólo de la persona con TEA, sino de todos los miembros del sistema familiar (Minuchin, 1974).

En algunas familias, los conflictos en la estructura del sistema familiar se vinculan con dificultades para la expresión directa y sincera de la experiencia y los sentimientos entre los componentes de la familia, para entonces poder dar y recibir apoyo tanto del interior como del exterior del sistema familiar, viviendo, cada quien, a solas, su tristeza y desencanto; o bien, con la dependencia de unos con otros, la dificultad para establecer espacios propios para cada subsistema y una pobre autonomía a nivel individual, en particular del sujeto diagnosticado con TEA, quien puede considerarse como un ser ineficiente y desvalido que requiere sobreprotección, volviéndolo acompañante frecuente de alguno de los miembros de la familia e impidiéndole, así, su autosuficiencia y también provocando un desequilibrio en las relaciones afectivas entre esposo-esposa, padres-hijo regular, padres-hijo especial, y entre hermanos.

Otro conflicto en la estructura de las familias estudiadas alude a la dificultad de los cuidadores para establecer acuerdos respecto de la educación de los hijos en general y, en especial, en el manejo de la conducta de la persona con TEA: casi siempre, uno de los padres acata las indicaciones terapéuticas y el otro no.

El desequilibrio en las relaciones familiares puede dar como resultado conflictos que se mantienen durante mucho tiempo. En algunas de las familias analizadas, el individuo con TEA está atrapado en el conflicto entre padres, ubicándose como aliado de uno de ellos en contra del otro padre.

Entonces, la psicoterapia familiar debe abordar esos conflictos, favoreciendo acuerdos entre la pareja como cónyuges y también en su labor de padres o cuidadores (por ejemplo, en la distribución de tareas del hogar o en la aplicación de normas de conducta) y debe dirigirse a promover relaciones armónicas entre los diferentes integrantes de la familia; por ejemplo, en las relaciones entre cada padre y su hijo diagnosticado con TEA, así como en las relaciones entre cada padre y sus demás hijos regulares, las relaciones entre el sujeto con TEA y sus hermanos, las relaciones entre la familia nuclear con la familia extensa, y de ésta con la sociedad.

Las familias que recurrieron al servicio tenían un miembro con TEA cuya edad se ubicaba predominantemente entre los 4 y los 6 años, una edad menor en comparación con las que presentaban los hijos de los cuidadores que asistieron a terapia individual (entre los 7 y los 10 años). Podemos inferir que, al acudir todo el núcleo familiar a psicoterapia, el estrés de las madres podría disminuir, previniendo no sólo en ellas, sino en toda la familia, cuadros depresivos posteriores. La reorganización de la estructura favorecerá conductas saludables en cada individuo, la adaptación del sistema familiar a la nueva situación, la calidez y el apoyo mutuo (Doménech, 1997); de tal forma que podría construirse un significado saludable de la existencia de un miembro diagnosticado con TEA y de los cambios que esto ha propiciado en el hogar, pues los conflictos psicológicos y de organización en el sistema familiar no surgen como una consecuencia directa de la discapacidad, sino como una dificultad de la familia para enfrentar, resignificar y superar la situación (Walsh, 2004).

Distintos autores (Simón *et. al.*, 1998) subrayan la importancia del apoyo externo como un factor favorecedor de la adaptación en familiares de personas con TEA. La psicoterapia es, en sí misma, un punto de apoyo para estas personas y, a su vez, tendrá como un objetivo clave propiciar en los usuarios la búsqueda de redes de apoyo.

La manera en que las familias se enfrentan a su realidad está mediada tanto por aspectos psicológicos personales como por los recursos sociales de su entorno más próximo. En México, los centros de atención a los trastornos del espectro autista son escasos y, los pocos que hay son, por lo regular, privados, lo cual constituye una desventaja considerable para los familiares, debido a los altos costos que implica la valoración y tratamiento en estos centros. Por lo tanto, es indispensable crear más programas por parte de entidades públicas con el propósito de apoyar a estas familias en todos los niveles (económico, emocional, psicoeducación, etcétera), ya que, en gran parte, el bienestar futuro del niño diagnosticado con TEA dependerá del éxito logrado en el proceso de duelo y reorganización de su familia.

Finalmente, una relevante conclusión, tanto en la literatura como en el presente análisis, es el papel trascendente de la atención terapéutica no sólo a la persona diagnosticada con TEA, sino a sus familiares; dicha atención puede incluir la psicoterapia individual y familiar, puesto que el ser humano, además de ser un sistema en sí mismo, es parte de uno más amplio, como la familia. En futuros estudios se propone medir la eficacia que ambas modalidades terapéuticas pueden aportar al bienestar del sistema familiar del paciente con TEA.

REFERENCIAS

- Benjamín, B. (2006). *Un niño especial en la familia. Guía para padres*, 2ª. ed. México: Trillas.
- Doménech, E. (1997). El estrés de los padres y el clima familiar del niño autista, en M. Martínez y M. Bilbao (2008). *Intervención Psicosocial*, 17 (2), 223-226.
- Frontera, M. (1994). Trastornos profundos del desarrollo: autismo. En S. Molina. *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Marfil.
- Harris, S. L. (2001). *Los hermanos de niños con autismo. Su rol específico en las relaciones familiares*. Madrid: Narcea.
- (2003). *Hermanos de niños autistas. Integración familiar*. Madrid: Alfa Omega.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Martínez, M. y Bilbao, Ma. (2008). Acercamiento a la realidad de las familias de personas con autismo. *Intervención Psicosocial*, 17 (2), 215-230.
- Minuchin, S. (1974). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, E. y M. Belinchón (2006). Necesidades de las familias de personas con TEA en la comunidad de Madrid: Nuevos datos. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 13 (217), 81-98.
- Paniagua, G. (1999). *Las familias de niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Polaino-Lorente, A. (1997). El estrés de los padres del niño autista: ¿es el mismo para el padre que para la madre? En M. Martínez y Bilbao, M. (2008). *Intervención Psicosocial*, vol. 17, núm. 2, 224.
- (1982). *Introducción al estudio científico del autismo infantil*. España: Alhambra.
- Riviére, A. y Martos, J. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid: Asociación de Padres de Niños Autistas.
- Simón, M. I., Correa, N., Rodrigo M. J. y Rodríguez, M. A. (1998). Desarrollo y educación familiar en niños con cursos evolutivos diferentes. En M. Martínez y Bilbao, M. (2008). *Intervención Psicosocial*, 17 (2), 221.
- Stone, W. (2006). *¿Mi hijo es autista?* Barcelona: Oniro.
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Paidós.

Maltrato entre pares: incidencia y características generales en segundo a décimo grados de la educación básica particular, Quito, Ecuador

Marie-France Merlyn S. y Elena Díaz Mosquera

Resumen

Participaron en la investigación 57 colegios particulares de Quito (n=7,992); se aplicó un cuestionario sobre maltrato entre pares para obtener información general, un índice global de maltrato, la intensidad y subescalas específicas de conductas. Los resultados señalan que los porcentajes de víctimas (52%), observadores (80%) y victimarios (61%) son muy elevados. La tasa de maltrato es de 39%, con una intensidad alta o muy alta en 27% de los casos. Se observa una mayor vulnerabilidad en las edades más bajas; existen algunas

Abstract

Fifty-seven private schools in Quito (n = 7,992) participated in the present research; a questionnaire on bullying was administered in order to obtain general information, to get a global index of bullying and intensity, and to measure specific subscales of behavior. The results show very high percentages of victims (52%), viewers (80%) and bullies (61%). Bullying rate is 39%, with a high or very high intensity reported in 27% of cases. There is a greater vulnerability in the lower age, and there are some differences in gender. Blocking behavior and social exclusion is very common

MARIE-FRANCE MERLYN S., Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Psicología [mferlyn@s@puce.edu.ec]

ELENA DÍAZ MOSQUERA, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Facultad de Psicología [endiaz@puce.edu.ec]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 1, enero-junio 2012, pp. 91-118.
Fecha de recepción: 22 de diciembre de 2010 | Fecha de aceptación: 30 de marzo de 2011.

diferencias en cuanto a género. Las conductas de exclusión y bloqueo social están presentes de manera frecuente y muy frecuente en los colegios, lo que demandaría una intervención urgente; otras conductas presentes con una frecuencia intermedia deben ser también intervenidas.

in schools, which would require urgent action; other behaviors present an intermediate frequency and would also need intervention.

KEY-WORDS

Bully, victim, observer, Ecuador

PALABRAS-CLAVE

Agresor, víctima, observador, Ecuador

El maltrato entre pares es un fenómeno de impacto mundial, que, desde fines de los setenta, ha recibido una creciente atención por parte de los investigadores, sobre todo en países europeos y de América del Norte, donde es conocido con el nombre de *bullying*. Se describe como el “continuado y deliberado maltrato verbal y modal¹ que recibe un niño por parte de otro u otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterlo, apocarlo, asustarlo, amenazarlo y que atentan contra la dignidad del niño” (Oñate y Piñuel, 2005, p. 2). Si bien “el fenómeno se presenta en el contexto escolar, donde tanto el agresor como la víctima coinciden, como un emergente de las malas relaciones que se generan en el interior del grupo” (Cerezo, 2008, p. 354), también está presente en otros contextos, como el barrio, clases extracurriculares, espacios compartidos por los niños fuera del plantel como fiestas, etcétera. Además, su origen no es provocado por la escuela como tal; así, hay autores que consideran que el origen se encuentra en la familia, por el clima que se vive en ella o por los métodos de disciplina aplicados (Harris y Petrie, 2006); otros autores consideran este tipo de conductas consecuencia de variables socioeconómicas como la pobreza y la influencia de los iguales (Hawkins, Herrenkohl, Farrington, Brewer, Catalano, Harachi, 2000) e incluso

¹ Aunque los autores no lo definan, entendemos que maltrato modal se refiere al maltrato a través de conductas (actos).

la cultura como tal, consecuencia de cambios políticos que han desestructurado las sociedades e instaurado a la violencia como “el sustrato cotidiano sobre el que se forja la subjetividad de niños y jóvenes” (Bianchi, Pomes, y Velásquez, 2008, p. 181). Otros factores invocados han sido los “aspectos personales (biológicos, cognitivos, de personalidad), ambientales (familiares y escolares), así como la influencia de los medios, las formas de ocio y algunos planteamientos legales, como la escasa cobertura de ayuda a la víctima” (Cerezo, 2008, p. 355). Sin embargo, la etiología del fenómeno no es enteramente externa al plantel escolar, ya que sus actores forman parte de la institución educativa; entonces la responsabilidad también recae en el contexto escolar. Así, se llega a afirmar que “la institución escolar participa en la construcción o en la deconstrucción de la violencia” (Debarbieux y Blaya, 2010, p. 359). Desde esta perspectiva, se trata de una problemática eminentemente social, con implicaciones del nivel individual, grupal e institucional, que se caracteriza por tener tres tipos de actores directos (el victimario, las víctimas, los observadores), pero también otros actores involucrados de manera indirecta como los padres, los profesores, y el sistema escolar como tal.

Dan Olweus (2006) fue el primer investigador que definió este fenómeno. Según sus palabras, “un estudiante es víctima de acoso escolar cuando está expuesto, de forma reiterada a lo largo del tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros estudiantes” (p. 80). Se trata de una relación asimétrica de fuerza o poder entre el agresor y el escolar agredido, en el sentido de que la víctima presenta limitaciones para defenderse.

Los estudios que se han realizado al respecto revelan una situación bastante extensa y dramática. Diversas conductas que tal vez antaño se consideraban “normales” entre pares han sido catalogadas dentro de esta gran categoría que es el maltrato entre pares: “insultos, intimidaciones, apelativos crueles, bromas pesadas, acusaciones injustas, rechazo, lanzar rumores, robos, amenazas, convertir a alguien en objeto de burlas, ridiculizar y humillar, pegar” (Hernández y Solano, 2007, p. 21), además de la manipulación, el chantaje y la exclusión, entre otros comportamientos. Otros aspectos subrayados son las consecuencias psicológicas de estas situaciones de agresión;

las secuelas están presentes sobre todo en las víctimas y son avasalladoras según los autores: trastornos del sueño, ansiedad, pérdida del apetito, ideas recurrentes respecto de las agresiones (Cerezo, 2008), autoconcepto bajo, aislamiento, problemas en las relaciones sociales, indefensión, miedo generalizado, confusión, síntomas regresivos, problemas en el aprendizaje (Harris y Petrie, 2006), estrés postraumático, depresión, flashbacks, autodesprecio, disminución de la autoestima, autoimagen negativa (Oñate y Piñuel, 2007). En el agresor se han visualizado consecuencias asimismo graves, como el afianzamiento de la conducta de maltrato, desadaptación, predelinuencia, absentismo escolar y consumo de drogas (Cerezo, 2008), posibilidades acrecentadas de abandono de los estudios, de cometer actos delictivos, mayor grado de depresión en la adultez, y de trato agresivo o severo hacia los cónyuges e hijos (Harris y Petrie, 2006). Los observadores tampoco salen indemnes de esta interacción: al no saber cómo reaccionar, tienen sentimientos de culpabilidad, enfado, tristeza, miedo e indiferencia; el estar en contacto repetitivo con la violencia hace que empiecen “a reprimir los sentimientos de empatía hacia los demás, una reacción que los desensibiliza ante conductas negativas en la escuela” (Harris y Petrie, 2006, p. 26).

“Según cifras de investigaciones realizadas en Estados Unidos y Europa, al menos uno de cada cuatro niños en la escuela ha sufrido algún tipo de maltrato” (STILL Asociación balear de padres de niños con TDAH, 2009, pág. 1). Con alguna frecuencia, los medios de comunicación transmiten alarmantes noticias sobre este tipo de episodios (Diario El Comercio, 2009; Redacción Sociedad, 2010). Si bien estas noticias han recibido publicidad mediática, no han sido objeto de un análisis serio en el medio ecuatoriano ni han sentado precedentes para una intervención. Más aún, la difusión mediática puede estar teniendo un efecto negativo de “banalización” de los incidentes.

Aunque en América Latina este fenómeno ya está siendo estudiado, el maltrato entre pares ha recibido poca atención en el Ecuador, seguramente porque las políticas públicas han visualizado problemáticas prioritarias, como el acceso a la educación, la prolongación de la educación básica obligatoria, escuelas para padres, educación preventiva para evitar

el uso de drogas, alfabetización de adultos, entre otras (Ministerio de Educación del Ecuador).

Sin embargo, episodios de maltrato entre pares han sido detectados entre estudiantes ecuatorianos. De hecho, se cuenta con estadísticas preliminares de un estudio realizado por la Defensa de los Niños Internacional (DNI-Ecuador) y el Instituto Nacional del Niño y la Familia (INNFA) que indica que 32% de niños y adolescentes sufre de este tipo de maltrato en el Ecuador (Diario El Comercio, 2008). Este estudio fue realizado con una muestra de 980 alumnos, a través de la técnica de la encuesta abierta; los resultados fueron extrapolados al conjunto de los estudiantes ecuatorianos, lo que llevó a establecer un número tentativo de 1 054 112 escolares con esta problemática. No obstante, cabe recalcar que la extrapolación de datos a partir de una muestra pequeña puede distorsionar la realidad, ya sea exagerando la importancia del fenómeno o, por el contrario, disminuyendo su magnitud.

Con estos antecedentes, la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) con sede en Quito, visualizó la necesidad e importancia de realizar una investigación, cuyo objetivo fuese determinar la incidencia y las características generales del maltrato entre pares en el medio ecuatoriano, con el fin de explorar en detalle la problemática.

Método y materiales

UNIVERSO Y MUESTRA

Para seleccionar a los participantes, se utilizó el listado de Instituciones de Educación Regular a nivel nacional del Ministerio de Educación del Ecuador, correspondiente al periodo lectivo 2008-2009. En esta base de datos constaban 1 265 instituciones particulares en el cantón² Quito de la provincia de Pichincha. De todas ellas, se tomaron en cuenta exclusiva-

² “Los cantones de Ecuador son las divisiones de segundo nivel de Ecuador. La República del Ecuador está dividida en 24 provincias, las cuales a su vez están divididas en cantones. Hay 226 cantones en el país, de los cuales tres no pertenecen a ninguna provincia. Los cantones a su vez están subdivididos en parroquias, las que se clasifican entre urbanas y rurales” (Wikipedia, 2011).

mente a las instituciones particulares que reunían las siguientes características: ubicadas en el perímetro urbano (por motivos de accesibilidad); de Educación Básica General,³ ya sea exclusivamente o en combinación con otros niveles de educación (para cubrir los rangos de 2° a 10° de básica, planteados en la investigación); de habla hispana (para que los niños pudieran llenar los cuestionarios); de jornada matutina, mixtas y con régimen sierra de educación.⁴

El universo de instituciones con estas características fue de 635 (126 783 alumnos en total). De éstas, por selección aleatoria, se tomó 8% para la muestra, es decir, 57 instituciones con alrededor de 10 000 estudiantes de Educación Básica General. Por varias razones (instituciones que decidieron no participar, errores en las direcciones en la base de datos proporcionada por el Ministerio) se reemplazó a casi 50% de las instituciones; el reemplazo se efectuó escogiendo una institución con las mismas características, de similar tamaño y geográficamente situada en las inmediaciones de la institución originalmente seleccionada.

Las encuestas fueron pasadas a la totalidad de alumnos entre 2° y 10° de básica, por ende, la muestra final fue de 7 992 casos válidos.

De los 7 992 niños y adolescentes encuestados, 43% fueron mujeres (N=3 389) y 56% fueron varones (N=4,495); 1% no contestó. En cuanto al nivel de educación, la distribución fue bastante homogénea entre 2° y 7° . En 8° , 9° y 10° hay una diferencia de 4% con los otros grados. Esto se debe seguramente a que dentro de los colegios seleccionados al azar, muchos de ellos solo ofrecían educación hasta el 7° (lo que anteriormente era la primaria). Estos datos se observan en la figura 1.

En cuanto a la distribución por edad, ésta corresponde a una distribución casi normal, con poca representatividad en las edades extremas (5 y 15 a 18 años), como lo muestra la figura 2.

³ La Educación Básica General “es el proceso de formación básica en los 10 niveles educativos, a las personas comprendidas entre 5 a 15 años de edad” (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (DINEIB).

⁴ Es pertinente explicar que en cuanto a este último criterio de selección, en el Ecuador, el año escolar de las provincias ubicadas en las regiones interandina y oriental va de septiembre a junio y se llama “Régimen Sierra de Educación”, para diferenciarlo del año lectivo en la regiones litoral e insular que va de abril a enero y se llama “Régimen Costa de Educación”.

Figura 1. Distribución de la muestra por grado

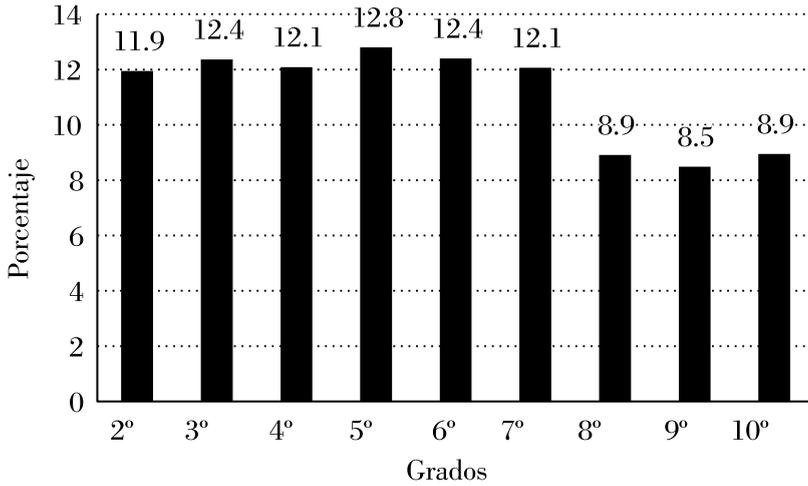
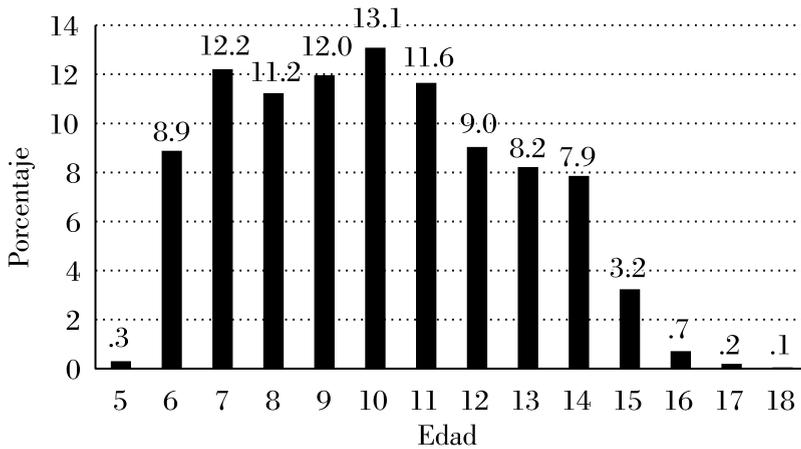


Figura 2. Distribución de la muestra por edad



Procedimiento

Se visitó personalmente a las instituciones educativas, con una carta detallando la investigación. Se explicó a los directivos los beneficios que recibirían (un informe sobre la información recolectada, y sugerencias de intervención específica en el plantel educativo); también se les aclaró que no existía riesgo ni costo para la institución. Se informó sobre la confidencialidad de los datos, subrayando que los cuestionarios serían anónimos. Además, se les comunicó que, por ser los participantes menores de edad, debían recibir la autorización y aceptación de los padres a través de un consentimiento informado. Se les recalcó también que si un estudiante se negaba a participar aun cuando sus padres hubieran autorizado su participación, se respetaría su decisión y que, además, los estudiantes o el plantel podían retirarse en cualquier momento del proceso, sin tener que dar ningún tipo de explicación y sin perjuicio para ellos.

El instrumento fue aplicado por los investigadores a los niños que habían cumplido con los requisitos, en las aulas de clase, durante los horarios regulares, en presencia de sus profesores. Los niños recibieron una breve explicación informándoles que se les iba a pasar un cuestionario sobre las relaciones con sus compañeros, para saber cómo se llevaban entre sí, conocer si a veces se trataban mal y, de ser así, por qué lo hacían y en qué lugares sucedía. Se les explicó lo que es un cuestionario y también lo que significaba tratarse mal. Se les pidió que fueran sinceros para que se pudiera conocer la realidad de lo que pasa entre ellos. Después de la introducción, se les indicó cómo debían llenar el cuestionario. Los datos obtenidos fueron manejados de manera confidencial por el grupo de investigación y procesados de manera estadística, utilizando, en el caso de la segunda parte del instrumento empleado, los baremos⁵ respectivos.

Con los resultados de cada institución, se realizó un informe que fue entregado a los directivos de cada colegio participante, con el fin de que

⁵ “Un baremo es una tabla de cuentas hechas, esto significa que un autor, que realiza un número determinado de cálculos matemáticos de cierta naturaleza, los vuelca en un formato tabular para facilitarle la tarea de realizar esos cálculos al público en general o a un público específico” (Wikipedia, 2011).

sea leído, analizado y socializado entre la comunidad educativa. Se invitó también a un delegado de cada institución a participar en un taller sobre el tema en el mes de noviembre de 2010, en la PUCE, donde se presentaron los resultados de la investigación y se trabajaron temas de prevención e intervención en casos de maltrato entre pares.

INSTRUMENTO

Para recoger los datos se decidió emplear la técnica del autoinforme, ampliamente utilizada en estudios de este tipo, cuyo objetivo principal es la exploración del fenómeno y su descripción (Sánchez y Ortega, 2010); el cuestionario aplicado tenía una duración máxima de 20 minutos. Consta de dos partes.

La primera parte (preguntas 1 a 6) estaba compuesta de preguntas generales de opción múltiple para recabar información sobre porcentajes de victimarios, razón del maltrato, porcentaje de observadores, reacción del observador, porcentaje de víctimas, lugar, gravedad percibida, seguridad percibida.

En la segunda parte, se utilizó el Autotest Cisneros; éste es un cuestionario español de preguntas objetivas, baremado, de utilización libre y ofertado para descarga gratuita (La Mirada de Jokin, 2005), de los autores Oñate y Piñuel (2005), que recibe su nombre por los informes que realiza el Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo sobre temáticas diversas relacionadas con el acoso y la violencia, los “informes Cisneros”. Dicha prueba ha sido utilizada por este instituto en España, en estudios sobre violencia y acoso (maltrato entre pares). A través de 50 reactivos se recaba información sobre ocho conductas específicas, resumidas en la tabla 1 (Scribd Inc., 2011).

Al mismo tiempo, las respuestas dadas por los participantes permiten obtener un índice global de maltrato en una escala entre 50 y 150 puntos, así como un índice de intensidad del maltrato que, dependiendo de la gravedad, se ubica entre 1 y 50 puntos.

Tabla 1. Descripción de las 8 subescalas del Autotest Cisneros

| <i>Conducta</i> | <i>Descripción</i> |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comportamientos de desprecio y ridiculización | Agrupar comportamientos hechos hacia el niño con los que se pretende “distorsionar la imagen social del niño y la relación de otros con él” (Scribd Inc., 2011). |
| Coacción | Agrupar conductas en las que se pretende obligar al niño a realizar acciones en contra de su voluntad. |
| Restricción de la comunicación y ninguneo | Agrupar acciones con las que se busca bloquear socialmente al niño, excluyéndolo de los juegos, ignorándolo, no dejándole participar. |
| Agresiones | Agrupar conductas de agresión directa o indirecta, tales como los insultos, golpes o amenazas de agresión. |
| Comportamientos de intimidación y amenaza | Agrupar conductas cuyo objetivo es amedrentar y asustar a la víctima. |
| Comportamientos de exclusión y bloqueo social | Agrupar conductas directas de segregación social al niño |
| Comportamientos de maltrato y hostigamiento verbal | Agrupar conductas a través de las cuales se persigue al niño acosándolo de manera verbal y poniéndolo en evidencia frente a los demás |
| Robos, extorsiones, chantajes y deterioro de pertenencias | Agrupar conductas que tienen que ver con “acciones de apropiación de las pertenencias de la víctima ya sea de forma directa o por chantajes” (Scribd Inc., 2011). |

La escala para evaluar el Índice Global de Acoso del Autotest Cisneros en su versión original presenta un índice de fiabilidad (alfa de Cronbach) de 0.9621 (Oñate y Piñuel, Informe Cisneros VII “Violencia y Acoso Escolar” en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller, 2005); en nuestra investigación, se encontró un índice de fiabilidad de 0.934 calculado en un estudio piloto.

Para utilizar términos adaptados al medio ecuatoriano, se realizaron adecuaciones del vocabulario en tres de los reactivos del Autotest Cisneros, respetando el nivel lingüístico en el proceso (la palabra “motes” del reactivo seis fue reemplazada por “apodos”; en el reactivo nueve se cambió “me tienen manía” por “son cargosos conmigo”, y en el reactivo veintitrés, se cambió la palabra “collejas” por “manotazos”).

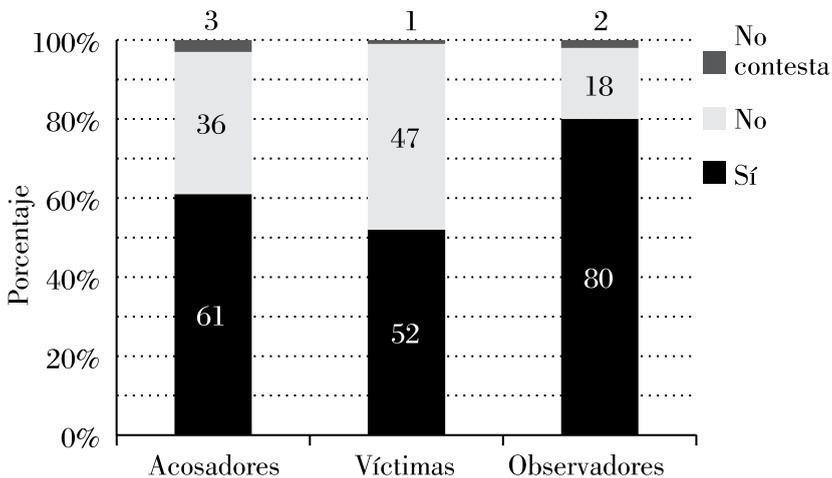
En cuanto a la aplicación, y atendiendo a la habilidad lectora y de comprensión de los estudiantes, se decidió que los niños de segundo y tercero de básica (es decir, de seis y siete años) únicamente contestarían a las preguntas generales, pero no al Autotest Cisneros.

Resultados

RESULTADOS DESCRIPTIVOS

Como se observa en la figura 3, los porcentajes tanto de victimarios como de víctimas y de observadores, desde el autoreporte que hacen los niños, sobrepasan 50%.

Figura 3. Porcentaje de Victimarios, Víctimas y Observadores



EN CUANTO A LOS VICTIMARIOS

Un análisis más detallado de los victimarios según la edad, nos indica que existe un incremento regular a medida que se aumenta en edad, como se observa en la figura 4.

En términos de grado, esto corresponde a un aumento progresivo del porcentaje de victimarios en función del grado, y una estabilización a partir del 8°. Si analizamos los datos por género, vemos que existe mayor número de varones victimarios (66%) que de mujeres (55%). Sin embargo, los prejuicios en cuanto a género se revelan poco válidos, ya que se observa que las niñas también acosan en un porcentaje superior a 50%.

Al preguntarles a los chicos por qué acosan, se obtuvieron los datos expuestos en la tabla 2.

EN CUANTO A LAS VÍCTIMAS

Los resultados de la figura 5 muestran que comienza a haber víctimas a los 6 años en un alto número y que los porcentajes bajan de 50% únicamente a partir de los 13 años en adelante, con picos a las edades de 10 y

Figura 4. Porcentaje de victimarios por edad

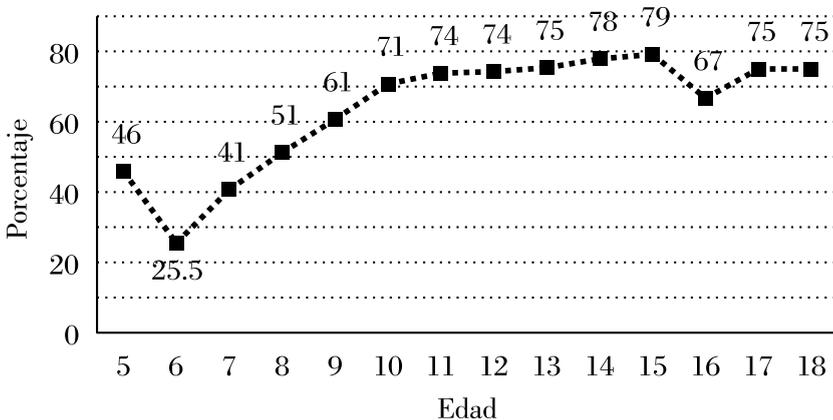
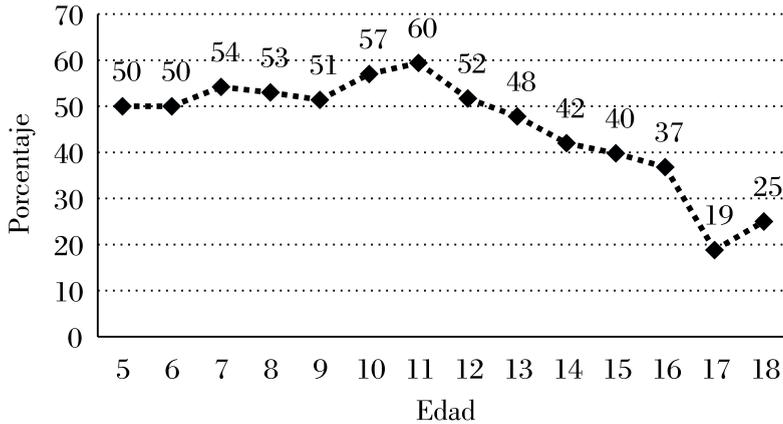


Figura 5. Porcentaje de víctimas por edad**Tabla 2. Razones invocadas por los victimarios**

| <i>Razón</i> | <i>Porcentaje</i> |
|-------------------------------|-------------------|
| Porque me provocaron | 51% |
| Por molestar | 21.2% |
| Por hacerles una broma | 12.1% |
| No sé por qué | 8,7% |
| Por otras razones | 3,8% |
| Porque eran distintos en algo | 1,8% |
| Porque eran más débiles | 1,4% |

11 años. En términos de grado, la mayoría de víctimas se encuentran entre el 2° y el 7° de básica. Las víctimas son en alta proporción: niños (55.2%) y niñas (47.3%); se observa una pequeña diferencia por género.

Los lugares donde suceden las agresiones se encuentran en la tabla 3. Los “otros lugares”, a los cuales se hace referencia dentro del colegio, son recorrido o buseta, parques y césped, cancha, bar. Si bien se les es-

Tabla 3. Lugares donde ocurren las agresiones

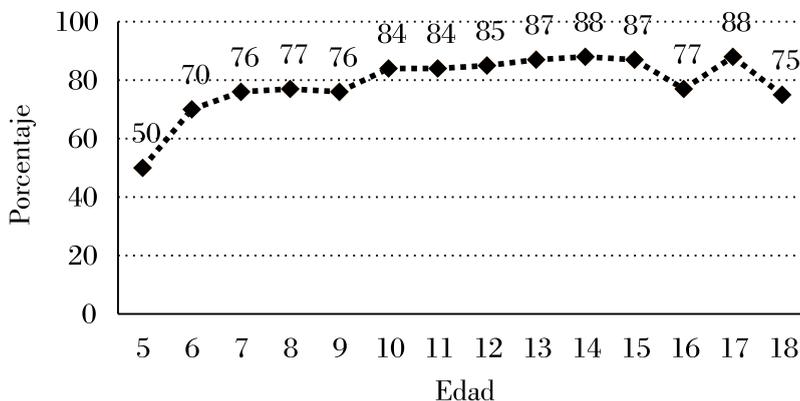
| <i>Lugar</i> | <i>Porcentaje</i> |
|-------------------------|-------------------|
| Clases | 32% |
| Patio | 27% |
| Calle frente al colegio | 12% |
| Corredores y pasillos | 10% |
| Baños | 6% |
| Otros lugares | 5% |

pecificó a los niños que este cuestionario trataba exclusivamente sobre el maltrato dentro del colegio, algunos de ellos citaron otros lugares externos como el hogar, el barrio, calles cercanas al colegio, etcétera.

EN CUANTO A LOS OBSERVADORES

Los porcentajes de niños que han sido observadores son regularmente altos en todas las edades y sobrepasa 80% en la mayoría de edades, como se observa en la figura 6. En la distribución por género encontramos que,

Figura 6. Porcentaje de observadores por edad



tanto niños como niñas, han observado este tipo de situaciones en porcentajes similares (80%).

En la tabla 4 podemos apreciar las reacciones de los espectadores.

Percepción de la gravedad de la agresión

En este reactivo se trata de averiguar cuán grave es para los niños la agresión. Sin embargo, no se trataba de una medida real de la gravedad, sino de una medida de percepción de la gravedad. Los resultados muestran que la mayoría de niños perciben que la agresión es medianamente grave (regular), como se observa en la figura 7.

Seguridad percibida

Este reactivo, que complementa al anterior, trata de medir cuán seguro se siente el niño en su ambiente escolar, con sus otros compañeros. Observamos que la mayoría de los niños dicen sentirse “muy seguros”, como se observa en la figura 8.

Cuestionario de maltrato entre pares

En este apartado expondremos los resultados de las respuestas al Autotest Cisneros.

Tabla 4. Reacciones de los observadores

| <i>Reacción del observador</i> | <i>Porcentaje</i> |
|--------------------------------------------------------------|-------------------|
| Intenté parar la situación | 36.7% |
| Avisé a alguien para que parara la situación | 29.1% |
| No hice nada | 23.4% |
| No hice nada, pero creo que otros debieron haber intervenido | 10.8% |

Figura 7. Percepción de la gravedad de la agresión

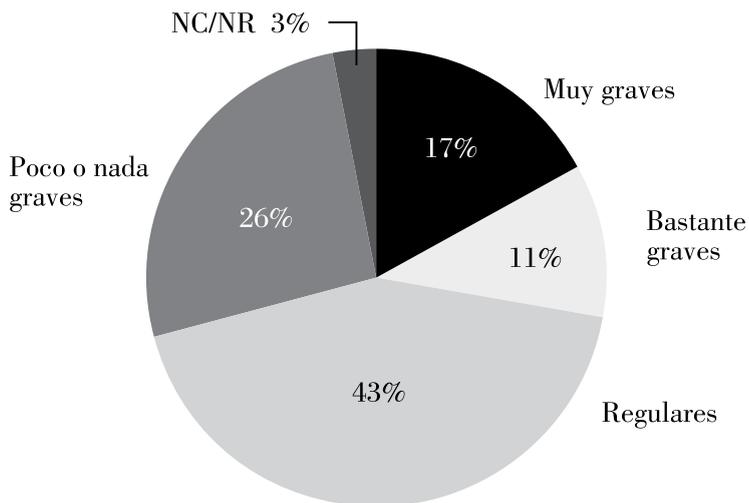
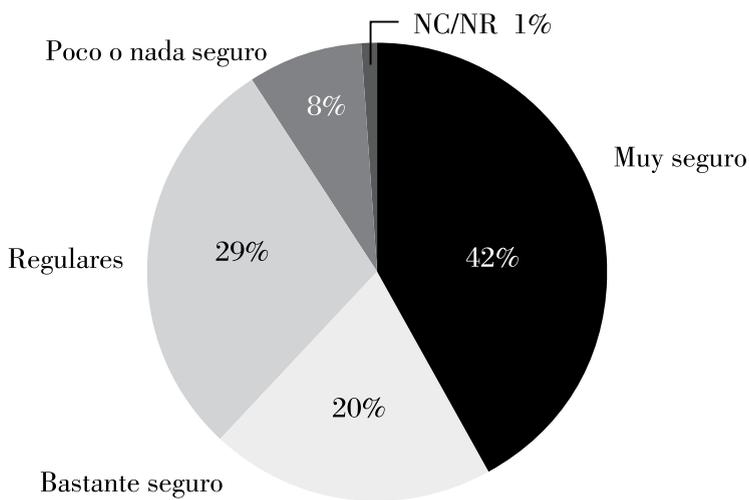


Figura 8. Seguridad percibida



Si bien al analizar en la primera parte los resultados del número de víctimas por grado se encontró que en los grados del 4° al 10° los porcentajes de niños que se consideraban o se autorreportaban como víctimas de maltrato oscilaba entre 50 y 59%, se decidió pasar el cuestionario a la totalidad de niños de estos grados. En efecto, un niño puede haber puesto en la primera parte del cuestionario que él no es víctima de maltrato por varias razones (no quiere decirlo, no se considera víctima, cree que la situación no es tan grave como para llamarse “víctima” a él mismo) y, sin embargo, estar viviendo una situación de maltrato. Así, el diagnóstico de maltrato entre pares no queda establecido por la adscripción subjetiva del niño a sí mismo al “grupo de personas que se consideran a sí mismas acosadas”, sino por la referencia del niño a conductas de maltrato que se producen contra él de manera frecuente o muy frecuente (Oñate y Piñuel, Informe Cisneros VII “Violencia y Acoso Escolar” en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller, 2005, p. 5).

Entonces, el Autotest Cisneros permite recabar con mayor precisión el índice de maltrato real, la intensidad del mismo y la frecuencia de conductas específicas de maltrato.

Índice de maltrato entre pares

Pudo establecerse en este estudio que 68.60% de los alumnos entre 4° y 10° de básica están expuestos a violencia de algún tipo en el contexto escolar. De ellos, 39% se encuentra en una situación técnica de maltrato entre pares. Existen algunas diferencias en cuanto a género, como se observa en la tabla 5.

Tabla 5. Tasa de acoso según el género.

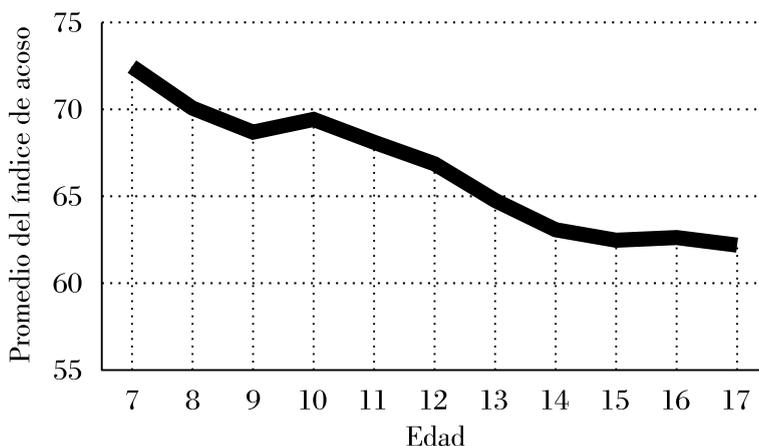
| | |
|---------------------------------|-------|
| Tasa de acoso entre los varones | 40.6% |
| Tasa de acoso entre las mujeres | 36.5% |
| Tasa de acoso general | 39% |

En cuanto a la edad puede observarse una relación regular entre la tasa de maltrato y la edad de los niños, en la cual, a medida que los niños crecen, la tasa de maltrato disminuye regularmente, como se ve en la figura 9. Según el grado, se encontró que la tasa de maltrato que padecen los niños más pequeños es mayor que la de los niños mayores. Así, se ve que los niños del 4° de básica tienen una tasa de maltrato de 49.9% en relación a los de 10°, cuya tasa de maltrato es de 25%, según se observa en la figura 10.

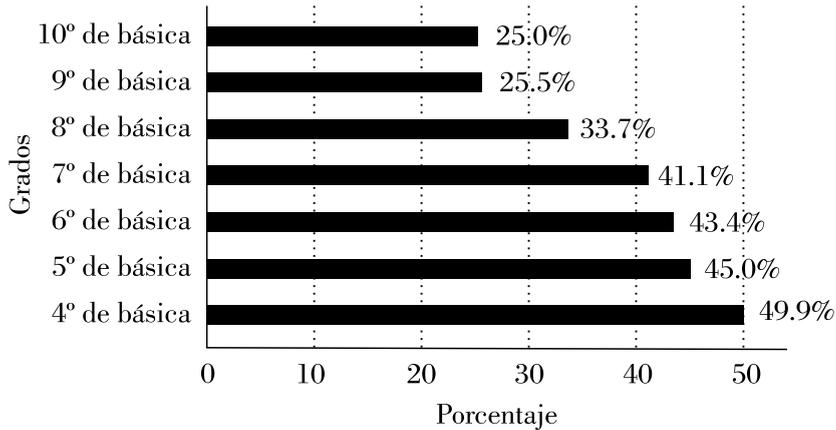
Intensidad del maltrato entre pares

De este cuestionario se extrae también la intensidad del maltrato vivido, establecida según el número de conductas de maltrato vividas con alta frecuencia. Esta escala da una puntuación que varía entre 0 y 50 puntos. 26.9% de los niños reportan que las conductas de maltrato se dan con una intensidad alta o muy alta. Los resultados nos indican que hay ligeramente más niñas que viven un acoso intenso que niños, como lo muestra la tabla 6.

Figura 9. Promedio de índice de maltrato en función de la edad



Nota: Por la poca representatividad de los datos de personas de 18 años, las hemos excluido del gráfico (n=4).

Figura 10. Porcentaje de niños en situación de maltrato entre pares por grados**Tabla 6. Porcentaje de niños y adolescentes en acoso intenso por género**

| | |
|---------------------------------|--------|
| Acoso intenso entre los varones | 28.70% |
| Acoso intenso entre los mujeres | 24.10% |
| Acoso intenso en general | 26.90% |

Además, puede observarse una relación inversamente proporcional entre la intensidad y la edad de los niños, como se ve en la figura 11. La tendencia observada es que, a medida que los niños crecen, va disminuyendo la intensidad del maltrato vivido; así, el porcentaje de niños en maltrato intenso, en las edades más bajas, es más del doble (39.6% en 4º de básica) que el de los niños mayores (15.4% en 10º), como podemos apreciar en la figura 12.

Frecuencia de las conductas específicas de maltrato

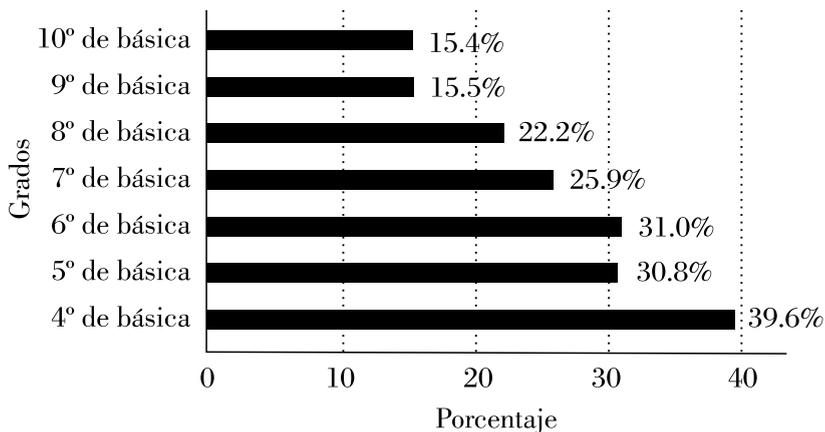
Finalmente, de este cuestionario se extrae también la frecuencia con la que se dan tipos de conductas específicas. Según Oñate y Piñuel (2005), “el maltrato entre pares se manifiesta por un comportamiento de perse-

Figura 11. Intensidad del maltrato en función de la edad



Nota: también se excluyeron en esta figura los datos provenientes de las personas de 18 años (n=4).

Figura 12. Porcentaje de niños en maltrato intenso por grados



cución y hostigamiento continuado y persistente que se materializa en 8 tipos de conductas” (p. 5). La tabla 7 resume los resultados encontrados en relación a las subescalas del Autotest.

Con fines de análisis, consideraremos que una conducta está en un nivel normal, si los resultados reflejan que se da mayoritariamente con una frecuencia muy baja o baja (cuando alrededor de los dos tercios de los niños contesta en el nivel “Poco frecuente a medio”). En este estudio, la restricción de la comunicación, las agresiones y los robos están en este nivel. Consideramos que las conductas de desprecio y ridiculización, coacción, intimidación y amenazas y hostigamiento verbal están en un nivel de alerta, ya que se dan de manera casi frecuente o frecuente-muy frecuente en alrededor de la mitad de la muestra, demandando una intervención preventiva. Finalmente, consideramos que los comportamientos de exclusión y bloqueo social están en un nivel grave, pues se dan de manera frecuente o muy frecuente en más de un tercio de la muestra, y demandarán por ende una intervención urgente.

Tabla 7. Porcentaje de niños y adolescentes que refieren conductas específicas de acoso de manera poco frecuente a media, casi frecuente y frecuente a muy frecuente

| <i>Subescalas de maltrato</i> | Frecuencia | | | |
|--------------------------------|-----------------------------|-----------------------|--------------------------------|--------------------|
| | <i>Poco Frecuente-Medio</i> | <i>Casi frecuente</i> | <i>Frecuente-Muy frecuente</i> | <i>No contesta</i> |
| Desprecio y ridiculización | 48% | 23.9% | 27.8% | 0.2% |
| Coacción | 52.2% | 19% | 28.6% | 0.2% |
| Restricción de la comunicación | 58% | 15.4% | 26.5% | 0.2% |
| Agresiones | 71.9% | 8.6% | 19.2% | 0.2% |
| Intimidación y amenazas | 45.8% | 41.9% | 12.2% | 0.2% |
| Exclusión y bloqueo social | 33.7% | 27.4% | 38.7% | 0.2% |
| Hostigamiento verbal | 50.2% | 22.8% | 26.7% | 0.3% |
| Robos | 62% | 18.5% | 18.5% | 0.2% |

Discusión

La realidad revelada por los datos plasma una situación grave a nivel de los planteles particulares de la ciudad de Quito. Si bien el estudio realizado por DNI e INNFA (Diario El Comercio, 2008) manejaba cifras de 32% de víctimas, en la presente investigación, con una muestra significativamente mayor, estadísticamente más representativa, las cifras son más elevadas: 52% de los niños se autorreportan como víctimas. Esto aparentemente se mitiga cuando consideramos las cifras brindadas por los resultados recogidos con el Autotest Cisneros, en donde se revela que la tasa de maltrato es de 39% (niños que se encuentran en una situación técnica de maltrato entre pares). La diferencia proviene tal vez de una exageración de los participantes en autoreportarse como víctimas, siendo la tasa real de maltrato efectivamente inferior. Sin embargo, otra explicación puede provenir del hecho que el Autotest fue llenado únicamente por los alumnos de 4° a 10° de básica, ya que era muy difícil para ser llenado por los niños más pequeños; precisamente, los datos recabados indican que comienza a haber víctimas a los 5 años, con cifras de 50,2 % y 54,1% en 2° y 3° respectivamente; este porcentaje de niños está excluido de la estadística más precisa proveniente del Autotest. En todo caso, los datos de esas edades pueden no ser muy válidos en relación a la técnica empleada; la literatura en las investigaciones sobre maltrato entre pares en niños de bajas edades aconseja otros métodos para recoger la información en estas franjas, como la observación, entrevistas con los maestros y los padres (Alsaker y Vilén, 2010). El recabar información más precisa en esos niveles de edad empleando esas técnicas es algo que se recomienda para futuras investigaciones.

Basándose en los resultados del Autotest Cisneros, observamos que todo apunta a que los más pequeños son más vulnerables a ser víctimas de maltrato, con una tasa de maltrato padecida por los niños más pequeños de casi el doble de los de mayor edad. Se debe recordar que el 26,9% de los niños reportan que las conductas de maltrato se dan con una intensidad alta o muy alta hacia ellos, y el porcentaje de niños en maltrato intenso en las edades más bajas es mayor (40%) que el de los niños de

más edad (15,4%). Comparada con cifras internacionales, esta tasa es netamente superior a la reportada para la mayoría de países europeos diferentes investigaciones (National University of Ireland (NUI); Comunidad de Activistas Amnistía Internacional Venezuela, 2010). Según Luna (2009), un estudio realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en 6 países de América Latina (Argentina, México, Brasil, Chile, Puerto Rico y Colombia), reveló porcentajes también inferiores al encontrado en nuestro estudio, con un máximo de 22,9% de víctimas en el caso del maltrato verbal (Luna, 2009).

Los porcentajes de victimarios encontrados son muy elevados (61%); como esta medida también es de autoreporte, se puede pensar que así como es más fácil exagerar pensando que uno es una víctima, la tendencia natural sería a minimizar su rol como victimario y a no considerarse como tal fácilmente. El porcentaje recabado entonces puede ser próximo a lo que realmente sucede, o rebajar la realidad, pero no sobreestimarla. La tendencia general mostró un incremento de los victimarios por edad y grado; es decir, a medida que se sube en edad, hay más niños que comienzan a acosar a sus compañeros. La principal razón por la que se acosa es en respuesta a provocaciones, reafirmando la idea que comportamientos violentos tienden a generar respuestas de violencia; le sigue el maltrato “por molestar” y “por hacer una broma”, lo cual demostraría una falta de conciencia de la gravedad de usar conductas de violencia en las relaciones con los compañeros y la necesidad de una intervención que potencie los valores del respeto y de la no violencia. Los autores Harris y Petrie (2006) también mencionan que los niños pequeños suelen hablar más de bromas que de acoso, sobretodo para referirse a actos verbales de agresión y consideran que esto se debe al tipo de vocabulario empleado por el niño, sin dar más explicaciones al respecto.

Lo encontrado respecto a la edad en cuanto a víctimas y victimarios es concordante con los hallazgos de otras investigaciones en el tema (Harris y Petrie, 2006; Ronald, 2010). Así, “mientras que [...] a mayor edad disminuye el porcentaje de víctimas, en lo referente a agresores sucede lo opuesto” (Ronald, 2010, p. 35). Una explicación avanzada por Sánchez y Ortega

(2010) es que “los niños y niñas más mayores agredirían a los más pequeños por su inmadurez y debilidad física, y estos, a medida que crecieran, desarrollarían las habilidades necesarias para hacer frente a sus agresores, lo que permitiría explicar el descenso de la victimización con la edad” (p. 74).

Por otro lado, desde edades tempranas, la mayoría de chicos (80%) admite haber visto situaciones de violencia en los colegios. La reacción más común en los observadores es intentar parar la situación ellos mismos, seguida por el recurrir a otras personas para pedir ayuda; desgraciadamente, casi 1/4 de los chicos confiesa no haber hecho nada y un porcentaje menor dice que tampoco hizo nada, pero que cree que otros debieron intervenir, es decir, no se ven como actores activos dentro de estas situaciones. La no intervención potencia que los episodios de maltrato se prolonguen con mayores consecuencias e incluso el permanecer observando la situación puede ser percibido por los victimarios como una aceptación de lo que está sucediendo. Muchas razones pueden estar detrás de esta conducta de no intervención: los observadores tal vez no sepan cómo intervenir o tengan miedo de exponerse a ser las próximas víctimas si lo hacen (Salmivalli y Peets, 2010). Así, se ha sugerido dos motivos para la no intervención: el deseo de mejorar su propio estatus pareciéndose a la persona que tiene poder (el agresor) y la autoprotección (Juvonen y Galvan, 2008, en Salmivalli y Peets, 2010). Todo esto apunta a que, entre las estrategias de intervención en los planteles, puede plantearse el refuerzo de habilidades de manejo de conflictos para que los observadores tomen un rol más activo. Llama la atención que muchos chicos decidan intervenir pese a todo; se puede interpretar este hecho como la presencia de una proactividad elevada en los muchachos, así como, de manera menos optimista, este hecho refleja tal vez que los chicos no ven a los adultos como referentes en caso de problemas. Apoya a esta interpretación el hallazgo de estas agresiones ocurren con mayor frecuencia en las aulas de clase y el patio, lugares donde normalmente está presente un adulto; sería importante que profesores e inspectores intervengan de manera activa y eficaz al observar estas situaciones de maltrato, para evidenciar frente a los colegiales que estas conductas no están bien.

Este estudio arroja diferencias en cuanto a género en lo relativo a victimarios (más varones que mujeres) y víctimas (más varones que niñas), pero no en cuanto a observadores. Esto concuerda con lo hallado en las investigaciones sobre maltrato entre pares, así “desde los primeros trabajos llevados a cabo por Olweus hasta los que se vienen realizando en la actualidad, se confirma la mayor presencia de niños y chicos implicados directamente en problemas de maltrato entre iguales, sobretodo en lo que se refiere a su implicación como agresores y victimizados” (Sánchez y Ortega, 2010, p. 70).

Pese a los altos índices de maltrato presentes, y a la admisión de la mayoría de los niños de estar expuestos a violencia, las agresiones son juzgadas como medianamente graves y los niños dicen sentirse en general muy seguros en su plantel, aunque, según los resultados del Autotest Cisneros, 26.9% de los niños reportan que las conductas de maltrato se dan con una intensidad alta o muy alta. Se puede interpretar esto como una falta de conciencia de que el maltrato afecta seriamente el bienestar de las personas y debe ser rechazado en cualquiera de sus formas. Se evidenció que lo que más prima como conductas maltratantes en los planteles son las de exclusión y bloqueo social, ya que 38.7% de los niños y adolescentes dicen vivirlo de manera frecuente y muy frecuente en los colegios. Puede ser que este tipo de conductas no sean consideradas como malos tratos; muchas veces el impacto del rechazo a alguien, de excluirlo o no dejar que participe es empequeñecido, no se visualiza como algo grave. Así, tal vez los adultos y los otros niños están más prontos a intervenir en las conductas abiertas de maltrato y que aparentemente son más graves como las agresiones físicas o el rechazo frontal al restringirle la comunicación, o en los robos, extorsiones o chantajes, que son justamente aquellas conductas reportadas como poco frecuentes por los dos tercios de los niños y adolescentes de la muestra. La intervención debería tomar en cuenta estos diversos aspectos para poder impactar en la realidad constatada.

En la primera etapa de la investigación realizada, cuyos resultados se incluyen en el presente artículo, se empleó como participantes a escolares de 2° a 10° grados de educación básica, matriculados en colegios particu-

lares de la ciudad de Quito. Se proyecta realizar una segunda etapa que tenga como grupo meta a los estudiantes de los mismos niveles de educación, pero provenientes de instituciones educativas gubernamentales, para poder tener datos globales de la realidad del maltrato entre pares en los colegios de la ciudad de Quito.

REFERENCIAS

- Alsaker, F. y Vilén, U. L. (2010). Bullying en la escuela infantil. En R. Ortega, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 129-163.
- Bianchi, M., Pomes, A. L. y Velásquez, A. (2008). Después de la retirada del Estado: transformaciones societales y crisis de la autoridad escolar. En D. Míguez, *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós, 171-201.
- Cerezo, F. (2008). Acoso Escolar. Efectos del bullying. *Boletín de la Sociedad de Pediatría de Asturias, Cantabria, Castilla y León*, 48 (206), 353-358.
- Comunidad de Activistas Amnistía Internacional Venezuela. (28 de enero de 2010). *La investigación del acoso escolar en Europa, Asia, América y Oceanía*. Recuperado el 29 de junio de 2011, de <http://amnistia.me/profiles/blogs/la-investigacion-del-acoso>
- Debarbieux, E., y Blaya, C. (2010). Sociología y violencia escolar: un enfoque contextual. En R. Ortega, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*, 355-383. Madrid: Alianza.
- Diario *El Comercio*. (13 de diciembre de 2009). *1 054 112 niños sufren maltrato escolar*. Recuperado el 15 de mayo de 2010, de <http://www.elcomercio.com>
- . (17 de diciembre de 2008). *Un 32% de los menores sufre acoso escolar*. Recuperado el 26 de mayo de 2010, de <http://www.elcomercio.com>
- Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador (Dineib)*. (s.f.). Recuperado el 1 de julio de 2011: <http://www.dineib.gov.ec/pages/inter-na.php?txtCodiInfo=72>
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hawkings, J., Herrenkohl, T., Farrington, D., Brewer, D., Catalano, R., Harachi, T. et al. (2000). *Predictors of School Violence*. Washington: OJJDP.

- Hernández, M. A. y Solano, I. M. (2007). Cyberbullying, un problema de acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (RIED)*, 10 (1), 17-36.
- La Mirada de Jokin. (20 de septiembre de 2005). *Autotest y 'Escala Cisneros' para medir el Acoso Escolar*. Recuperado el 29 de noviembre de 2009, de <http://argijokin.blogcindario.com/2005/09/00647-autotest-y-escala-cisneros-para-medir-la-gravedad-del-acoso-escolar.html>
- Luna, I. (septiembre de 2009). *El acoso escolar no es un juego de niños*. Recuperado el 1 de julio de 2011 de http://www.psiquiatria.org.co/BancoConocimiento/B/boletin_electronico_6/boletin_electronico_6.asp
- Ministerio de Educación del Ecuador. (s.f.). Recuperado el 6 de mayo de 2010, de <http://www.educacion.gov.ec/>
- National University of Ireland (NUI). (s.f.). *HBSC Ireland, Bullying among Irish schoolchildren*. Recuperado el 30 de junio de 2011, de http://www.nuigalway.ie/hbsc/documents/factsheet_8.pdf
- Olweus, D. (2006). Una revisión general. *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. España: Ariel.
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2005). *Informe Cisneros VII "Violencia y Acoso Escolar" en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Recuperado el 15 de Enero de 2011, de <http://www.acosoescolar.com/>
- (22 de enero de 2007). *Informe Cisneros X: Acoso y Violencia Escolar en España*. Recuperado el 30 de junio de 2011, de <http://www.fapacne.com/publicaciones/acoso-escolar/acoso-escolar.pdf>
- Redacción Sociedad. (31 de julio de 2010b). *La violencia se incrementa en las aulas*. Recuperado el 15 de diciembre de 2011, de <http://www.elcomercio.com>
- (15 de julio de 2010). *Para evitar el maltrato entre pares hay que crear la Defensoría de los Estudiantes*. Recuperado el 15 de diciembre de 2010, de <http://www.elcomercio.com>
- (15 de julio de 2010a). *Para evitar el maltrato entre pares hay que crear la Defensoría de los Estudiantes*. Recuperado el 15 de diciembre de 2010, de Diario El Comercio: <http://www.elcomercio.com>
- Ronald, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. En R. Ortega, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial, 33-53.
- Salmivalli, C. y Peets, K. (2010). Bullying en la escuela: Un fenómeno grupal. En R. Ortega, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 81-104.

- Sánchez, V. y Ortega, R. (2010). El estudio científico del fenómeno bullying. En R. Ortega, *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza, 55-80.
- Scribd Inc. (2011). *Iiel Autotest Cisneros de Acoso Escolar*. Recuperado el 15 de enero de 2011, de <http://es.scribd.com/doc/55241606/Iiel-Autotest-Cisneros-de-Acoso-Escolar>.
- STILL Asociación balear de padres de niños con TDAH. (20 de Octubre de 2009). *Bullying (Acoso Escolar)*. Recuperado el 15 de enero de 2011, de http://www.observatorioperu.com/lecturas/octubre%202009/still%20Bullying_%20Acoso_escolar.pdf
- Wikipedia*. (31 de mayo de 2011). Recuperado el 1 de julio de 2011 de http://es.wikipedia.org/wiki/Cantones_de_Ecuador
- (19 de febrero de 2011). Recuperado el 1 de julio de 2011 de <http://es.wikipedia.org/wiki/Baremo>

Reflexiones sobre el Plan de Estudios 2006 para la educación secundaria

Mercedes Dolores Garza Lorenzo

Resumen

El propósito de este ensayo es hacer una reflexión sobre los logros y desatinos de la Reforma de Educación Secundaria (RES) 2006, nuevo programa para la educación secundaria en México, el cual cumple cuatro años de aplicación. El curso 2009-2010 es la primera generación que egresa bajo este programa, que no podrá ser evaluado hasta su terminación en el primer año de preparatoria o bachillerato en el mes de julio del curso 2010-2011 y no será sino hasta ese momento que se verá si en ésta generación de estudiantes se ha cumplido la finalidad educativa propuesta.

Abstract

The purpose of this essay is to evaluate the achievements and mistakes of the Reform for Secondary Education (RES) 2006 in the establishment of the basis for the new secondary education program in Mexico, which this year accomplishes four years of implementation. The 2010 - 2011 is the first generation entering the school under this program and this is the reason because it can not be evaluated until its completion of the first year of preparatory in June 2011, until then, it will be possible to judge if this generation of students has completed the proposed educational purpose. This

MERCEDES DOLORES GARZA LORENZO. Docente de Escuela Secundaria y Preparatoria de la Ciudad de México, México [mgarlaror@yahoo.com.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 1, enero-junio 2012, pp. 119-140.
Fecha de recepción: 6 de enero de 2011 | Fecha de aceptación: 6 de junio de 2011.

Esto lleva a plantear algunas interrogantes, por un lado, ¿Se ha dado una orientación y capacitación efectiva a los docentes que laboran en este nivel? ¿Los docentes están conscientes de los fundamentos teóricos incluidos en el programa? Por otro lado, ¿qué tan efectivos han sido los contenidos del programa de la materia de historia para promover la identidad y el juicio crítico de los estudiantes?

PALABRAS CLAVE

RES, capacitación docente, identidad, juicio crítico

situation raises some questions; first, have the teachers who work at this level received an effective guidance and training? Do teachers are aware of the theoretical foundations that are included in the program? And finally, how effective were taught the contents of the program of History, to promote the identity and critical assessment of the students?

KEYWORDS

RES, teacher training, identity, critical judgment

“**M**aestro de la verdad, no deja de amonestar. Hace sabios los rostros ajenos, hace a los otros tomar una cara, los hace desarrollarla. Les abre los oídos, los ilumina. Es maestro de guías, les da su camino, de él uno depende. Pone un espejo delante de los otros, los hace cuerdos y cuidadosos, hace que en ellos crezca una cara... Gracias a él, la gente humaniza su querer, y recibe una estricta enseñanza. Hace fuertes los corazones, conforta a la gente, ayuda, remedia, a todos atiende.” Tal es el objetivo del *tlamatinime* (maestro o filósofo náhuatl), de acuerdo con Miguel León Portilla, en *La filosofía náhuatl estudiada desde sus fuentes*.

En mi experiencia profesional como docente de secundaria en el Área de Ciencias Sociales —que incluye las materias de Geografía de México y del Mundo, Formación Cívica y Ética e Historia, y como formadora de docentes en la Licenciatura de Educación Secundaria— pretendo hacer una reflexión sobre los logros y desatinos de la Reforma Educativa para Secundaria 2006 (RES 2006), analizando someramente la capacitación y orientación que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha ofrecido a los docentes y los contenidos de la materia de Historia.

La implementación de la Reforma Educativa de Secundaria 2006 en México ha sido muy controvertida, ya que no ha contado con la aceptación de los docentes y en general de la sociedad intelectual mexicana; en sus contenidos existe una serie de vacíos que se contraponen con la misma filosofía de este programa. Por otro lado, en los cuatro años que lleva funcionando, la propia SEP ha pretendido orientar a los profesores que laboran en este nivel por medio de la página web de esta reforma, que la gran mayoría de los docentes no conoce o no utiliza.

Comenzaré por comparar algunos puntos del currículum de este plan de estudios, incluyendo algunos aspectos del libro *Fundamentos del currículum* (Coll, 1987).

Los *Fundamentos del currículum* de César Coll y la RES 2006

Coll (1987) explica el currículum comparándolo con un eslabón que une la declaración de principios generales y su puesta en marcha; la teoría educativa y la práctica pedagógica; la planificación y la acción; lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas.

El primer punto que toca es la discusión que ha existido entre desarrollo, cultura, educación y escolarización, y describe dos perspectivas de cómo puede darse el crecimiento personal y social en la educación:

- 1) Con el proceso de desarrollo. Argumento basado en el enfoque cognitivo-evolutivo de Piaget, entre cuyos expositores se encuentran Kohlberg y sus seguidores, Kamají, Lawson y Karplus, entre otros, quienes consideran que la educación debe tener como meta última promover, facilitar, o bien, como máximo, acelerar los procesos naturales y universales del desarrollo. (Coll, 1987)
- 2) Con el proceso de aprendizaje. Su principal expositor, Eleonor Duckworth, plantea que la educación debe orientarse más bien a promover y facilitar los cambios que dependen de la exposición a situaciones específicas de aprendizaje.

En el programa RES 2006 (SEP, 2007), el énfasis se pone en los aprendizajes, según puede verse en el esquema 1.

El problema en la realidad de la práctica educativa radica en que no todos los adolescentes han alcanzado un estadio de operaciones formales y, basándose en la teoría de Duckworth, no todos alcanzan los aprendizajes esperados, pues sus estructuras mentales no han alcanzado su completo desarrollo, por lo que pienso que las conclusiones a las que llega Coll son las más adecuadas, ya que él sostiene que todos los procesos psicológicos que configuran a una persona —tanto los habituales considerados evolutivos como los atribuidos también habitualmente a aprendizajes específicos— emanan de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente culturalmente organizado. (Coll, 1987)

El segundo punto que maneja Coll es sobre las consideraciones generales que giran en torno del concepto de currículum. De acuerdo con él, el currículum es una guía para quienes están encargados de desarrollarlo, y es un instrumento útil tanto para orientar la práctica pedagógica como para ayudar al profesor. Tal función, afirma el autor, implica que no puede limitarse a enunciar una serie de intenciones, principios y orientaciones generales que, al alejarse excesivamente de la realidad de las aulas, resulten de escasa o nula ayuda para los profesores. El currículum, continúa Coll, debe tener en cuenta las condiciones reales en las que tendrá que realizarse el proyecto, por lo cual ha de situarse justamente entre las intenciones, los principios y las orientaciones generales por una parte, y la práctica pedagógica, por otra (Coll, 1987).

La RES 2006 sí contiene intenciones principios y orientaciones generales, pero no todos los docentes los conocen, porque la mayoría prepara los temas y adapta a ellos su forma de enseñar, dando por hecho que ellos ya saben todo y que “es lo mismo, pero diferente”.

Pienso que nuestra obligación como docentes consiste en revisar y reflexionar acerca de lo que el sistema nos está pidiendo que hagamos y no criticar sin conocer. La educación pide que seamos conscientes de qué, cómo y cuándo debemos enseñar, y parece que los primeros en oponernos a la evolución en la pedagogía somos los profesores.

Esquema 1. De principios del siglo XVI a principios del siglo XVIII

Propósitos

En este bloque se pretende que los alumnos:

Elaboren una visión de conjunto acerca del mundo antiguo y de la Edad Media, que les permita valorar las múltiples consecuencias culturales, políticas, sociales y económicas que tuvo el proceso de integración de distintas regiones a raíz de la expansión europea de los siglos XVI y XVII, así como los cambios y permanencias en las formas de vida de los pueblos.

Analicen las causas y consecuencias de la hegemonía europea, de su avance científico y tecnológico en el periodo, y de los intercambios culturales de Asia, África y América.

Comprendan la trascendencia que tuvieron el resquebrajamiento del predominio espiritual del catolicismo y el surgimiento de diversas denominaciones religiosas y de las iglesias nacionales.

Temas y subtemas

Aprendizajes esperados

I. VISIÓN GENERAL DE LAS CIVILIZACIONES Y PANORAMA DEL PERIODO

1.1 Panorama de la herencia del mundo antiguo

- Ubicación espacial y temporal de las civilizaciones agrícolas y sus características comunes.
- Las civilizaciones del Mediterráneo y elementos que favorecieron su desarrollo.
- Principales áreas culturales en América, Europa, Asia y África de los siglos V al XV y sus características.

1.2 PANORAMA DEL PERIODO

- El principio de la hegemonía europea y el colonialismo temprano.

- Identificar los siglos que comprende el periodo. Ordenar cronológicamente en una línea del tiempo algunos de los sucesos y procesos relevantes de la Antigüedad y la Edad Media y los relacionados con la conquista y colonización de diversas regiones del mundo, la difusión del humanismo, la organización de las monarquías y los avances científicos y tecnológicos.
 - Ubicar en un mapamundi los principales viajes de exploración, las regiones que entraron en contacto con la expansión europea de los siglos XVI y XVII y las posesiones de España y Portugal durante estos siglos.
-

- Las realidades americanas y africanas. Los cataclismos demográficos.
 - El surgimiento de la economía mundial y de la llamada historia moderna.
2. Temas para analizar y reflexionar
- Los descubrimientos geográficos de la navegación costera a la ultramarina.
 - La riqueza de la realidad americana: las descripciones y las concepciones europeas.
 - De los caballeros andantes a los conquistadores.
- Señalar algunos cambios en el ambiente y el paisaje a partir del intercambio de especies animales y vegetales.
 - Identificar las transformaciones de los pueblos que entraron en contacto en los siglos XVI y XVII y describir las principales características de las sociedades del continente americano bajo el orden colonial.

Conceptos clave: capitalismo, ciencia, conquista, contrarreforma, hegemonía humanismo, mestizaje, reforma, renacimiento, resistencia.

Coll (1987) dice que el currículum debe proporcionar los siguientes elementos:

- 1) Informaciones sobre qué enseñar. Este capítulo incluye dos apartados: “Contenidos” (este término designa “la experiencia social culturalmente organizada” y se toma, por lo tanto, en su más amplia acepción: conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.) y “Objetivos” (los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, favorecer o facilitar mediante la enseñanza).

- 2) Informaciones sobre cuándo enseñar. Trata sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos.
- 3) Informaciones sobre cómo enseñar, es decir, explica la manera de estructurar las actividades de enseñanza/aprendizaje en las que van a participar los alumnos con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación con los contenidos seleccionados.
- 4) Informaciones sobre qué, cómo y cuándo evaluar. En la medida en que el proyecto responde a unas intenciones, la evaluación constituye un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a éstas y sirve para introducir las correcciones oportunas en caso contrario.

La RES 2006 (SEP, s.f.), sí lo contiene en los planes y programas de estudio, y en la página de internet se proporciona todo lo anterior:

- La sección “Programa” presenta el programa de Historia I, en versión HTML. En él se sugieren vínculos a páginas de internet donde pueden encontrarse gran variedad de recursos como líneas del tiempo, mapas, esquemas, imágenes, textos, etcétera.
- “Orientaciones didácticas”. En este apartado se presenta el modelo didáctico a trabajar con una variedad de *sugerencias* que puede desarrollarse en el aula, como propuestas de unidad didáctica para cada bloque del programa de Historia I, guías de procedimientos para elaborar líneas del tiempo, mapas conceptuales, diagramas y otros más. También hay algunos ejemplos de diseño de clase y planeaciones.
- “Recursos didácticos”. Se muestran los acervos de biblioteca de aula y escolar, sitios de interés y videos.
- “Evaluación”. Se brindan orientaciones generales para la evaluación de la asignatura de Historia y algunos artículos especializados en el tema, así como los contenidos del programa como se muestra en la siguiente tabla (SEP, 2007):

Trabajos

de reconstrucción lógica

- ¿Qué elementos del siguiente texto (o figura o cuadro de cifras) permiten afirmar que se trata de una economía capitalista, una ideología racista, una crisis económica, etcétera?
- ¿Este texto habrá sido escrito por un liberal o por un socialista? (mencina los elementos del texto que utilizaste).

Trabajos de reconstrucción

metodológica

Problemas de descentración

- Si fueras un liberal radical, ¿qué objeciones plantearías al siguiente texto de Proudhon, Mussolini, Hobbes, etcétera?
- Eres un acaudalado comerciante limeño. Es el año 1812. Escribe una breve nota a tus hijos para que no se dejen impresionar con la prédica de los revolucionarios.

En particular, se sugiere a los maestros el apartado “Para saber más”, que cuenta con textos de la Biblioteca de Actualización del Magisterio, la Biblioteca del Normalista, así como revistas especializadas de educación y propuesta de museos de México y del mundo.

La página de RES cuenta además con los programas para todas las asignaturas que se encuentran en la educación secundaria, pero el problema radica en que la mayoría de los docentes no la revisan y siguen dando sus clases por medio de la exposición sin tratar de proporcionar un nuevo sistema a los alumnos.

El último apartado de Coll (1987) manifiesta las tres posturas encontradas en los teóricos educativos:

- a) Los progresistas. Destacan la importancia de estudiar al educando con el fin de descubrir sus intereses, problemas necesidades, etcétera.
- b) Los esencialistas. Buscan el análisis de los contenidos de enseñanza y las áreas de conocimiento.
- c) Los sociólogos. Sus objetivos están planteados en el análisis de la sociedad.

En cuanto a las fuentes que influyen en el currículum de la RES, la SEP (2005) señala que la sociedad actual, puesto que se caracteriza por una permanente transformación en el campo del conocimiento y la información y en las distintas esferas de participación social, demanda que las escuelas formen ciudadanos capaces de continuar aprendiendo durante toda su vida. Así, es menester que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen habilidades y actitudes que los preparen para participar en la construcción de una sociedad democrática, pero además, para actuar como personas reflexivas y comprometidas con su comunidad y con la humanidad.

Básicamente se trata de una propuesta sociológica, pues en ella se encuentran elementos que destacan el análisis de sociedad, donde se busca la buena convivencia de la sociedad mexicana y la idea de una nación democrática por medio de la educación.

El problema principal es que estos ideales educativos no van de acuerdo con lo que se vive en el país, pues los niveles de corrupción e impunidad superan los valores éticos y morales de las personas, y los educandos se preguntan: ¿cuáles son las actitudes que debemos tener en la vida, si las personas honestas fracasan y los corruptos triunfan?

Otro aspecto importante de analizar en la estructuración del plan de estudios es su organización interna, la cual puede ser de dos formas:

- a) Por asignaturas. Pude decirse que tradicionalmente en este plan la práctica educativa se limita a dar información al alumno. De tal manera que el estudiante es un espectador ante el objeto de estudio (Hernández Zuñiga, 1998).
- b) De carácter globalizador. También conocido como modular. En éste se busca un mayor nivel de contenidos. Sus seguidores postulan “la unidad entre la ciencia y la realidad”.

Stöker (1954) plantea que hay dos formas para ordenar los temas didácticos: una por materias, que logran presentar zonas bien ordenadas de información, y otra llamada globalizada, como una totalidad de materias

formativas, donde el conocimiento surge de la cosa percibida como unidad (Hernández Zuñiga, 1998).

En México, las estructuraciones globalizadoras llevan varios proyectos: Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Escuela Nacional de Estudios Profesionales y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y, aunque han ido modificándose, han logrado buenos frutos. En educación secundaria ya hubo un intento anterior a la RES, el cual no resultó, porque las asignaturas estaban planeadas por áreas donde los educandos no sabían distinguir entre la biología, la física o la química, los contenidos giraban por todas las materias. Hoy este nuevo proyecto presenta otra perspectiva, pues, como señala la SEP (2007), la nueva organización de las asignaturas en el mapa curricular está enfocada a que los alumnos avancen paulatina, gradual y articuladamente, tanto en el análisis como en la comprensión de la sociedad en que viven. También, gracias al estudio de Geografía en primer grado, los adolescentes profundizan en las nociones, habilidades y actitudes para la comprensión del espacio geográfico y asumen una actitud de respeto a la diversidad cultural y de compromiso con el desarrollo sustentable. De modo semejante, los cursos de Historia I y II, en segundo y en tercer grados respectivamente, permiten al discente desarrollar las nociones de espacio y tiempo históricos, buscar información con sentido crítico, y reflexionar sobre los sucesos y procesos del pasado. En cuanto a Formación Cívica y Ética, en estos mismos grados, el curso permite a los alumnos utilizar los elementos del contexto espacial y temporal en el análisis de procesos relativos a la convivencia, así como formularse un juicio sobre tales procesos, e identificar compromisos éticos que les competen como adolescentes.

Podemos decir que existen dos bloques principales, ciencias naturales (Biología, Física y química) y ciencias sociales (Geografía, Formación Cívica y Ética e Historia). ¿Qué ocurre en la realidad? Se pierde la continuidad con el programa de preparatoria, porque los alumnos de primer año de secundaria tienen Geografía de México y del Mundo, la cual no vuelven a ver hasta cuarto grado de preparatoria, por lo que dejan de tenerla dos años. Peor aún en ciencias: cursan Biología en primero y vuelven a verla

en el quinto grado de preparatoria; mientras que llevan Física en segundo año de secundaria y vuelven a verla en cuarto de preparatoria.

La Reforma Educativa para Secundaria posee muchas cosas buenas que deben reflexionarse, pero también existen en ella mucho puntos a criticar y resolver; los contenidos de las materias no están realmente bien planeados en las ciencias sociales, en especial en Historia, pues causan una serie de confusiones en tiempo y en espacio cuando es una de las principales competencias que, se pretende, los adolescentes deben manejar.

Los contenidos

Según Nieves Blanco (1994), existen dos perspectivas más influyentes que siguen líneas de orientación bien definidas para la revisión de los contenidos del currículum, a través del significado del conocimiento:

- a) La perspectiva filosófica. Su autor más influyente es Paul Hirst (1977). En esta perspectiva, el objeto de búsqueda es el conocimiento válido; para Blanco, se trata de identificar los rasgos del conocimiento que le confieren objetividad y estabilidad, puesto que se entiende que no están influenciados por valores e intereses particulares (1994).

En esta postura, básicamente interesa el conocimiento por el sólo hecho de serlo, y no se le da una utilidad; es decir, el conocimiento vale por sí mismo, aunque no desarrolla habilidades o destreza.

- b) La perspectiva sociológica. Desde este punto de vista, el currículum es tratado como un producto sociohistórico influenciado por la política y el control social, el cual se manifiesta a través de la educación. Los trabajos más importantes, según cita Nieves Blanco, están representados por Young, Bernstein, Lundgren, Apple y Popkewitz. Sus autores se ven influidos por las ideas marxistas respecto a los mecanismos de distribución del poder y de control de los grupos humanos (Blanco, 1994)

Según esta perspectiva, la relación entre la organización del conocimiento y orden institucional dominante habrá de buscarse en la estratificación del

conocimiento. El conocimiento debe ser por sí mismo una prioridad dentro de la educación, pero también las políticas educativas tienen siempre un propósito: el del grupo en el poder. En el caso de la RES 2006, noto que el conocimiento está en segundo término y existe una tendencia a estratificarlo.

De acuerdo con mi experiencia docente, encuentro lo siguiente: en el programa 1993: el peso de las materias de ciencias sociales y naturales del currículo estaba nivelado; los discentes aprendían poco a poco, logrando llegar a conocimientos más elevados. Por ejemplo, en primer año comenzaban con introducción a la físico-química para luego cursar física y química. Ahora no tienen secuencia, ya que primero estudian biología, después física y por último, en tercero, química. Los conocimientos son básicos y no los preparan para el siguiente nivel —preparatoria—, donde la carga de cada asignatura es mayor y la evaluación, diferente.

La posibilidad para aprobar las materias es más alta en los planes actuales que en el plan 1993. La idea no es fomentar el rezago, pero resulta obvio que hay mayor número de egresados con menos posibilidades de finalizar la preparatoria, porque la forma de evaluación es más complicada. En principio, se califica de 0 a 10, mientras que en secundaria, de 5 a 10. Los alumnos de secundaria tienen cinco sólo por estar inscritos. Si hay menor número de egresados de preparatoria, habrá menos estudiantes en el nivel superior y muchos más técnicos.

¿Se pretende tener una matrícula alta en educación secundaria, que influya directamente sobre el índice de desarrollo humano (IDH) y dé a México la posibilidad de obtener más prestaciones en un nivel mundial? Para responder a este cuestionamiento, debe investigarse sobre el currículum oculto, lo cual no es la meta de este ensayo, sino analizar parte de los contenidos de la materia de Historia.

La cultura como fuente del contenido

Blanco (1994) plantea que el currículum debe ser una selección de la cultura de una sociedad; sin embargo, hay que tener muy clara la definición de cultura de la cual se parte.

Si partimos de que la cultura es todas aquellas manifestaciones artísticas, espirituales, tecnológicas y científicas de los humanos, que ocurren en una sociedad, los contenidos de la materia de Historia para segundo y tercer años de secundaria dejan mucho que desear, ya que, al instalar la Reforma 2006, quitan temas importantes como las culturas antiguas mundiales y las culturas antiguas mexicanas, con el pretexto de que en los programas de primaria se revisan; en realidad, sólo se hace un mal esbozo de éstas, por lo que objeto lo siguiente:

- 1) Los contenidos de primaria están hechos para niños cuyo estadio es el de operaciones concretas y el nivel de análisis es menor que el de un alumno de secundaria, cuyo estadio es el de operaciones formales y ya puede hacer análisis críticos más elaborados, de tal manera que puede profundizar más sobre otros temas.
- 2) La historia es una ciencia social, la cual continuamente debe revisarse; en ella no existe nada acabado y siempre se descubrirán situaciones que no estaban tomadas en cuenta.
- 3) En la RES 2006, se menciona el concepto de identidad tanto personal como nacional y mundial. ¿Cómo lo entenderán los estudiantes si desde los contenidos se menosprecia el origen? ¿Cómo voy a saber quién soy, sino sé de dónde vengo?

Dice Stenhouse que los contenidos deben permitir introducir al estudiante en el conocimiento de su cultura y en el caso de la historia no lo hace sino más bien lo evita (Blanco, 1994). ¿Cómo entender mi presente si no conozco mi pasado?

Ejes que estructuran los programas de historia

El programa de Historia (SEP, 2007) considera los siguientes ejes:

COMPRENSIÓN DEL TIEMPO Y EL ESPACIO HISTÓRICOS

Tiempo histórico

El desarrollo de la noción del tiempo incluye:

- *Ordenamiento del tiempo cronológico.* Desarrollo sincrónico-diacrónico.
- *Cambio y permanencia.* Identificación de las transformaciones y continuidades a lo largo de la historia.
- *Multicausalidad.* Origen y desarrollo de los procesos históricos.
- *Pasado-presente-futuro.* La comprensión del presente a partir de sus orígenes en el pasado y su proyección en el futuro.

Teóricamente, la enseñanza de la historia debe cumplir con los puntos anteriores para ayudar al alumno a desarrollar la comprensión del tiempo, pero al no incluir el estudio de las culturas antiguas y, en el caso de México, las culturas prehispánicas más que en unos cuantos fragmentos, no cumple con las expectativas de su estudio; en este punto, puede distinguirse una gran fractura entre lo teórico y lo real, pues al no darle la importancia debida a estos temas y considerarlos ya vistos, se pierde el entendimiento del presente a través del pasado.

¿Cómo comprender nuestro idioma, si no tenemos idea que procede en un gran porcentaje de la lengua griega y romana? No puede hablarse de mejorar la cultura de un pueblo sin tener idea que la cultura occidental se forma por los fundamentos de la cultura griega y romana.

¿Cómo entenderemos los mexicanos nuestras costumbres y tradiciones, si no reflexionamos en las costumbres y tradiciones de los pueblos mesoamericanos? No podemos comprender nuestro presente sin recurrir a nuestro pasado; simplemente en la utilización del idioma coloquial mencionamos con frecuencia palabras como Tezozómoc, tortilla, Anáhuac, Cuauhtémoc, etcétera, que dan el contexto a nuestra nación y evocan nuestro pasado.

Critófol-A. Trepát (1995) sostiene que, por el objeto de su estudio, la historia puede ayudar a comprender el presente, mas no de manera mecánica, sino como producto del pasado, pues ni lo social ni lo científico-positivo de hoy parece comprenderse mejor en el contexto de su pretérito como arranque de un proceso.

Si tenemos vacíos en nuestro pasado, ocasionados por la ignorancia, nuestro presente no tiene significado. Por lo tanto, no lo valoramos ni lo respetamos, y lo hacemos de forma tan cotidiana que pensamos que nuestros monumentos son sólo para tomarnos fotos junto a ellos, para mostrar a nuestros amigos que los visitamos o para dejar la basura ahí en el pradito que lo rodea, pues nadie nos ve o quizás pintar un *grafiti*, pues de esta manera le damos más colorido.

Espacio histórico

Es el lugar donde se interrelacionan los elementos naturales y humanos.

MANEJO DE LA INFORMACIÓN HISTÓRICA

Se relaciona con los contenidos procedimentales y habilidades, de tal manera que corresponde al docente buscar las lecturas y estrategias para desarrollar en el alumno, tales como:

- Formulación de interrogantes o problemas.
- Lecturas o interpretación de testimonios escritos, orales o gráficos.
- Expresión de conclusiones de manera oral, escrita o gráfica.

FORMACIÓN DE UNA CONCIENCIA HISTÓRICA PARA LA CONVIVENCIA.

En este eje, el alumno desarrolla la capacidad para valorar sus acciones y las de los demás por medio de la formación de una identidad personal, nacional y universal.

Para Trepát (1995), el estudio de la historia promueve en el alumnado un arraigo en su cultura, desde los espacios familiares hasta los nacionales y supranacionales.

Parece ser que la política de nuestros gobiernos no ha sido el hacer ciudadanos, ya que forjar a un pueblo consciente de su pasado histórico lo conduce a respetar a su país, amarlo, cuidarlo; si México tuviera una educación adecuada, muchos políticos no habrían ocupado un solo renglón en nuestra historia.

Consideraciones finales

Como ya lo había mencionado con anterioridad, la RES 2006 tiene cosas positivas que permiten al docente de secundaria una mejor planificación de sus clases por medio de orientación sobre la implementación de contenidos, estrategias, foros y otros recursos.

Es evidente que durante estos cuatro años hay una tendencia de la educación mexicana básica hacia la modernidad, a la incorporación internacional y a lograr objetivos que permitan al gobierno de la nación conseguir ventajas económicas, quizá hasta un intercambio educativo, un aumento en su IDH (Índice de Desarrollo Humano), puesto que uno de los rubros contemplados en él es la educación, ya sea por número de habitantes alfabetizados o por número de alumnos inscritos, pero no por niveles de logro, como puede observarse en el esquema 2.

Para muchos políticos, el rubro de desarrollo constituye uno de los temas principales de sus campañas electorales, pero casi siempre referido a un desarrollo económico, no en materia de educación o desarrollo social y cultural, que abarcan un mayor segmento en el cual debe esclarecerse qué se persigue como logro y analizar si los que interesa es simplemente el número de alumnos matriculados, sin tomar en cuenta que éste va disminuyendo a lo largo del periodo escolar, o bien que, debido a lo anterior o a otras causas que van surgiendo en el transcurso del tiempo, se reduce el número de egresados.

Al respecto, José Hugo Talancón (2006) afirma que “la educación transmite porque quiere conservar y así lo desea porque valora positivamente los conocimientos, comportamientos, habilidades y aun sus ideales más sentidos y tradicionales.”

Esquema 2

| Índice de Desarrollo Humano (IDH) | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Esperanza de vida</i> | <i>Educación</i> | <i>Desarrollo económico</i> | |
| Promedio de vida alcanzada por los habitantes de un país en un tiempo y un espacio determinado | ALFABETIZACIÓN Porcentaje de personas mayores de 15 años que saben leer y escribir en un tiempo y un espacio determinado | MATRÍCULA Número de personas inscritas en instituciones educativas en un tiempo y un espacio determinado | INGRESO PER CÁPITA Riqueza anual de un país entre el número de habitantes en un tiempo y un espacio determinado |

Es aquí donde fracasan los programas de historia, pues resulta evidente que muchos de los contenidos están puestos para salir del paso y no para la formación de la identidad, de valores ni de juicio crítico; hay una gran pérdida en el sentido esencial de la filosofía educativa que tiene como finalidad formar seres humanos; ello se pierde al no estudiar y dejar a un lado la revisión más profunda y adecuada, para educandos de secundaria, de las culturas antiguas y, en especial, las culturas prehispánicas mexicanas, en las que se enseñaba que los ideales educativos de las naciones nahuas consistían en “hacer a los hombres dueños de un rostro y un corazón” (*in ixtli, in yóllotl*). Cuando esto se logra, se conduce al hombre a su nivel máximo o a la maduración física o mental: “El hombre maduro, corazón firme como la piedra. Corazón resistente como el tronco de un árbol. Rostro sabio, dueño de un rostro y un corazón, hábil y comprensivo” (León-Portilla, 1956).

La obligación del *tlatiminime* (maestro o filósofo náhuatl) era poner delante de sus alumnos un espejo donde se reconocieran y pudieran tener una personalidad, es decir, una identidad. “Poner un espejo delante de la gente para hacerla cuerda y cuidadosa” (León-Portilla, 1956).

En el Plan de Estudios 2006, en el párrafo correspondiente a las finalidades, se asienta que México reconoce como multicultural y diverso,

y asume la existencia de diferentes culturas, etnias y lenguas, y requiere impulsar una educación intercultural para todos (SEP, 2007).

Esto mismo también se encuentra asentado en el artículo tercero de la Constitución de la República Mexicana que en el segundo párrafo expresa: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2011).

Es difícil afirmar una identidad cuando no se conoce y, como ya se ha discutido anteriormente, los contenidos de la materia de Historia no trabajan a profundidad o en un grado que corresponda con el de los estudiantes de secundaria; por lo tanto, no promueven el nacionalismo, la identidad nacional y la interculturalidad.

La SEP promueve el conocimiento y valoración de los símbolos patrios como la representación de nuestra identidad nacional, pero el “ser mexicano” va más allá de eso pues es historia, costumbre, tradiciones, creencias, es la vida de una nación, y ésta no se ve representada dentro la enseñanza secundaria.

Paulo Freire (2009) señala que la educación verdadera no es otra cosa que praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Pero el hombre no puede transformar el mundo si no toma conciencia de su pasado, y sólo puede hacerlo mediante el conocimiento, reflexión y comprensión de éste.

La pregunta de la enseñanza de la historia es ¿cómo pueden interesarse las personas en la historia, si vivimos en una época en que los avances tecnológicos se dan en un plazo muy corto? Régine Pernoud (1999) responde al señalar que la historia es la vida, que más allá de todas las definiciones y abstracciones, el hombre se afirma por su historia y —agrega— si una piedra puede tener tanto interés para él, es porque ésta es, literalmente, una señal de vida. Sí, la historia es vida porque contiene un elemento dado, algo que preexiste a nuestros conceptos, prejuicios e interpretaciones: un códice ha sido hecho en una época determinada, por alguien determinado y encontrado en tal o cual lugar y eso no depende de nosotros.

El principal interés de la enseñanza de la historia reside en la formación de un sentido histórico. En la edad en que el adolescente busca relacionarse con su entorno, nada sería más provechoso que el encuentro con lo que le ha precedido en el tiempo y que le es tan necesario como el espacio que lo rodea.

El estudio de la historia aporta al adolescente la experiencia que le falta y puede ayudarlo a evitar su tendencia a excluir o condenar de antemano personas, grupos y opiniones por no tener más que una versión limitada de su propio universo.

La conciencia histórica permitiría al adolescente la confrontación de los valores recibidos, de su familia o del medio social con su propia personalidad, para ampliar así su universo espacial y su dimensión del tiempo, obligándolo a una maduración intelectual.

El estudio de la historia permite, además, situar exactamente la noción del progreso, entendiendo que no se trata nunca de un proceso continuo, uniforme y determinado. La humanidad progresa indiscutiblemente, pero no al mismo tiempo y en la misma forma en todas partes. Régine Pernoud sostiene que, si bien la historia no da soluciones, sí permite plantear de modo correcto los problemas —y un problema bien planteado ya está medio resuelto—. Sólo la historia lo permite, porque sólo ella autoriza el inventario de una situación dada. La autora afirma que no hay conocimiento verdadero sin recurso a la historia y que, tratándose del hombre y la vida del hombre, esto es cierto en todas partes. Y continúa señalando que, al descuidar la formación del sentido histórico, al olvidar que la historia es la memoria de los pueblos, la enseñanza forma amnésicos. En nuestros días a veces se acusa a las escuelas y universidades de formar irresponsables al privilegiar el intelecto en detrimento de la sensibilidad y el carácter. Como el irresponsable, el amnésico no es una persona en pleno derecho, pues no gozan del ejercicio pleno de sus facultades, lo único que permite al hombre poseer una verdadera libertad (Pernoud, 1999).

Pienso que los profesores de educación media debemos tener muy claro el porqué enseñamos historia; si nuestro interés y ética van más allá de tener un medio de supervivencia, entonces, debemos impulsar al

educando adolescente a que investigue y obtenga conciencia histórica, lo que hará de él un mexicano orgulloso de serlo.

En cuanto la evaluación de este plan tomaremos en cuenta los siguientes aspectos:

- 1) Contenidos. Dosificarlos para los tres años de educación secundaria —para que tengan una continuidad— y no en dos como se viene haciendo, puesto que ha ocasionado que no se dé relevancia al estudio de las culturas antiguas ni de las culturas prehispánicas.
- 2) Docentes que lo aplican. Debe revisarse que los docentes que lo aplican realmente correspondan al perfil de la materia, pues hay profesiones que, aunque pertenecen al área de ciencias sociales, no siempre pueden impartir la materia de historia. El docente que la imparte debe tener conocimientos didácticos y pedagógicos que le permitan comprender y llevar a la práctica los programas, así como conocer la parte teórica del programa y las aportaciones que la SEP realiza a través de su página web.
- 3) Directivos e instituciones donde se aplica. Tanto los directivos como las instituciones deben ser revisados para evaluar si se lleva a cabo el programa de acuerdo con los objetivos de la RES 2006.
- 4) Desarrollo de los egresados en el siguiente nivel educativo. Los estudiantes de tercer año de secundaria deben ser evaluados cuantitativa y cualitativamente al final del ciclo escolar para valorar si cumplen con el perfil de egreso propuesto por SEP.

La educación en México debe tener un compromiso mayor que el desarrollo económico; debe buscar que sus habitantes tengan un desarrollo cultural basado en su historia, en sus condiciones especiales de tiempo y espacio, lo cual sólo se realizará en el desarrollo de una teoría pedagógica especial para nuestro país.

Respecto del sentido que se debe dar a la cultura dentro de la educación, Paulo Freire (2009) define la cultura como adquisición sistemática

de la experiencia humana, como una incorporación crítica y creadora; no un cúmulo de informes o prescripciones dadas.

La defensa de nuestra cultura nos corresponde a los educadores en cualquier nivel en el que enseñemos y en cualquier especialidad a la que nos dediquemos.

REFERENCIAS

- Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Málaga: Aljibe.
- Casarini Ratto, M. (1999). La evaluación del currículo. *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.
- Coll, C. (1987). Fundamentos del currículo. *Psicología y currículo*. México: Paidós.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de <http://www.biblioteca.jus.gov.ar/Constitucion-MEXICO.pdf>, el 3 de enero de 2011.
- Dussel, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En C. Braslavsky, I. Dussel y P. Scaliter (eds.). *Los formadores de jóvenes en América Latina: desafíos, experiencias y propuestas*. Ginebra: UNESCO-OEI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Hernández Zuñiga, O. G. (1998). *Diseño curricular e instruccional. Acerca de la estructuración de un plan de estudios*. México: Universidad de Santander.
- León-Portilla, M. (1956). *La filosofía náhuatl, estudiada en sus fuentes*. México: Instituto Indigenista Americano.
- Ducoing P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Rhela*, 6, 39-56.
- Pernoud, R. (1999). *Para acabar con la Edad Media*. Barcelona: Medievalia.
- SEP (2002a). *Plan de estudios 1999 para la Licenciatura en Educación Secundaria*. México: SEP.
- (2002.). *Documento Base RES 2006*. México: SEP.
- (2005). *Propuesta curricular para la educación secundaria 2005. Proceso de construcción*. Recuperado de <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/proc/proconstru.pdf>.
- (2007). *Historia. Programas de Estudio 2006*. México: SEP.
- (s.f.). Documentación varia. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/historia>.

- Talancón Escobedo, J. H. (2006). *La educación como eje del desarrollo nacional. ¿Qué educación y qué tipo de desarrollo?* México: UNAM.
- Trepát, C.A. (1995). *Procedimientos en la historia. Un punto de vista didáctico.* Barcelona: Graó.
- Treviño, J. L. (2006). *Origen y evolución de la educación secundaria en México.* México: ENSM.

Estilo docente en profesores universitarios venezolanos, según los enfoques conductista, cognitivista y constructivista

Antonio Velasco, Elizabeth García
y Tonya Linares

Resumen

Se presenta una investigación con docentes del sistema universitario venezolano, para analizar sus estilos docentes según su ajuste a las tendencias teóricas predominantes en la educación, como son los enfoques conductista, constructivista y cognitivista. La investigación se ejecutó de enero a abril de 2010, en la asignatura Psicología del aprendizaje, de la Maestría en Educación, mención Informática y Diseño instruccional de la Universidad de Los Andes, estado Mérida, Venezuela. Se analizaron

Abstract

A research with university professors from the Venezuelan university system is presented. The purpose is to analyze their teaching styles according to their tendency to apply the predominant theoretical tendencies in education, such as the behaviorist, cognitivist and constructivist approaches. The research was carried out from January to April 2010, in a graduate seminar on Learning Psychology, within the framework of the Master in Education, with a specialization in Computer Sciences and Instructional Design from the Universidad

ANTONIO VELASCO. Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades, Escuela de Educación, Maestría en Educación, mención Informática y Diseño instruccional [avelcas@yahoo.com].

ELIZABETH GARCÍA. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México [tonyalinares@yahoo.com].

TONYA LINARES. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, México [eg2206@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 1, enero-junio 2012, pp. 141-167.
Fecha de recepción: 30 de julio de 2010 | Fecha de aceptación: 27 de junio de 2011.

dieciocho docentes, diez masculinos y ocho femeninos, dieciséis laborando en pregrado y diecisiete en posgrado, y se encontraron nueve de estilo constructivista, cuatro de estilo cognitivista, cuatro de estilo conductista, y un con un estilo mixto. Los instrumentos fueron diseñados *ex profeso*, porque no se ubicaron antecedentes específicos. Se concluye que la tipología planteada resulta útil y debe ser examinada en estudios más amplios.

PALABRAS CLAVE

conductismo, cognitivismo, constructivismo, aprendizaje, enseñanza, psicología del aprendizaje.

de Los Andes, Mérida, Venezuela. 18 professors, 10 male and 8 female, 16 working in undergraduate level and 2 in graduate level were analyzed. 9 professors with constructivist style, 4 with cognitivist style, 4 with behaviorist style and 1 mixed style were found. The instruments were designed on purpose because it was not possible to find specific previous ones. It was concluded that the method and typology is useful, and it must be tested in further studies.

KEY WORDS

behaviorism, Cognitivism, Constructivism, learning, teaching, learning psychology.

En el marco de la asignatura “Principios cognitivos del aprendizaje” perteneciente a la Maestría en Educación, mención Informática y Diseño Instruccional (MEIDI) de la Universidad de Los Andes (Venezuela), de enero a abril de 2010 se realizó una investigación dirigida a conocer los estilos docentes en profesores de educación superior, según su trabajo se ajustase a alguna de las tres principales corrientes educativas, a saber, el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, con el fin de tener una perspectiva realista del grado en que los docentes llevan a la práctica efectiva los métodos y modelos que se derivan de aquellas corrientes paradigmáticas.¹

El proyecto fue dirigido por el facilitador de la materia, Antonio Velasco, quien diseñó los instrumentos; el trabajo de campo fue efectuado por

¹ Agradecemos a los profesores, quienes permitieron que su labor profesional fuese escudriñada para esta investigación, y a la meidi el apoyo para el desarrollo de este trabajo.

los participantes del curso.² En la investigación se consideraron 5 variables básicas: 1) *nivel*: pregrado y posgrado, 2) *modalidad*: presencial y a distancia, 3) *sexo*: masculino y femenino, 4) *capacitación docente*: con o sin capacitación en docencia, y 5) *estilo docente*: conductista, cognitivista, constructivista y mixto. Se trató de un estudio descriptivo, con un enfoque fundamentalmente cuantitativo. Fueron analizados 18 profesores, los cuales manifestaron su anuencia con la firma de las respectivas planillas de consentimiento informado.

Puede sospecharse que el estilo del docente y el estilo de aprendizaje del estudiante deberían, al menos idealmente, ajustarse uno al otro como una llave a su cerradura para lograr los mejores resultados en términos de aprendizaje, aunque ello, en realidad, resulta sumamente difícil (Jack, Kenkare, Saville, Beidler, West y Aalst, 2008). Por otra parte, parece claro que el estilo del docente, al ser resultado de la interacción entre una amplia serie de factores, puede no estar muy bien definido, esto es, puede resultar un estilo real que sea compuesto, mixto o ecléctico, e incluso ser distinto del que el docente cree tener, esto es, su autopercepción de estilo (*vid.* los modelos básicos en Araújo y Chadwick, 1993).

Así, resultaba interesante conocer los estilos docentes, teniendo como referencia otra temática ampliamente tratada en la literatura especializada, como la de las grandes tendencias en la educación, puesto que desde los setenta del siglo pasado el constructivismo se ha impuesto de forma progresiva en el diseño curricular en las distintas modalidades y niveles del sistema educativo venezolano, por lo que sería de esperar que la mayoría de los docentes a ser analizados tuviese un estilo constructivista.

Los resultados de la documentación previa mostraron que a pesar de que existe una amplia investigación internacional sobre los estilos docentes desde muy diferentes puntos de vista, no parece haber antecedentes directos de una investigación tal como aquí se plantea, es decir, el análisis

² Además de los autores del artículo, tomaron parte en el trabajo de campo: Yuri Alborno, Arturo Alvarado, Luz M. Chourio, Adriana Escobar, Johana Gómez, Enrique Hernández, Carolina Izarra, Anthony Londero, Valmore Méndez, Renzo Ortega, Jonathan Parra, Noelia Parra, Hellenio Piña, Rubén Restrepo, Félix Sierra, y Yelimar Valladares.

del estilo docente sobre la base de su ajuste a las tres grandes corrientes paradigmáticas en la educación. Esto brinda un carácter original a la presente investigación; esperamos que sea un aliciente para extender el estudio a otros contextos culturales y en sistemas educativos distintos del venezolano.

Fundamentación teórica

LAS GRANDES TENDENCIAS EN LA FILOSOFÍA EDUCATIVA

El conductismo. Se trata de una corriente psicológica que desde sus inicios tuvo una fuerte repercusión sobre la enseñanza, debido a que se convirtió en el enfoque por excelencia para estudiar el aprendizaje en el laboratorio, con animales y con seres humanos. Así surgió una síntesis de los logros alcanzados con animales como las ratas de laboratorio, en donde se logró establecer los principios del aprendizaje por condicionamiento (clásico y operante) (*vid.* Rozo y Pérez-Acosta 2006; Skinner, 1991).

Con interesantes éxitos en el tratamiento del aprendizaje en estudiantes autistas, en niños y niñas con compromiso cognitivo o en escolares con problemas de conducta agresiva, el enfoque conductista se reveló insuficiente para abordar problemas de manejo de símbolos, esto es, procesos de aprendizaje que implican el procesamiento simbólico complejo o de alto nivel y la metacognición asociada a ellos. La toma de conciencia de esto por parte de la ciencia hizo que progresivamente tomase fuerza otra corriente, el cognitivismo.

El cognitivismo. La perspectiva cognitivista toma en cuenta cómo funciona (o se cree que funciona) la mente. Se basó inicialmente en modelos computacionales de procesamiento de información y después en modelos más realistas —pero en ocasiones también más falibles—, tales como las redes neurales³ (Ausubel, 1983; Fálcon, 1999; Pozo, 1997).

³ De hecho, el análisis cognitivo se ocupa de procesos como la formación de conceptos, la toma de decisiones, la memorización, el olvido y el recuerdo, o los procesos de inferencia (deducción e inducción), entre otros muchos. Un cognitivismo radical dejará de lado la conducta para centrarse en el pensamiento, pero ello también resulta un

En el terreno educativo, está claro que una amplia variedad de procesos cognitivos ocurre en el salón de clase; todos pueden relacionarse con el fenómeno del aprendizaje. Es entonces una tarea clave del docente estar al tanto de los procesos cognitivos implicados en la *ejecución* de ciertas operaciones de aprendizaje en aula, los que *interferieren* con los anteriores, los que *deben ser estimulados* para propiciar una ejecución correcta, qué *metaprosesos* cognitivos favorecen la ejecución de cuáles procesos y qué *indicadores comportamentales* son señales de la ocurrencia de procesos que conviene promover, reafirmar, evitar o interferir para mejorar el proceso de aprendizaje.

El constructivismo. Hoy en día puede notarse que el término “constructivismo” está muy extendido en el ámbito educativo, aun cuando a menudo los mismos docentes desconocen lo que realmente significa. Numerosos investigadores afirman que es un término de moda y mucha gente se considera constructivista, ya que lo ven como un pasaporte al progreso (Anderson, Reder y Simon, 2001; Baptiste, 2003; Fernández, Sánchez, Aivar y Loredó, 2003; Hernández, 1997).

El modelo constructivista se centra principalmente en el estudiante, y en las experiencias previas que pueda tener; por ello, el docente constructivista debería tener ciertas características: aceptar la iniciativa que tenga el alumno, usar diferentes tipos de materiales que puedan ayudar a que el estudiante se sienta en un contexto real —es decir, que lo que vaya a aprender sea significativo para él—, emplear terminología cognitiva (clasificar, analizar, predecir, crear, inferir, deducir, estimar, elaborar, pensar), investigar acerca del conocimiento previo que tengan los estudiantes antes de darles a conocer su propia comprensión sobre el tema a tratar, desafiar la indagación entre los estudiantes, al formular preguntas cuyas respuestas deberían tener una lógica y ser producto de la reflexión; y estimular la participación entre los mismos compañeros, haciendo que se formulen preguntas entre ellos y eso los lleve a un grado de discusión útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje (*vid.* importantes críticas en An-

exceso, como es obvio; sin embargo, esto que hoy resulta obvio no siempre se ha visto de tal modo.

derson, Reder y Simon, 2001, y críticas a los excesos del constructivismo radical en Zuriff, 1998).

LA TEORIZACIÓN ACERCA DE LOS ESTILOS DOCENTES

Los elementos del estilo docente. Se ha hablado en extenso sobre los diferentes tipos de estilos de enseñanza docente. Incluso podría decirse que cada docente tiene un estilo propio. Grasha (1994; 2002) explica los elementos que ayudarían a identificar los estilos docentes: 1) “Modos generales del comportamiento en el salón de clases”: cómo se desenvuelve el docente en su ambiente de trabajo, 2) “Características asociadas con el instructor popular”: características típicas de las personas, 3) “Métodos de enseñanza empleados”: característica principal en cuanto a herramientas instruccionales, 4) “Roles que juega el docente”: dependen de la situación, puede ser consejero, amigo, modelo, etcétera, si es flexible puede jugar varios roles, 5) “Rasgos de personalidad”: dependen de cómo sea esa persona, y 6) “Formas arquetípicas”: modelos básicos de enseñanza, que varían cuando los instructores interpretan cada una.⁴

MODELOS SOBRE EL ESTILO DOCENTE

Los modelos acerca del estilo de docente pueden catalogarse en dos grandes categorías: la primera los tipifica sobre la base de la apertura al diálogo y la creatividad, lo que podría considerarse como una dimensión relativa a la *democraticidad*, contrapuesta contra otra dimensión referente a la alta directividad y la no dialogicidad, que puede considerarse como una dimensión relativa al *autoritarismo*.

Y otra categoría clasificatoria de los estilos docentes considera ya no su grado de *democraticidad* o de *autoritarismo*, sino modelos más complejos, como 1) la relación del estilo con las variables de personalidad (Zhang,

⁴ Para la presente investigación, los elementos fundamentales del estilo serán conductistas, cognitivistas o constructivistas; los indicadores utilizados en el trabajo de campo se omiten por razones de espacio, pero se encuentran en los instrumentos, los cuales pueden ser solicitados a la dirección electrónica de A. Velasco, así como los datos recabados y la planilla de consentimiento informado.

2009), 2) con las características del currículo (Kulinna y Cothran, 2003), 3) con el manejo de la clase (Grasha, 2002), o bien, 4) con aspectos ideológicos en relación con el estilo cognitivo (caso de la tipología de Sternberg y Grigorenko, empleada en varias oportunidades por Zhang 2005, 2009).

La tipología de estilos de enseñanza de Grasha (2002) consiste en cinco tipos básicos de estilo que se manifiestan en la realidad de la práctica personal en diferentes combinaciones o *clusters*: experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador. Otra tipología utilizada en la literatura es el Inventario de Estilos de Pensamiento en la Enseñanza de Sternberg y Grigorenko, el cual presenta siete estilos, por analogía con las funciones del gobierno y su tendencia ideológica: legislativo, ejecutivo, judicial, global, local, liberal y conservador.

Por último, otra tipología es el Espectro de Estilos de Enseñanza de Mosston (referido en Kulinna y Cothran, 2003); éste consiste en once tipos de enseñanza básicos, que se manifiestan en la realidad individual en dos *clusters* o agrupaciones en que puede ubicarse a uno u otro docente: de reproducción de conocimiento y de producción de nuevo conocimiento.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

La revisión de la literatura de investigación especializada en esta materia muestra, en general, que una enseñanza efectiva debe recurrir a varios estilos de enseñanza, según las características de los estudiantes, los objetivos de enseñanza y los contenidos a transmitir (Kulinna y Cothran, 2003), así como, agregaríamos nosotros, las circunstancias materiales y sociales que enmarcan y limitan el acto docente.

El examen de la literatura dedicada a este tema deja ver muy diversos enfoques del estilo docente (o estilo de enseñanza), como se evidencia en detalle en la revisión de De León (2005). En seguida, se señalan sólo los estudios más directamente relacionados como antecedentes generales del presente trabajo, ya que la revisión de la literatura ha mostrado que no hay antecedentes específicos de una investigación como la que acá se ha planteado, esto es, en que se emplee un enfoque similar.

Zhang (2009) investigó el poder predictivo de las concepciones de los docentes efectivos acerca de los estilos de enseñanza que deben ser empleados. Trabajando con 93 docentes universitarios chinos, y partiendo de una tipología de estilos docentes creada por ella y Sternberg (consistente en 3 tipos: 1) predominantemente creativo, 2) básicamente normativo y 3) estilo más anárquico),⁵ encontró que los docentes que consideraron superiores las actividades relacionadas con la investigación enseñaban de un modo más conservador, en tanto que los docentes que percibían las actividades de enseñanza como la función más crítica para una docencia efectiva, enseñaban de modo más creativo.

Zhang (2005) efectuó dos estudios experimentales en que sometió a prueba la hipótesis de que la enseñanza con un uso balanceado de estilos mejora el desempeño estudiantil, aunque sus resultados no fueron concluyentes, debido a que en el primer experimento encontró evidencia en favor de la hipótesis, mas no en el segundo experimento.

El estudio de Hernández (2003) analizó los significados de la educación básica para jóvenes y adultos en México; encontró 5 estilos docentes: 1) academicista, 2) controlador del grupo, 3) de buen trato, 4) de docencia compartida y 5) reconecedor de la heterogeneidad del grupo.

Método

Se ejecutó una investigación de campo puramente descriptiva, con un enfoque básico mas no exclusivamente cuantitativo y con un diseño comparativo, llevándose a efecto la comparación sobre la base de dos variables fundamentales, a saber, nivel y modalidad.

La revisión de la literatura especializada no mostró ningún estudio en el cual se efectuase un abordaje del análisis del estilo docente sobre la base de la comparación o contraste de los enfoques conductista, constructivista y cognitivista, ni tampoco se encontró un estudio en el cual se propusiera un instrumental como el que acá se ha utilizado, de modo que

⁵ En este caso, Zhang reconceptualizó la tipología del Inventario de Estilos de Pensamiento en la Enseñanza de Sternberg.

existe un vacío en cuanto al tipo de enfoque aquí propuesto, y valía la pena asumir la tarea de innovar en este respecto, creando instrumentos y procedimientos adecuados.

POBLACIÓN

Se trató de una población compuesta por 18 docentes, nueve de los cuales trabajan en la modalidad de educación presencial y nueve en la modalidad de educación a distancia. Además, dos de ellos laboran en el nivel de posgrado, y 16 en el nivel de pregrado, todos en la localidad de Mérida, Venezuela.

Los profesores estaban adscritos a las siguientes instituciones educativas superiores: nueve a la Universidad de Los Andes (ULA); tres a la Universidad Nacional Abierta (UNA); uno a la Universidad Cecilio Acosta (UNICA); uno a la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV); uno al Instituto Universitario Cristóbal Mendoza (IUCM); uno al Instituto Universitario de la Frontera (IUFRONT); uno a la Universidad Experimental Rafael María Baralt (UERMB); y uno a la Universidad Central de Venezuela (UCV). De esta lista, cinco son instituciones públicas de educación superior y tres, privadas de educación superior.

Tabla 1. Distribución de la población según sexo, nivel y modalidad:

| | | <i>Nivel</i> | | | | <i>Totales</i> |
|-----------|-------------|-----------------|----------|-----------------|----------|----------------|
| | | <i>Pregrado</i> | | <i>Posgrado</i> | | |
| | | <i>M</i> | <i>F</i> | <i>M</i> | <i>F</i> | |
| Modalidad | Presencial | 4 | 4 | 1 | 0 | 9 |
| | A distancia | 4 | 4 | 1 | 0 | 9 |
| | | 8 | 8 | 2 | 0 | 18 |

Como se observa, hay una mayoría de sexo masculino (10), y en el nivel de posgrado sólo se analizaron 2 docentes; ello es resultado de que la muestra fue intencional, pues sólo se escogieron los docentes disponibles y dispuestos a ser estudiados, debido a las limitaciones de tiempo y de recursos de una labor de investigación ejecutada en medio de un proceso académico, como es el desarrollo de una asignatura de posgrado, pues

ello impedía el acceso a la población general de docentes o a pretender seleccionar una muestra representativa de ella.

De esta manera, al tratarse de una muestra intencional, los resultados hallados no pueden ser representativos de la totalidad de la población docente ya referida, sino que sólo son aplicables a la población analizada y sólo a ella (los 18 docentes), lo cual no resta validez ni interés al presente trabajo.

En la tabla 2, se presenta en detalle la población analizada.

Tabla 2. Distribución de la población, considerando cuatro variables básicas

| | | <i>Pregrado</i> | | <i>Posgrado</i> | | <i>Totales</i> |
|-------------|----------|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|----------------|
| | | Con capaci- tación docente | Sin capa- citación docente | Con capaci- tación docente | Sin capa- citación docente | |
| Modalidad | <i>M</i> | 3 | 1 | 0 | 1 | 5 |
| presencial | <i>F</i> | 1 | 3 | 0 | 0 | 4 |
| Modalidad a | <i>M</i> | 2 | 2 | 1 | 0 | 5 |
| distancia | <i>F</i> | 2 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| | | 8 | 8 | 1 | 1 | 18 |

Variables consideradas:

Se tomaron en cuenta cinco: V_1 : *nivel*, con dos niveles de medida (pregrado y posgrado). V_2 : *modalidad*, con dos niveles de medida (presencial y a distancia). V_3 : *sexo*, con dos niveles de medida (femenino y masculino). V_4 : *capacitación pedagógica*, con dos niveles de medida (sí y no). V_5 : *estilo docente*, con cuatro niveles de medida (conductista, Cd; cognitivista, Cg; constructivista, Ct, y Mixto, Mx).

HIPÓTESIS PROPUESTAS

Hipótesis 1: La mayoría de los docentes presentará estilo predominantemente constructivista. Hipótesis 2: La mayoría de docentes con estilo constructivista será de sexo femenino; Hipótesis 3: La mayoría de docentes con capaci-

tación pedagógica presentará estilo constructivista. Hipótesis 4: La mayoría de docentes sin capacitación pedagógica presentará estilo conductista.

PROCESO SEGUIDO

Los docentes fueron analizados en tres momentos diferentes del desarrollo de sus actividades:

Un primer momento (M_1), el de diseño instruccional, lo cual implicó el análisis de los materiales y recursos instruccionales empleados por el docente en su trabajo, mediante los cuales procura apoyar su labor y brindar un soporte didáctico a sus alumnos. Estos materiales incluyeron guías, libros de texto, recursos didácticos electrónicos (como las presentaciones digitalizadas) y recursos electrónicos virtuales (como aulas virtuales, *blogs*, correo electrónico, libros electrónicos⁶ o *software* educativo, entre otros).

Un segundo momento (M_2), el de la interacción del docente con sus estudiantes, donde se observó su comportamiento en el aula (modalidad presencial) o en la interacción remota (modalidad a distancia), y

Un tercer momento (M_3), el de la evaluación de los aprendizajes, lo cual supuso analizar las evaluaciones preparadas por el docente y el modo como ejecutaba la evaluación.

De acuerdo con lo anterior, las fuentes de los datos fueron entonces: a) el propio docente, como informador experto, b) los materiales didácticos utilizados por el docente (hayan sido o no creados por él) y c) la interacción que ocurrió entre docente y estudiantes, la cual pudo ser de naturaleza presencial o remota. Esto arrojó 3 clases de datos: a') datos opináticos autorreferenciales, para el caso del docente, b') datos documentales, para el caso de los recursos didácticos, y c') datos observacionales, para el caso de la interacción docente/alumnos.

⁶ *Aula virtual* es un recurso digital que consiste en un espacio didáctico en internet, que permite la interacción remota síncrona o asíncrona entre los miembros de una comunidad de aprendizaje (docentes y alumnos). Un *blog* consiste en una página *web* orientada a la publicación de información sobre un tema, que lleva un historial de los contenidos publicados y que puede estar abierta a la participación de los lectores. El *libro electrónico* es un libro en formato digital que puede ser o no descargado del servidor o página *web* donde se encuentre alojado.

INSTRUMENTACIÓN

Para recabar los datos pertinentes fueron preparados tres instrumentos: 1) una planilla para el análisis del diseño instruccional del docente; 2) una planilla para la observación de la interacción docente/alumnos, fuese presencial o a distancia, y 3) una planilla para el examen de la evaluación realizada por el docente.

Los instrumentos son equivalentes en su diseño, al presentar una lista de ocho ítems cada uno, los cuales se centran en algún aspecto crucial de los momentos considerados (diseño, interacción y evaluación); al presentarse en una tabla de tres columnas por ocho líneas (ítems), permiten catalogar cada aspecto considerado en cada ítem desde cualquiera de las tres dimensiones (las tendencias conductista, cognitivista y constructivista).

Cuadro 1. Ítems para el análisis del diseño instruccional

| | <i>Conductista</i> | <i>Cognitivista</i> | <i>Constructivista</i> |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Materiales y estrategias de carácter prescriptivo: las unidades de aprendizaje vienen en un paquete cerrado, estructurado en secuencias instruccionales estables y rígidas. | Se presenta un material acorde con el nivel de desarrollo cognitivo del sujeto | Los materiales y estrategias se ajustan progresivamente al sujeto y a su contexto, son de carácter facilitador: se manejan evidencias y ejemplos concretos. |
| 2 | Las tareas se subdividen en objetivos de aprendizaje medibles y cuantificados. | Las tareas pueden dividirse en objetivos de aprendizaje detallados y cuantificados. | Los objetivos no son cuantificados y los contenidos no se especifican en detalle. |
| 3 | Los contenidos se presentan en su forma final, definitiva. | Se ajustan los contenidos en nivel de información o conocimientos del sujeto. | Los contenidos pueden ajustarse al contexto individual, local y cultural. |
| 4 | La información debe ser lógicamente significativa. | La información debe ser lógicamente significativa. | La información debe ser lógica, psicológica y socialmente significativa. |

| | | | |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 | Los conceptos centrales usualmente se presentan descontextualizados. | Los conceptos centrales usualmente se presentan descontextualizados. | Puede analizarse el origen y desarrollo de los conceptos centrales para su comprensión en el contexto histórico. |
| 6 | Los objetivos y los reforzadores se relacionan de modo lineal. | Los objetivos y los reforzadores se correlacionan linealmente. | Los objetivos y los reforzadores se correlacionan lineal y no linealmente. |
| 7 | Se refuerzan conductas concretas e individuales. | Se refuerzan conductas individuales o grupales. | Se refuerzan actuaciones individuales y grupales. |
| 8 | Los materiales están diseñados para su presentación en complejidad progresiva. | Los materiales están diseñados para su presentación en complejidad progresiva. | Los materiales pueden o no estar diseñados para su presentación en complejidad progresiva. |
| Total | | | |

Cuadro 2. Ítems para el análisis del trabajo en aula o a distancia

| | <i>Conductista</i> | <i>Cognitivista</i> | <i>Constructivista</i> |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Se centra en procedimientos observables, medición de resultados, objetivos conductuales, el reforzamiento y la evaluación con base en criterios conductuales. | Se centra en la forma en como se almacena la información, en las estructuras mentales y en la inferencia del conocimiento sobre esas estructuras. | Se centra en la comprensión mediante utilización de una amplia variedad de recursos didácticos. El docente no es la fuente primaria ni única de la información. |
| 2 | Énfasis en repetición de hechos, fórmulas y conceptos, y en la ejecución repetida de procedimientos. | Énfasis en generalizaciones, memorización y elaboración de inferencias (deducciones e inducciones). | Énfasis en retroalimentación continua al estudiante y en uso de la metacognición. |

| | | | |
|-------|----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | Se toma en cuenta sólo la conducta. | Se considera la organización mental (codificación, almacenamiento, los pensamientos, creencias y actitudes). | Se usan ejemplos y eventos de la realidad cotidiana, y la manipulación física directa cuando es posible. |
| 4 | Se enfatiza el aprendizaje repetitivo por recepción. | Se enfatiza la interiorización de la información. | Se enfatiza el aprendizaje por descubrimiento y significativo. |
| 5 | El aprendizaje es básicamente individualizado. | El aprendizaje es fundamentalmente individual y en ocasiones social. | Se promueve la mediación intersubjetiva por medio del razonamiento social y cooperativo. |
| 6 | Se usan asociaciones arbitrarias entre información y estructura cognitiva. | Se determina cómo el estudiante organiza el conocimiento y nueva información para adaptarla a nuevas situaciones. | Uso del conflicto cognitivo: ideas nuevas <i>versus</i> ideas previas. |
| 7 | Escasa o nula presencia del diálogo. | Uso ocasional del diálogo, aunque con énfasis en los procesos cognitivos individuales. | Uso continuo del diálogo y la discusión; se estimula la construcción individual y social de información. |
| 8 | Baja o nula autonomía e iniciativa del alumno. | Puede haber autonomía e iniciativa del alumno. | Aceptación de la autonomía e iniciativa del alumno: uso del alumno como iniciador, centralidad del alumno. |
| Total | | | |

Cuadro 3. Ítems para el análisis de la evaluación

| | <i>Conductista</i> | <i>Cognitivista</i> | <i>Constructivista</i> |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Se aplican estímulos, se evalúan las consecuencias y se procura el reforzamiento de las conductas deseables. | Se presentan contenidos y usualmente se emplean en, o aplican a situaciones hipotéticas. | Se discuten contenidos y usualmente se aplican a situaciones reales. |
| 2 | Evaluación centrada en conductas cuantificables. | Evaluación centrada en el procesamiento de la información. | Evaluación centrada en comprensión y aplicabilidad del conocimiento. |
| 3 | La evaluación consiste en determinar el alcance de los objetivos de aprendizaje. | Se evalúan procesos de comprensión: razonamiento, resolución de problemas y generalización a nuevas situaciones. | Se evalúan procesos de comprensión, de ejecución y actitudinales. |
| 4 | Se usan preferiblemente exámenes, pruebas y tests escritos. | Suelen usarse exámenes, pruebas y tests escritos. | Se aplican evaluaciones basadas en trabajo en equipo, exposiciones, resúmenes, síntesis, productos y publicaciones. |
| 5 | Suele incluirse preprueba y postprueba. | Suele incluirse evaluación diagnóstica y final. | Suele incluirse evaluación diagnóstica, evaluaciones parciales y final. |
| 6 | Material estable y rígido que es continuamente evaluado | Material usualmente evaluado. | Material continuamente discutido o reformulado de ser necesario. |
| 7 | El reforzamiento de conducta está programado. | Puede darse un reforzamiento, no necesariamente programado. | Puede darse un reforzamiento no necesariamente programado. |
| 8 | Se busca la ejecución exitosa de la conducta, independientemente de la comprensión. | Se busca el logro de comprensión por parte del alumno, independientemente de la aplicación de lo comprendido. | Se busca el logro de la comprensión y la ejecución de conductas por parte del alumno, en el marco de la aplicación de lo aprendido. |
| Total | | | |

Para la aplicación de las planillas (una por cada momento), en cada uno de los ocho ítems, se marca bajo cada columna cuáles aspectos son conductistas, cognitivistas o constructivistas en el trabajo docente para ese momento; luego, se totaliza cada columna, sobre un máximo posible de ocho puntos, dado que las categorías deben ser mutuamente excluyentes, de manera que debe marcarse cada ítem en sólo una de las columnas.⁷ Ello da lugar a una línea inferior del total con un puntaje para cada columna que oscila entre 0 y 8 puntos; esta línea de total constituye el puntaje en *estilo docente* para ese momento, con lo cual se genera, por cada planilla, un puntaje para cada uno de los tres momentos, que luego se ordenan en un arreglo matricial —Matriz de estilo— para el docente. Luego, la sumatoria de las tres líneas de la matriz, hecha columna por columna, permite obtener en definitiva el Vector de estilo para el docente. De este modo, para cada docente se generó una matriz de datos que permite ver con claridad no sólo el grado en que, para cada momento, un docente es más o menos constructivista, conductista o cognitivista, sino también el cambio o evolución del docente a lo largo de los 3 momentos en que se le analizó: todas las matrices de estilo se presentan en anexos, pero a continuación se muestra una como ejemplo.

En este caso, el vector de estilo resultante es $\langle 3,8,13 \rangle$, que se lee así: el docente 1, para el momento 1 (diseño instruccional) presenta un estilo cognitivista, para el momento 2 (interacción), tiene un estilo constructivista y, para el momento 3 (evaluación), muestra un estilo constructivista, y su estilo en general (o estilo bruto) es fundamentalmente constructivista (habiendo obtenido 13 puntos para esta categoría o dimensión):

⁷ Bajo la convención de que, cuando haya ítems similares en dos o tres columnas, puede marcarse en cualquiera de ellas, y, de persistir la duda, debe entrevistarse al docente analizado.

**Tabla 3. Ejemplo de matriz de estilo docente (docente 1).
Vector resultante: <3,8,13>.**

| | D1 | | |
|----------------|----|----|----|
| | Cd | Cg | Ct |
| M ₁ | 1 | 6 | 1 |
| M ₂ | 2 | 1 | 5 |
| M ₃ | 0 | 1 | 7 |
| Totales | 3 | 8 | 13 |

Procedimiento

Cuadro 4. Pasos del proceso

| Pasos | Actividad | Finalidad |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0 Preparación | Reunión preparatoria con los docentes | Explicar a cada docente de qué trata la investigación y obtener su permiso para efectuarla, con firma de la planilla de consentimiento informado |
| 1 Momento 1 | Análisis de los materiales instruccionales utilizados o diseñados por los docentes | Conocer el estilo de los docentes en cuanto al diseño de materiales instruccionales |
| 2 Momento 2 | Observación de la interacción de los docentes con sus estudiantes | Conocer el estilo de los docentes en cuanto al trabajo en aula o a distancia |
| 3 Momento 3 | Análisis del método de evaluación aplicado por los docentes | Conocer el estilo de los docentes en cuanto al modo de evaluación |
| 4 Análisis de los datos | Analizar los datos obtenidos en las observaciones | Estructurar los datos y concluir acerca de cuál es el estilo predominante en los docentes, sus similitudes y diferencias |

Resultados obtenidos

Tabla 4. Vectores de estilo docente

| | <i>Puntaje</i> | | |
|-----------------|----------------|----|----|
| | Cd | Cg | Ct |
| D ₁ | 3 | 8 | 13 |
| D ₂ | 0 | 4 | 20 |
| D ₃ | 7 | 5 | 12 |
| D ₄ | 7 | 8 | 9 |
| D ₅ | 0 | 12 | 12 |
| D ₆ | 14 | 9 | 1 |
| D ₇ | 0 | 1 | 23 |
| D ₈ | 12 | 6 | 6 |
| D ₉ | 5 | 8 | 11 |
| D ₁₀ | 3 | 4 | 17 |
| D ₁₁ | 1 | 12 | 11 |
| D ₁₂ | 7 | 12 | 5 |
| D ₁₃ | 7 | 11 | 6 |
| D ₁₄ | 9 | 7 | 8 |
| D ₁₅ | 2 | 6 | 16 |
| D ₁₆ | 10 | 7 | 7 |
| D ₁₇ | 9 | 10 | 5 |
| D ₁₈ | 3 | 7 | 14 |

Leyenda

D_n: Docente

Cd: Puntaje total en Conductismo para el docente

Cg: Puntaje total en Cognitivismo para el docente

Ct: Puntaje total en Constructivismo para el docente

La tabla anterior muestra los resultados de totalizar los datos de las filas en cada una de las matrices de estilo para cada docente, de la siguiente manera: obtenidas las matrices de cada profesor, se efectuó la sumatoria de los valores en cada columna (dimensión) de la matriz, lo cual arrojó lo que acá se denomina vector de estilo para cada docente, el cual permite identificarlo y diferenciarlo de los demás.

EL ESTILO DOCENTE BÁSICO, GENERAL O BRUTO

Sobre la base de los valores en los vectores de estilo, se observa que de los tres suele presentarse uno superior a los demás, en una de las categorías (Cd, Cg o Ct); ésta es la categoría con el mayor puntaje, y es la que indica el estilo bruto o simple del docente, esto es, tomado aquel valor de modo absoluto; en ocasiones, los valores coinciden, de manera que no hay un estilo único definitivo para el docente, sino un estilo mixto (por ejemplo, Cd,Cg, o Cg,Ct).

Estos valores se muestran en la siguiente tabla, en la cual, como podrá apreciarse, resultan cuatro agrupaciones o *clusters*: cuatro docentes con estilo bruto conductista, cuatro docentes con un estilo bruto cognitivista, nueve docentes con un estilo bruto constructivista y un docente con un estilo mixto.

Tabla 5. Estilo bruto: categoría con el mayor puntaje en cada vector

| <i>Docente</i> | <i>Vector de estilo</i> | <i>Mayor puntaje obtenido</i> | <i>Estilo bruto</i> |
|-----------------|-------------------------|-------------------------------|---------------------|
| D ₁ | <3,8,13> | 13 | Ct |
| D ₂ | <0,4,20> | 20 | Ct |
| D ₃ | <7,5,12> | 12 | Ct |
| D ₄ | <7,8,9> | 9 | Ct |
| D ₅ | <0,12,12> | 12 | Cg, Ct |
| D ₆ | <14,9,1> | 14 | Cd |
| D ₇ | <0,1,23> | 23 | Ct |
| D ₈ | <12,6,6> | 12 | Cd |
| D ₉ | <5,8,11> | 11 | Ct |
| D ₁₀ | <3,4,17> | 17 | Ct |
| D ₁₁ | <1,12,11> | 12 | Cg |
| D ₁₂ | <7,12,5> | 12 | Cg |
| D ₁₃ | <7,11,6> | 11 | Cg |
| D ₁₄ | <9,7,8> | 9 | Cd |
| D ₁₅ | <2,6,16> | 16 | Ct |
| D ₁₆ | <10,7,7> | 10 | Cd |
| D ₁₇ | <9,10,5> | 10 | Cg |
| D ₁₈ | <3,7,14> | 14 | Ct |

En cuanto al estilo bruto en relación con el sexo del docente, se encontró que la mayoría de caballeros (cinco de diez docentes) y la mitad de las damas (cuatro de ocho docentes) tienen un estilo constructivista y que el estilo constructivista también es prácticamente de la mayoría (nueve de dieciocho docentes).

EL GRADO REAL DE DEFINICIÓN DEL ESTILO DOCENTE O ESTILO NETO

Una vez obtenido el estilo docente según el predominio absoluto de una categoría por sobre las otras dos —denominado aquí “estilo bruto”—, se deseaba determinar también el grado en que dicha categoría realmente predominaba, refinando la medida; esto es, el grado en que la categoría predominante se diferencia de las otras dos, para lo cual se procedió a efectuar la siguiente operación: $En = p - (a + b)$, lo cual arrojó una medida que acá se ha denominado como “estilo neto”.

A efectos de la medición, aquí se maneja la siguiente convención: cuando los valores del estilo neto son menores que cero ($En < 0$), se considera como un estilo poco definido; cuando el valor del estilo neto sea mayor que cero ($En > 0$), se considera como un estilo bien definido, y cuando el valor del estilo neto sea igual a cero ($En=0$), se considera como un estilo equilibrado (Véase tabla 6).

En la tabla 7, se muestra una visión general del estilo de cada docente, considerado en general (estilo bruto) y según la medida del estilo neto.

Una relación interesante es la que pueda haber entre las dos formas de medir el estilo que acá se han propuesto. En la tabla 8, puede apreciarse que la mitad de los sujetos (nueve) muestra uno constructivista, que cuatro tienen uno conductista y un estilo mixto poco definido o apenas equilibrado; además, de ese grupo, seis docentes tienen estilo bien definido, y sólo un docente de otro estilo (conductista) muestra estilo también bien definido.

Según el estilo neto, hay tres grupos: cinco docentes de estilo equilibrado (2 Cg, 1 Cd, 1 Cg,Ct, 1 Ct), siete docentes con un estilo bien definido (6 Ct, 1 Cd) y siete docentes con un estilo poco definido (2 Cg, 2 Ct, 1 Cd,

Tabla 6. Estilo neto

| <i>Docente</i> | <i>Vector de estilo</i> | <i>p-(a+b)</i> | <i>Estilo neto</i> |
|----------------|-------------------------|----------------|--------------------|
| D1 | <3,8,13> | 2 | Ct bien definido |
| D2 | <0,4,20> | 16 | Ct bien definido |
| D3 | <7,5,12> | 0 | Ct equilibrado |
| D4 | <7,8,9> | -6 | Ct poco definido |
| D5 | <0,12,12> | 0 | Cg, Ct equilibrado |
| D6 | <14,9,1> | 4 | Cd bien definido |
| D7 | <0,1,23> | 22 | Ct bien definido |
| D8 | <12,6,6> | 0 | Cd equilibrado |
| D9 | <5,8,11> | -2 | Ct poco definido |
| D10 | <3,4,17> | 10 | Ct bien definido |
| D11 | <1,12,11> | 0 | Cg equilibrado |
| D12 | <7,12,5> | 0 | Cg equilibrado |
| D13 | <7,11,6> | -2 | Cg poco definido |
| D14 | <9,7,8> | -6 | Cd poco definido |
| D15 | <2,6,16> | 8 | Ct bien definido |
| D16 | <10,7,7> | -4 | Cd poco definido |
| D17 | <9,10,5> | -4 | Cg poco definido |
| D18 | <3,7,14> | 4 | Ct bien definido |

Tabla 7. Visión general de los docentes, vectores de estilo y puntajes de estilo

| <i>Docente</i> | <i>Vector de estilo</i> | <i>Mayor puntaje obtenido (p)</i> | <i>Estilo bruto</i> | <i>p - (a + b)</i> | <i>Estilo neto</i> |
|----------------|-------------------------|-----------------------------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| D1PgPr | <3,8,13> | 13 | Ct | 2 | Ct bien definido |
| D2PgDs | <0,4,20> | 20 | Ct | 16 | Ct bien definido |
| D3PtDs | <7,5,12> | 12 | Ct | 0 | Ct equilibrado |
| D4PtPr | <7,8,9> | 9 | Ct | -6 | Ct poco definido |
| D5PgPr | <0,12,12> | 12 | Cg, Ct | 0 | Cg, Ct equilibrado |
| D6PgDs | <14,9,1> | 14 | Cd | 4 | Cd bien definido |
| D7PgDs | <0,1,23> | 23 | Ct | 22 | Ct bien definido |
| D8PgPr | <12,6,6> | 12 | Cd | 0 | Cd equilibrado |
| D9PgPr | <5,8,11> | 11 | Ct | -2 | Ct poco definido |
| D10PgDs | <3,4,17> | 17 | Ct | 10 | Ct bien definido |

| | | | | | |
|---------|-----------|----|----|----|------------------|
| D11PgDs | <1,12,11> | 12 | Cg | 0 | Cg equilibrado |
| D12PgPr | <7,12,5> | 12 | Cg | 0 | Cg equilibrado |
| D13PgPr | <7,11,6> | 11 | Cg | -2 | Cg poco definido |
| D14PgDs | <9,7,8> | 9 | Cd | -6 | Cd poco def. |
| D15PgDs | <2,6,16> | 16 | Ct | 8 | Ct bien definido |
| D16PgDs | <10,7,7> | 10 | Cd | -4 | Cd poco definido |
| D17PgPr | <9,10,5> | 10 | Cg | -4 | Cg poco definido |
| D18PgPr | <3,7,14> | 14 | Ct | 4 | Ct bien definido |

Tabla 8. Relación entre estilo bruto y su grado de definición o estilo neto

| | | <i>Estilo bruto</i> | | | | |
|--------------------|--------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|----------------|
| | | <i>Conductista</i> | <i>Cognitivista</i> | <i>Construc- tivistista</i> | <i>Mixto</i> | <i>Totales</i> |
| <i>Estilo neto</i> | <i>Bien definido</i> | D ₆ PgDs(M) | --- | D ₁ PgPr(F) D ₂ PgDs(F) D ₇ PgDs(M) D ₁₈ PgPr(M) D ₁₅ PgDs(F) D ₁₀ PgDs(F) | --- | 7 |
| | <i>Equilibrado</i> | D ₈ PgPr(F) | D ₁₁ PgDs(F) D ₁₂ PgPr(M) | D ₃ PtDs(M) | D ₅ PgPr(F) | 5 |
| | <i>Poco definido</i> | D ₁₆ PgDs(M) D ₁₄ PgDs(M) | D ₁₃ PgPr(M) D ₁₇ PgPr(F) | D ₄ PtPr(M) D ₉ PgPr(M) | --- | 6 |
| | | 4 | 4 | 9 | 1 | 18 |

Ejemplo de la notación: D₆PgDs(M): Docente 6, Pregrado, A distancia, (Masculino).

2 Cd). Ningún docente puntuó por igual en las tres categorías, de modo que no se presentó ningún caso de estilo ecléctico, y sólo hubo un caso de estilo mixto (Cg, Ct). Una ligera mayoría de docentes (siete) tiene una buena o clara definición de su estilo, con seis docentes de estilo poco definido.

Se notará también que la mayoría de los siete docentes con un estilo bien definido ($En > 0$) resultan ser de orientación constructivista, y la mayoría de ellos son mujeres, lo cual se manifiesta en un estilo predominantemente abierto, presto al diálogo y propiciador del pensamiento independiente. Por lo demás, nótese que no hay un predominio claro de algún estilo para los casos del estilo neto equilibrado y del estilo neto poco definido.

Además, entre los 5 docentes de estilo equilibrado ($En = 0$), hubo de todos los estilos (Ct, Cd y Cg) y además un de estilo mixto (combinación de Cg y Ct): no se puede decir que en estos docentes el predominio de una u otra tendencia sea realmente muy marcado, en especial en el caso del D_3 , que resulta ser Ct y Cg por igual. Por su parte, en el grupo de docentes de estilo poco definido ($En < 0$), que fueron seis en total, también se presentan todas las tendencias y puede decirse que su estilo osciló entre una y otra a lo largo del periodo considerado.

Discusión

En términos de las comparaciones básicas que pueden efectuarse según las variables consideradas, se ha encontrado lo siguiente: *a)* en cuanto al nivel, los docentes de pregrado resultan básicamente constructivistas, en ambas modalidades, lo cual se mantuvo para los docentes de posgrado, con siete docentes constructivistas en pregrado y dos en posgrado. *b)* En cuanto a la modalidad, el predominio de docentes constructivistas se mantiene, con cuatro docentes constructivistas en la modalidad presencial y cinco en la modalidad a distancia. *c)* Por su parte, en la comparación de la presencialidad de pregrado con la de posgrado, el predominio del estilo constructivista no se mantiene, puesto que en el pregrado presencial hay tres docentes constructivistas y tres docentes cognitivistas,

en tanto que en el posgrado presencial hay un docente constructivista (el único). *d*) Finalmente, en lo que hace a la comparación, según la modalidad a distancia, entre pregrado y postgrado, hay una mayoría de docentes constructivistas en pregrado a distancia (cuatro de un total de ocho) *versus* un constructivista en posgrado a distancia (de un total de dos docentes).

En los resultados se encontró que el conductismo alcanza 23%, el cognitivismo 32% y el constructivismo 45%, por lo cual puede afirmarse que la muestra considerada es básicamente constructivista y con estilo bien definido. Esto habla en favor de la claridad en los rasgos del estilo, así como de su opción de carácter constructivista, aunque la combinación de estilos docentes no parece ser característica de la muestra (Zhang, 2009).

La literatura muestra que la mayor efectividad está en un estilo democrático, participativo, creativo, tolerante y abierto, más que en un estilo autoritario (Grasha, 1994; Zhang, 2009, 2005) y en la muestra analizada, según el estilo bruto, hay cuatro grupos de docentes: cuatro con estilo bruto conductista, cuatro con un estilo bruto cognitivista, nueve con estilo bruto constructivista y uno con estilo mixto, lo cual permitiría sospechar que hay una buena tendencia hacia la democraticidad en el estilo y, en consecuencia, es de sospechar una buena efectividad, algo que requiere de investigación subsiguiente.

En términos teórico-prácticos, ello implica que estos docentes procuran centrarse en la construcción individual y grupal de conocimiento antes que en la transmisión o memorización de información o incluso su descubrimiento: esto resulta importante en términos del “ajuste” al paradigma de los tiempos actuales (Pozo, 1997; Schunk, 1997), pero genera dudas en cuanto a su posible aplicación acrítica por una mera inercia académica, o bien por la convicción de que el constructivismo sea correcto (Anderson, Reder y Simon, 2001).

Por otra parte, la mayoría de docentes de estilo conductista trabaja a distancia y es de sexo masculino, de modo que se podría especular que ambos factores explican tal estilo (*vid.* ejemplo en Kulinna y Cothran 2003). Nótese también que la mayoría de los docentes de estilo cognitivista trabajan bajo la modalidad presencial, lo cual podría quizás explicar tal estilo.

Conclusiones

1) Acerca del estilo docente. Se ha encontrado un grupo de docentes que, sin ser representativo de la población total, como ya se indicó al comienzo, resulta bastante interesante. 50% son de estilo constructivista, 22% de estilo conductista, otro 22% con un estilo cognitivista y 6% corresponde de estilo mixto; así, el estilo predominante es definitivamente el constructivista, y tiende a estar bien definido en hombres y mujeres; por otra parte, se encontraron los estilos cognitivista y conductista en la misma proporción (cuatro docentes en cada uno), en tanto que sólo hubo un caso de docente con un estilo mixto. También puede concluirse que las damas presentan un estilo más definido que los caballeros (cuatro femenino *versus* tres masculino, tabla 11), lo cual se ve confirmado por la mayoría de caballeros en las categorías de estilo neto equilibrado y estilo neto poco definido (siete masculino *versus* cuatro femenino).

Nótese también que 55% es constructivista masculino y 45% es constructivista femenino, y una relación de cuatro a cinco no da suficiente evidencia para no afirmar que en el ámbito constructivista predomine el sexo masculino; así, puede afirmarse que el estilo constructivista no está afectado por el sexo del docente.

2) Acerca de las hipótesis planteadas. La primera hipótesis se acepta, puesto que hubo una mayoría de docentes (nueve) con un estilo constructivista. La segunda hipótesis no se vio respaldada por los datos, pues hubo cuatro damas constructivistas *versus* cinco caballeros constructivistas. La tercera hipótesis sí se vio respaldada por los datos, puesto que cinco de los docentes con capacitación pedagógica resultaron ser constructivistas y, finalmente, la cuarta hipótesis se rechaza, puesto que sólo tres de nueve docentes sin capacitación pedagógica presentaron un estilo conductista.

REFERENCIAS

- Anderson, J., Reder, L. y Simon, H. (2001). Educación: el constructivismo radical y la psicología cognitiva. *Estudios Públicos*, 81 (verano): 89- 128. Disponible en http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/anderson_01.pdf
- Araújo, J. y Chadwick, C. (1993). *Tecnología educacional. Teorías de instrucción*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Baptiste, I. (2003). Teaching with the grain: A situationally grounded approach to Teacher training. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 12: 1-39. Disponible en <http://www.iup.edu/>
- De León, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57: 69-97.
- Fálcón, M. (1999). El cognitivismo y sus vicisitudes. *Ideação*, 4, 111-124. Disponible en <http://www.uefs.br/nef/akauth4.pdf>
- Fernández, T., Sánchez, J., Aivar, P. y Loredó, J. (2003). Representación y significado en psicología cognitiva: una reflexión constructivista. *Estudios de Psicología*, 24 (1): 5-32.
- Grasha, A. (1994). A matter of style: the teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator. *College Teaching*, 42, 4, Autumn: 142-149.
- (2002). *Teaching with Style. A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching & Learning Styles*. San Bernardino: Alliance publishers. Disponible en http://ilte.ius.edu/pdf/teaching_with_style.pdf
- Hernández, G. (1997). Caracterización del paradigma constructivista. En F. Díaz (coord.). *Fundamentos del desarrollo de la tecnología educativa (bases psicopedagógicas)*. México: ILCE-OEA. Disponible en: http://comenio.files.wordpress.com/2007/10/paradigma_psicogenetico.pdf
- (2003). Estilos docentes y significados de los procesos educativos. *Revista Decisio*, 5, *Formación de formadores*. Disponible en: <http://biblioteca-digital.conevyt.org.mx/servicios/hemeroteca/decisio/d5/sab6.htm>
- Jack, M., Kenkare, S., Saville, B., Beidler, S., West, A. y van Aalst, J. (2008). Strategies to improve resident education in an 80-hour work week: Comparisons of learning and teaching styles. *Journal of the American College of Surgeons*, 207, (3), suplemento: S92.

- Kulinna, P. y Cothran, D. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction, 13*, 597-609.
- Pérez-Acosta, A., Guerrero F. y López, W. (2002). Siete conductismos contemporáneos: una síntesis verbal y gráfica. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 2* (1), 103-113.
- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Rozo, J. y Pérez-Acosta, A. (2006). Condicionamiento clásico y cognición implícita. *Acta Colombiana de Psicología, 9* (1), 63-75.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson, Prentice Hall.
- Skinner, B. (1991). *El análisis de la conducta: una visión retrospectiva*. México: Limusa.
- Zhang, Li-F. (2009). From conceptions of effective teachers to styles of teaching: implications for higher education. *Learning and Individual Differences, 19*, 113-118.
- (2005). Does teaching for a balanced use of thinking styles enhance students achievement? *Personality and Individual Differences, 38*: 1135–1147.
- Zuriff, G. (1998). Against metaphysical social constructionism in Psychology. *Behavior and Philosophy, 26*, 5-28.

Estudio de la subjetividad de los bailarines de danza clásica en sus etapas formativa, profesional y de retiro

María Eugenia Heredia Altamirano

Resumen

Se realizó una investigación con bailarines mexicanos de danza clásica en sus etapas formativa, profesional y de retiro. El objetivo del trabajo fue conocer y comprender la configuración subjetiva que sobre su profesión y su vida hacen en cada una de las etapas. El método que empleado fue el de análisis del discurso a partir del uso de la técnica de entrevista semiestructurada. Se utilizaron las categorías de zona de sentido y alienación para interpretar la subjetividad de los bailarines. Los participantes fueron tres bailarines estudiantes, tres bailarines profesionales y tres retirados. Los resultados

Abstract

A qualitative study was performed among professional classical ballet dancers across their learning, professional and retirement stages; they are all Mexican people. The investigation purpose was to learn and understand the subjective configuration that they develop, regarding their lives and profession on each stage. Based on the semi-structured interview technique, the method employed was speech analysis. For interpreting the subjectivity of the dancers, the following categories were used: zone of sense and alienation. The sample was composed by three dance students, three professional dancers and three retired

MARÍA EUGENIA HEREDIA ALTAMIRANO, Psicóloga y psicoterapeuta, Profesora titular B, INBA, TC [maruheredia@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 14, núm. 1, enero-junio 2012, pp. 169-188.
Fecha de recepción: 17 de febrero de 2011 | fecha de aceptación: 27 de junio de 2011.

mostraron algunas diferencias en las configuraciones subjetivas entre cada una de las etapas; sin embargo, las zonas de sentido se ubicaron principalmente fuera de la persona, en la institución y el otro; lo que evidenció la existencia de un tipo de *alienación institucional*; es decir, el predominio de la norma, presente siempre en las prácticas cotidianas. A partir de los hallazgos, se plantea la necesidad de transformar el quehacer formativo y profesional en este gremio con la promoción e inclusión de prácticas reflexivas y críticas.

PALABRAS CLAVE
alienación institucional

dancers. The results revealed some differences in the subjective configurations among the three stages; however, the zone of sense was consistently identified being externally to the person, in the institution and in the other, which made evident the existence of an institutional alienation, namely, the prevalence of the norm and of the daily practices. Based on these results, it is established the necessity of transforming the formative process and professional stage in the dancers guild, promoting and incorporating reflective and critical practices.

KEY WORDS
institutional alienation

En el presente texto, se exponen los resultados alcanzados a partir de una investigación que tuvo por objetivo la indagación de la estructura, contenidos y sentidos de la subjetividad de los bailarines de danza clásica en el ámbito profesional. A partir de su desarrollo, fue posible integrar un panorama general sobre el tema, que da cuenta de la subjetividad característica de quienes pertenecen al gremio artístico profesional mencionado. El trabajo se plantea desde la epistemología cualitativa y bajo el encuadre de la psicología como ciencia social.¹

Las preguntas de investigación que condujeron el desarrollo del trabajo fueron ¿cuáles son los contenidos y el sentido de la experiencia subjetiva de los bailarines de danza clásica en cada momento de su ciclo de vida profesional?, ¿cómo se relacionan éstos entre sí? Para responderlas, se recurrió a la búsqueda de referencias bibliográficas, documentales, vi-

¹ Para conocer el reporte de investigación completo, consultar M. E. Heredia, 2009.

venciales y empíricas de diversa índole, mismas que brindaron la posibilidad de sustentar, dirigir y realizar la indagación y elaborar lo que de ella resultó y que a continuación se expondrá. Destaca la relevancia del documental fílmico *Cerca de las estrellas* (Tavernier, 2000) para el planteamiento de consideraciones y supuestos iniciales y como punto de partida inspiracional para el planteamiento y desarrollo de esta investigación.

De acuerdo con las teorías psicoevolutivas (Delval, 1994; Estrada, 1997) que plantean la necesidad de dividir el ciclo de vida de las personas en etapas para fines de estudio y comprensión, y según la propia lógica de la trayectoria de un bailarín dentro de la especialidad que interesó (Alonso, 2000; Bejart, 1982; Castillo, 2003; Contreras, 1997; Glasstone, 1997; Hechevarría, 1998; Lebourges, 2007), la trayectoria vital de los bailarines de danza clásica fue dividida en tres: 1) *etapa formativa*, caracterizada por un inicio temprano, por una duración extendida (entre 8 y 9 años) (Academia de la Danza Mexicana, 2006; Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea, 2006; Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey, 2006) y por la inserción de los niños y adolescentes en instituciones formales; 2) *etapa de actividad profesional*, ligada al ejercicio de la actividad dancística en los escenarios dentro de compañías o agrupaciones profesionales; y 3) *etapa de retiro*, que ocurre en un momento aún temprano en la vida de las personas y, a menudo, las mantiene ligadas al mismo medio profesional desempeñando actividades alternas, relacionadas (docencia, coreografía, apoyo escénico, escenografía e iluminación, vestuario, etcétera).

El concepto de subjetividad, central para la realización de este trabajo, es entendido, de acuerdo con la propuesta del psicólogo cubano Fernando González Rey (1997, 2000, 2002), como “un sistema complejo de significaciones y sentidos producidos en la vida cultural humana, que es constituida en los niveles individual y social a través de un proceso dialéctico y de doble vía”. La subjetividad así definida abarca mucho más que el mundo interno del sujeto, que presenta un carácter procesual, plurideterminado, contradictorio y en constante desarrollo, y se asume que es posible acceder a ella sólo de manera indirecta, así como también que, al

comprender tanto la dimensión intelectual como emotiva de las personas, constituye un determinante de su identidad.

Los resultados obtenidos luego de la investigación se organizaron de tal modo que fue posible la creación de una “zona de sentido” que da cuenta de la subjetividad de los sujetos estudiados. El concepto indicado, según el mismo González Rey (1997, 2000, 2002), refiere “a la definición de nuevos niveles de inteligibilidad de los fenómenos y conduce al surgimiento de nuevas representaciones de la problemática estudiada; alude a un área de lo real que encuentra sentido o cobra forma en el nivel de la producción teórica y que no se agota en ningún momento de las teorías científicas”.

Se revisaron y consideraron diversos textos sobre la danza clásica como punto de referencia para definir y delimitar la problemática que interesa, así como para la elaboración de la propia investigación. Se encontraron textos de diversos tipos, en especial técnico/metodológico (De la Rosa, 2005; Franklin, 2007; Galván, 2002; González y Rodríguez, 2004; Howse, 2002; Kostrovítskaia y Písarev, 1996; Lacheré, 2001; Recagno, 1999; Serrebrenikov, 1996; Tarasov, 1985; Warren, 1989), periodísticos/descriptivos/críticos (Dallal, 1983, 1991; Delgado, 1996; Eslava y Morales, 2006; Méndez, 2000), histórico-contextuales (Abad, 2004; Fleming, 1989; Hernández y Jhones, 2007; Hauser, 1994; Garaudy, 2003; Regner, 1965; Steinberg, 1980), biográficos/autobiográficos y algunos que relatan la experiencia personal y de algunas figuras destacadas del medio profesional de la danza clásica (Alonso, 2000; Bejart, 1982; Contreras, 1997; Escudero, 1995; Hechevarría, 1998; Kirkland y Lawrence, 2006; Lebourges, 2007; Mendoza, 2000), algunas elaboraciones teóricas desde disciplinas sociales como la sociología y la antropología (Camacho, 2000; Denis, 1980; Ferreiro, 2005, 2007; Islas, 2001; Tortajada, 2001) e investigaciones sobre bailarines desarrolladas desde la psicología (Martínez, 1999), destacando en particular el trabajo de Margarita Baz y Téllez (1994, 1996) acerca de la subjetividad de las bailarinas, analizada desde la perspectiva psicoanalítica.

En cuanto al método empleado, se apegó al espíritu que rige la investigación cualitativa en el momento actual, siendo característico el aban-

dono de las grandes narrativas y haciéndose presente la reivindicación de lo local y específico (González Rey, 1997, 2000; Flick, 2004; Rodríguez, Gil y García, 1999). Esta postura se ha configurado históricamente a partir de aportaciones de variadas escuelas psicológicas, destacando el psicoanálisis, la psicología humanista, la gestalt, la psicología soviética, el constructivismo y la teoría de las representaciones sociales, así como posturas filosóficas como la hermenéutica y la fenomenología, entre otras. Es fundamental destacar que se parte de un plano ontológico; es decir, de la concepción del objeto de estudio (que en este caso es la subjetividad, entendida como se ha expuesto), con el fin de delimitar la postura epistemológica desde la cual será abordado para, finalmente y en consecuencia, establecer la metodología específica que resultará útil para el asunto que interesa. En este trabajo, se asume que el conocimiento resultante es una producción constructivo-interpretativa de carácter interactivo, que parte de la legitimación de la singularidad como “fuente” de información válida, que procede mediante la identificación de indicadores y la definición de categorías específicas que resultan a partir del propio trabajo con la información recopilada y que concluye o se concreta en la construcción teórica, hecha a través de un proceso configuracional complejo (Morin, 1990); éste da cuenta de realidades individuales sin perder de vista su inserción y participación en la co-construcción individual/social que es inseparable (Enríquez, 2002; Gaulejac, 2002; Rhéaume, 2002). En este tipo de trabajo, el investigador adopta un rol activo, interactivo y creativo y funge como facilitador en el proceso de surgimiento de la información, que se manifiesta a partir de un proceso de comunicación entre éste y el sujeto; así pues, resulta indispensable la realización del análisis de la implicación del investigador (Taracena, 2002) en el trabajo en función del contexto histórico, social, familiar y experiencial del que parte para entonces determinar la pertinencia del conocimiento resultante.

Los participantes que colaboraron en la investigación, todos mexicanos, fueron tres estudiantes de danza clásica (dos mujeres y un hombre, procedentes de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea del INBA), tres bailarines activos (una mujer y dos hombres, pertenecientes

a la Compañía Nacional de Danza y al Taller Coreográfico de la UNAM) y tres bailarines retirados (una mujer y dos hombres, que pertenecieron a la misma CND y al Ballet de Monterrey). Para recabar la información necesaria, se elaboraron cuestionarios para cada etapa y se aplicaron por medio de la elaboración de entrevistas semiestructuradas individuales, que fueron audiograbadas previo consentimiento de los involucrados; las entrevistas se transcribieron literalmente. La información se revisó y categorizó para, finalmente, proceder a la construcción teórica que a continuación se muestra.

Los hallazgos se organizaron conformando una zona de sentido que da cuenta de la subjetividad de los bailarines de danza clásica, y ésta se estructuró a través de la definición y organización de los conceptos instituyentes en cuatro grandes categorías: experiencia de la persona, relación con la institución, aspectos ideológico-culturales y experiencia artística. A continuación se desglosan.

Experiencia de la persona

Se detectó una fuerte orientación egocéntrica en los estudiantes y en los bailarines activos, mientras que en los retirados esta tendencia se observa atenuada por su interés en la transmisión de su experiencia pasada; todos ellos afirman estar en una búsqueda constante y sostenida de la construcción de un cuerpo ideal, al cual los bailarines retirados asumen como perdido. En todos los entrevistados se observó una fuerte tendencia al perfeccionismo, orientado tanto a su actividad profesional como a otros aspectos de su vida, así como también hicieron referencia a la presencia en ellos de una alta tolerancia a la frustración que se asocia con su búsqueda constante de la perfección, objetivo evidentemente inalcanzable. En todos los casos, se manifestó una tendencia a considerar la identificación y reconocimiento del error y el fracaso como oportunidades o posibilidades para hallar motivación y búsqueda de la superación de las propias limitaciones y dificultades, en particular en lo que tiene que ver con su actividad formativa o profesional, aunque lo trasladan de la misma manera a otros ámbitos de su vida. Todos ellos hacen referencia a la existencia de

una constante autoobservación, introspección y autoanálisis, siendo éstas características cuyo desarrollo atribuyen a la búsqueda de satisfacción de las exigencias que la propia disciplina dancística impone; por otro lado, aluden a la clara conciencia de tener un alto sentido de autodisciplina (en el sentido de una disciplina introyectada, con un nivel elevado de convencimiento en cuanto a su pertinencia). Asimismo, adquiere relevancia su independencia, observada en cuanto a la solución de problemas vinculados con su actividad profesional y con la vida cotidiana. Todos los entrevistados reportan la presencia de un sentido de autorresponsabilidad de aparición temprana en sus vidas, por lo común emparejada al momento del inicio de la formación profesional como bailarines; ésta se hace palpable en tanto que ellos contraen múltiples responsabilidades concernientes al entrenamiento, alimentación, autocuidado y otros aspectos, que otras personas toman en sus manos más tardíamente. Los entrevistados, pertenecientes a todas las etapas del ciclo de vida, mencionan que, además, cuentan con un alto nivel de autodominio que se expresa en el orden de la voluntad, de las conductas y de las emociones, entendiendo que esto es posible, a la vez que demandado, por su orientación formativa, profesional y laboral. Todos reportan poseer gran resistencia a la adversidad, así como amplia capacidad de enfrentamiento proactivo de las dificultades, lo cual significa, según ellos mismos apuntan, que pueden actuar para revertirlas, disminuirlas o atenuarlas, revirándolas en su favor mediante la realización de distintas acciones que contribuyan a ello; todos refieren que eso es posible gracias a que disponen de un carácter fuerte, aunque éste no fue definido de manera más amplia.

Con respecto a la presencia de una vocación para la danza, expresada como un “llamado” a dedicar sus esfuerzos y su vida a esta actividad más allá de considerarla sólo como una fuente de empleo, algunos estudiantes aseguran haberla identificado desde una edad muy temprana y otros, que ésta ha ido surgiendo, desarrollándose y consolidándose a partir de la propia experiencia en el medio formativo profesional. Entre los bailarines profesionales activos fue constante la aseveración de la presencia, en el momento actual, de la vocación para la danza, comprendida del modo en que ya se

definió. Los bailarines retirados opinan que, sin duda, durante su etapa de actividad profesional, la vocación estuvo presente en forma contundente, aunque algunos la identificaron previamente a su iniciación formativa en esta disciplina, mientras que otros exteriorizan que se desarrolló a medida que su experiencia en este medio formativo se amplió y enriqueció. Para los bailarines retirados, en la actualidad, su vocación para la danza continúa vigente y muy bien identificada, si bien actualizada y orientada hacia las actividades que desempeñan en este momento dentro del mismo medio profesional.

Todos los entrevistados expresan una fuerte conciencia de clase o de gremio que es vivida como una separación de otros gremios o grupos. Entre los estudiantes y los bailarines activos, además, dicha separación se atribuye a la presencia de características “especiales” que los ponen en una posición privilegiada frente a otros, por lo que se califican a sí mismos como “superiores”. Tal afirmación parte de la realización de comparaciones en términos de habilidades, destrezas y belleza física, aspectos en los cuales, desde luego, los bailarines se encuentran en situación de ventaja frente a muchas otras personas si se consideran los parámetros estéticos y de entrenamiento propios de la especialidad. Los bailarines retirados no mencionaron este sentido de superioridad, aunque enunciaron de modo evidente la existencia de una identificación de gremio a partir de la diferenciación de otros. Todos los participantes en la investigación hablaron acerca de la existencia de una forma de inteligencia específica, cercana a lo corporal y a lo sensible, que les es propia, característica de este grupo, y que, asimismo, contrasta con otros tipos de inteligencia; en particular, con los de aquellos que tienen que “pensar y decir el mundo”, con “los intelectuales”.

Todos los entrevistados muestran un fuerte sentido de individualismo en tanto que la pertenencia al grupo no es asumida como tal, en un sentido de “formar parte de una colectividad”, sino, más bien, en términos de pertenencia a una élite, lo cual es vivido como un importante refuerzo a su singularidad. Entre los bailarines activos y los retirados la pertenencia a un grupo o colectividad adquiere sentido en tanto puede, cada uno, fungir como “representante” de ésta, en el sentido de que una primera bailarina

representa a una compañía o una parte de la agrupación representa a nuestro país en un evento internacional. Relacionado con lo anterior, todos los estudiantes y bailarines que colaboraron en la investigación son conscientes de que el desarrollo de su actividad formativa/profesional ocurre en un medio altamente competitivo, característica que es ostensible en situaciones que, por supuesto, tienen tal connotación, como son los concursos y audiciones, tanto como en otras que, en apariencia, no entrañan la intención de confrontar y comparar sus capacidades y habilidades como las clases y ensayos cotidianos; todos advierten que, incluso, la competencia inicia “frente a sí mismos” al intentar superarse día con día.

En general, los entrevistados aseguran que formarse para ser bailarines, ser bailarines o haber sido bailarines de danza clásica es una experiencia de una enorme trascendencia, en tanto funciona como elemento organizador de todos los aspectos de su vida como los familiares, laborales, de estilo de vida, lugar de residencia, rutinas cotidianas, etcétera. Todos ellos indican que lo que tiene que ver con su actividad artística constituye la posibilidad de tener una vivencia de gran intensidad y densidad, haciendo referencia a la gran gama de sensaciones, emociones y experiencias que es posible contactar o vivenciar en tiempos y espacios reducidos como son la propia experiencia escénica o bien, la duración de la carrera profesional, si se toma como marco de referencia la duración de la vida de la persona. Todos los encuestados dijeron que la danza clásica ha llegado a ser el sentido de sus vidas y que, pese al tránsito por experiencias dolorosas y complicadas, así como al enfrentamiento con la adversidad de manera constante, la valoración final de su vivencia en relación con la disciplina artística que interesa es altamente positiva; en algunos casos incluso calificada como “¡increíble!” o “maravillosa”.

Relación con la institución

En este punto, es indispensable señalar que, al hablar de institución en este trabajo se alude tanto a las instituciones dentro de las cuales se desarrolla la actividad de los sujetos (escuelas, compañías) como al conjunto

de normas, parámetros y predeterminaciones referidas a aspectos físicos, técnicos y estéticos que delimitan y rigen las prácticas de los estudiantes y bailarines analizados, activos y retirados de danza clásica.

Destaca el hecho de que todos los sujetos que colaboraron desempeñan su actividad formativa/profesional en el marco de instituciones formales oficiales o privadas.

En los ambientes en que están insertos, los entrevistados explican que las actividades cotidianas son altamente estructuradas y predeterminadas, por lo cual queda poco margen para la propuesta personal o para ceder sitio a los deseos o necesidades propias. Todos ellos refieren, también, que, previamente a su incorporación a las instituciones a las que pertenecen debieron satisfacer una serie de prerrequisitos relacionados con aspectos físicos, estéticos y psicológicos, y, en el caso de los bailarines activos y retirados, otros más, vinculados con la formación y la trayectoria y experiencia profesional; posteriormente, se impone la necesidad de mantenerse dentro de los parámetros que son considerados como aceptables en estos aspectos para lograr permanecer insertos en ellos. Asimismo, todos los entrevistados sostienen, en concordancia con lo anterior, que el medio profesional de la danza clásica es altamente selectivo y que la “decantación” de personas es constante; es decir, que continúa a lo largo de toda su trayectoria. Eso se asocia con el alto grado de exigencia que la danza clásica representa como actividad profesional en cuanto a los aspectos ya mencionados, así como con la limitación de oportunidades formativas y laborales que imperan en nuestro país en la actualidad.

Los participantes que colaboraron en este trabajo asumen el hecho de ser evaluados externamente a partir de parámetros preestablecidos, así como que las evaluaciones no siempre corresponden a criterios objetivos, sino, en tanto se trata de una actividad artística y apreciativa, se impone la subjetividad, preferencias y decisiones de quienes realizan esos juicios. En el caso de los bailarines retirados que se dedican al ámbito de la docencia y la coreografía, además, la evaluación externa se supedita a los resultados alcanzados por otros, en este caso, los estudiantes o bailarines con los que ellos trabajan. También, se expresó por todos ellos la necesidad de respon-

der a la exigencia de sometimiento a las demandas externas provenientes de las propias normas de la institución dancística, así como de las instituciones y las entidades que las representan (directivos, maestros, espejos, etcétera).

Todos declaran que, para poder cumplir en forma satisfactoria con las exigencias provenientes del exterior, se impone la necesidad de conducirse siempre de modo metódico y disciplinado en distintos aspectos de su vida, como el entrenamiento, el régimen alimentario y el descanso, entre otros. A partir de esa exigencia, constantemente se ven impelidos al aplazamiento de conductas hedónicas y a la necesidad de asumir y “perseguir” metas que constituyen satisfactores indirectos, diferidos y, por lo regular, que se hacen presentes sólo a mediano o largo plazo. Aceptar estas realidades, según los propios estudiantes y bailarines, no resulta fácil, al grado de que, a menudo, el mayor enfrentamiento que viven es consigo mismos, en tanto que, en muchos casos, sienten ser ellos mismos el principal obstáculo para alcanzar lo que desean; entonces, deben esforzarse y postergar gratificaciones en función de conseguir objetivos concretos relacionados con su desarrollo físico, estético, técnico-artístico y de tipo profesional y laboral. Todos ellos reconocen estas exigencias como algo a lo que es indispensable hacer frente para continuar desarrollándose.

Aspectos ideológico-culturales

Todos los entrevistados afirman tener la percepción de que la danza clásica es una expresión artística y una disciplina perteneciente a otra época, lo cual no implica una incomodidad, sino, por el contrario, un reto interesante al exigir de ellos la capacidad de significarla e interpretarla de acuerdo con el marco contextual en que surge y se desarrolla, a la vez que de actualizarla con base en las características del momento histórico-social actual.

En general, los entrevistados manifiestan que la danza clásica, a pesar de los avances en este terreno, hoy por hoy, en México, continúa siendo una actividad profesional que goza de una valoración social muy limitada en tanto no se inscribe dentro de la lógica mercantilista que aprecia la producción por encima de cualquier otra cosa. Por otro lado, reportan que,

en consecuencia, el apoyo familiar para desempeñar esta actividad ha sido variable, estando presente desde el inicio en algunos casos y logrando su aceptación sólo tras un proceso de “asimilación” en otros; mientras que se percibe que dicha situación ocasiona cierto malestar entre los estudiantes y los bailarines activos, los bailarines retirados expresan que esto, en el momento actual, no es causa de conflicto alguno. Por otra parte, en el discurso de los entrevistados se hace patente la conciencia de la existencia de prejuicios de género alrededor de la actividad, lo cual afecta, principalmente, a los varones, en tanto se tiende a considerar que la práctica del ballet solamente es apropiada para mujeres y que si un hombre la efectúa es porque, seguramente, tiene algo “raro”, haciendo alusión a la homosexualidad.

De acuerdo con las exigencias del mundo contemporáneo, los entrevistados revelan un indiscutible interés en el logro del éxito económico y laboral a través de su ejercicio profesional como bailarines y luego como maestros o especialistas relacionados con este medio artístico. A la vez, todos ellos buscan visibilidad social y un deseo irrefrenable de “llegar a ser” que se traduce muy comúnmente en la realización de esfuerzos que les permitan escalar jerarquías dentro de una compañía y de conseguir roles en la representación de una obra; en el caso de los bailarines retirados, la búsqueda se asocia con la idea de “continuar siendo” mediante las actividades que efectúan en la actualidad, sustentadas en su trayectoria previa como bailarines.

Todos los entrevistados establecen con claridad la conciencia que tienen de que, en la actualidad, dados los procesos de globalización y modificación en las percepciones tempoespaciales, los parámetros a partir de los cuales los bailarines son vistos y juzgados se han vuelto internacionales e incluso mundiales y constituyen los puntos de referencia en aspectos físicos, técnicos y estéticos. También, indican la conciencia de que, si bien esa realidad puede contribuir a “ampliar sus horizontes” en tanto satisfagan las exigencias globales, es igualmente posible que “minimicen sus posibilidades de desarrollo” mientras no se ajusten a los parámetros vigentes. Entrevistados de todos los grupos sugieren la existencia de una actitud malinchista en el medio profesional de la danza clásica en México, lo que

dificulta la inmersión y desarrollo de bailarines nacionales dentro de las compañías profesionales. Todos los entrevistados muestran un interés considerable en lograr, a partir de su formación y su actividad profesional dentro de la danza clásica, experiencias e intercambios multiculturales que se posibilitan en el marco de encuentros, festivales, giras y otros eventos. Por último, ligado a lo anterior, todos los estudiantes y bailarines activos entrevistados demuestran un gran interés en desarrollar una carrera con proyección internacional; los bailarines retirados narran con gran satisfacción lo que aquello representó en su carrera, en su experiencia y en su vida. Todos ellos hablan de la posibilidad, deseable, de representar a su país en el contexto mundial global a través de su actividad profesional.

Todos los entrevistados enuncian la necesidad de adecuación del lenguaje balletístico a la realidad y características étnicas y culturales propias, en tanto es vivido como ajeno e “importado”; esto es, expresado tanto para lo que concierne a la ejecución/interpretación dancística como a lo que tiene que ver con aspectos metodológicos que se vinculan directamente con la enseñanza, la formación y el entrenamiento de los bailarines.

Experiencia artística

Quienes colaboraron en la realización de la investigación hablaron de la existencia de una diferencia entre movimiento y danza; es decir, entre virtuosismo técnico y arte. Sin dudar, mencionaron que cada uno de ellos aspira a lo segundo (al desarrollo de una capacidad expresiva/interpretativa que lo coloque en una posición de artista). Todos reportan la importancia de nutrir su quehacer profesional por medio de experiencias sensibles, lo cual, aseguran, configura la vía para desarrollar la expresividad y la capacidad de comunicar mediante la danza. Pese a la afirmación anterior, sostienen que el dominio técnico es un prerequisite indispensable para la liberación de la expresividad, de manera que el nivel de maestría artística solamente es asequible cuando se ha incorporado el dominio corporal en un plano de segunda naturaleza. A partir de las declaraciones anteriores, ellos mismos concluyen que puede considerarse un verdadero

bailarín aquel que reúne en sí el dominio técnico y la capacidad expresiva/interpretativa.

Por otro lado, advierten que la capacidad interpretativa de un bailarín se enlaza de modo directo con la existencia de una vocación verdadera, asimilada aquí a la capacidad de disfrute de la propia actividad, con las exigencias y recompensas implícitas; los bailarines retirados especifican que es fundamental la transmisión de las experiencias propias, vividas, hacia los bailarines en formación, así como el empleo de otras estrategias como la promoción de asistencia a funciones, el conocimiento de bailarines afamados y el acercamiento a ellos, la observación de videos, y otras, para incentivar el desarrollo tanto de la vocación como de la proyección artística.

Finalmente, en algunas partes de su discurso, algunos de los entrevistados sugieren que, si bien es complejo indicar que es posible enseñar arte o enseñar a ser artista, sí es posible que se aprenda arte, que se aprenda a ser artista (Michaud, *s/f*); en esta afirmación se encuentra implícita la exigencia de que cada sujeto, estudiante o bailarín, asuma su propia responsabilidad en el proceso de construirse a sí mismo. Por su parte, los bailarines retirados reiteran la trascendencia de la transmisión de experiencias propias para contribuir a esta autoconstrucción que los estudiantes y bailarines a su cargo deben efectuar.

Consideraciones finales

Al término de la presente investigación es posible aseverar que existe una importante consistencia en los contenidos y los sentidos de la subjetividad de los bailarines de danza clásica a lo largo de las etapas que constituyen su ciclo de vida profesional; sin embargo, se presentan sutiles diferencias en lo referente a ciertos enfoques y énfasis que se observan en algunos aspectos. Así, la etapa de actividad profesional representa el centro de gravedad del ciclo de vida de estas personas en tanto que se vive plenamente la experiencia en el momento presente, mientras que, en el caso de los estudiantes, siempre existe una visión de futuro, proyectando su quehacer actual hacia la búsqueda de aquel momento; por su lado, en la

etapa de retiro, se detecta una constante referencia a la vivencia de haber ejercido en forma activa la profesión de bailarín, siendo esto, incluso, lo que sustenta el quehacer actual.

Asimismo, se advierte que la constitución de la subjetividad de los bailarines de danza clásica ocurre a partir de las prácticas imperantes; es decir, de los esfuerzos y recompensas que la práctica cotidiana entrafia, de los quehaceres implícitos en formarse para ser bailarín, en serlo y en dejar de serlo para dar paso a otra actividad profesional. Estas prácticas instituyentes y constituyentes de la subjetividad se muestran a los estudiantes y bailarines activos o retirados de manera altamente estructurada, en tanto son originadas y normadas por la institución (comprendiendo aquí la institución de la danza clásica y las instituciones según se definieron antes); a partir de esto, el sujeto-bailarín está ante un margen muy estrecho, casi nulo, de capacidad de propuesta, decisión y acción personal en relación con estas prácticas que se ostentan como un imperativo que condiciona su pertenencia al gremio profesional de la danza clásica y su permanencia dentro. Ante la realidad planteada, que con facilidad puede orillar al individuo a una situación de alienación institucional, siempre surge la voluntad individual que busca reivindicar el margen de libertad necesario en el accionar sano de toda persona; entonces, como resultado, la vivencia de los bailarines suele ser altamente contradictoria, llevándolos a enfrentar “su cielo y su infierno” de modo alternativo e incluso, a veces, simultáneo, según ellos mismos lo aceptan.

A través de la actuación que responde a las exigencias externamente planteadas, asunto que resulta indispensable si la búsqueda y la meta personal tiene que ver con la permanencia dentro de este medio profesional por demás fascinante, el individuo contribuye en forma activa a la reproducción del sistema alienante que se ha descrito, mismo que de ninguna manera es privativo de este gremio y círculo social, sino que integra un subsistema dentro del sistema social más amplio, igualmente alienante. Así, la enajenación a que los bailarines se ven orillados no es privativa del gremio, sino que es una condición que este sector comparte con otros que conforman el sistema social.

Ante esta realidad social, lo que resta para conseguir entrar y salir de los controles existentes, tan sutiles por cotidianos que pueden llegar a resultar imperceptibles, las prácticas artísticas plantean una alternativa viable para el desarrollo de una búsqueda personal, creativa y original que favorezca la salida del circuito enajenante. No obstante, como ha podido observarse, la práctica de la danza en ausencia de reflexividad, más que favorecer, puede contribuir a la reproducción sin fin de este sistema que se replica sin cesar en múltiples niveles. Entonces, es indispensable promover la toma de conciencia a través del ejercicio reflexivo y crítico en torno de las prácticas imperantes, sus fundamentos y función dentro del sistema que las engendra y sostiene, entre los estudiantes, bailarines activos y retirados de danza clásica. Así, se considera, es posible rescatar y mantener un margen de libertad personal que parta de la realización consciente de lo cotidiano y no de la réplica directa, mecánica y sin sentido de una realidad impuesta desde el exterior.

Para finalizar, quiero añadir que la elaboración de este trabajo ha permitido inaugurar una línea de investigación de grandes dimensiones, en tanto que ha puesto en evidencia la necesidad de profundizar en el estudio de la subjetividad de los bailarines de danza clásica en cada una de las etapas que conforman su ciclo profesional, así como de indagar alrededor del sistema subjetivo característico de bailarines de otros géneros o estilos dancísticos, sobre la subjetividad de los bailarines partiendo de un enfoque de género para captar mejor las sutilezas, así como de la realización de estudios que comparen la subjetividad de los bailarines, con la de algunos deportistas de disciplinas artísticas. Además, resulta relevante continuar haciendo esfuerzos para mirar nuestra disciplina artística desde diferentes enfoques científicos, en tanto que esto significa una posibilidad de reconocimiento y autocrítica que estimo indispensable.

REFERENCIAS

- Abad, A. (2004). *Historia del ballet y de la danza moderna*. España: Alianza Editorial.
- Academia de la Danza Mexicana (2006). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Danza Clásica* (documento interno). México: INBA.
- Alonso, A. (2000). *Diálogos con la danza*. La Habana: Editora Política.
- Baz y Téllez, M. (1994). *Metáforas del cuerpo. Exploraciones sobre la subjetividad de la mujer con base en el discurso de las bailarinas*. Tesis presentada para obtener el grado de Maestría en Psicología. México: Facultad de Psicología-UNAM (inédito).
- (1996). *Metáforas del cuerpo. Un estudio sobre la mujer y la danza*. México: UAM/ PUEG-UNAM/ Miguel Angel Porrúa.
- Bejart, M. (1982). *Un instante en la vida ajena*. Mirta Arlt (trad.). Buenos Aires: Gedisa-Emecé.
- Camacho Quintos, P. (2000). *Danza y masculinidad*. México: Conaculta/INBA.
- Castillo, A. (2003). *El Estudio del balé, una guía para padres de familia*. México: Contextos Culturales.
- Contreras, G. (1997). *Diario de una bailarina*. México: Coordinación de Humanidades/ Taller Coreográfico-UNAM.
- Dallal, A. (1983). *La danza contra la muerte*. México: Dirección General de Publicaciones-UNAM.
- (1991). *La mujer en la danza*. México: Panorama.
- De la Rosa, T. (2005). *Guía didáctico-metodológica para la enseñanza no formal de la danza clásica*. México: Conaculta/INBA/Fonca/Cenart.
- Delgado Martínez, C. (1996). *Raúl Flores Canelo, arrieros somos*. México: INBA.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. México: Paidós.
- Enríquez, E. (2002). El relato de vida: interfaz entre intimidad y vida colectiva. *Perfiles Latinoamericanos*, 10 (21), diciembre de 2002, México.
- Escudero, A. (1995). *Felipe Segura: una vida en la danza*. México: Conaculta/INBA.
- Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea (2006). *Plan de estudios de la licenciatura en danza clásica con línea de trabajo de bailarín y de la licenciatura en danza clásica, plan especial para varones* (documento interno). México: INBA.
- Escuela Superior de Música y Danza de Monterrey (2006). *Plan de estudios de la licenciatura en danza clásica y de la licenciatura en danza clásica, plan especial para varones* (documento interno). México: INBA.

- Eslava, E. y Morales, A. (2006). Jaime Vargas: redescubrir el cuerpo con un destello, y Jaime Vargas: signo creador de la dignidad humana. *Toast, Estilo y Esencia Contemporánea*, 2 (7), México.
- Estrada, I. (1997). *El ciclo vital de la familia*. México: Posada.
- Ferreiro Pérez, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México: Conaculta/INBA/Cenart/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- (2007). Cuerpo, disciplina y técnica: problemas de la formación dancística profesional. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9 (2), julio-diciembre de 2007, México.
- Flick, O. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* Tomás del Amo (trad.) Madrid: Morata.
- Fleming, W. (1989). *Arte, música e ideas*. México: Mc Graw-Hill.
- Franklin, E. (2007). *Danza, acondicionamiento físico*. Badalona: Paidotribo.
- Galván, M. (2002). *Danzas de carácter. Metodología de enseñanza*. México: Conaculta/INBA.
- Garaudy, R. (2003). *Danzar su vida*. México: Conaculta/Cenart.
- Gaulejac, V. (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos*, 10 (21), diciembre de 2002, México.
- Glasstone, R. (1997). *La danza para varones como carrera*. México: Conaculta/INBA.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: Educ.
- (2000). *Investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. México: Thompson.
- (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thompson.
- González, M. y Rodríguez, J. (2004). Bases metodológicas referenciales, *Técnica de la danza clásica, nivel elemental*. México: Conaculta/INBA/Cenart/Gobierno del Estado de Michoacán.
- Hauser, A. (1994). *Historia social de la literatura y del arte*. Colombia: Labor.
- Hechevarría, M. del C. (1998). *Alicia Alonso. Más allá de la técnica*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Heredia Altamirano, M. E. (2009). Estudio de la subjetividad de los bailarines de danza clásica en sus etapas formativa, profesional y de retiro. Las estrellas: cerca del cielo y del infierno. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Psicología. México: Facultad de Psicología-UNAM (inédito).
- Hernández, D. y F. Jhones (2007). *Historia universal de la danza*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.

- Howse, J. (2002). *Técnica de la danza y prevención de lesiones*. Badalona: Paidotribo.
- Islas, H. (comp.) (2001). *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*. México: Conaculta/INBA.
- Kirkland, G. y Lawrence, G. (2006). Ma. Dolores Ponce G. (trad. y estudio preliminar). *La forma del amor (autobiografía)*. México: ITESM/ Conaculta/ INBA.
- Kostrovítskaia, V. y Písarev, A. (1996). F. Sevilla (trad.). *Escuela de danza clásica*. México: Conaculta/INBA.
- Lacheré, F. (2001). *Manual básico de barra al piso*. México: Conaculta/INBA.
- Lebourges, S. (2007). *Lo bailado... nadie me lo quita. Memorias de una bailarina*. México: El guardaguas/Conaculta.
- Martínez Preciado, J. F. (1999). La construcción social de la experiencia estética: la enseñanza del arte de la danza. Tesis para obtener el grado de Maestría en Psicología. México: Facultad de Psicología-UNAM (inédito).
- Méndez, R. (2000). *El ballet, guía para espectadores*. La Habana: Oriente.
- Mendoza Bernal, M. C. (2000). *La coreografía, un caso concreto: Nellie Happee*. México: Conaculta/INBA.
- Michaud, Y. (sf). *¿Enseñar arte? Análisis y reflexiones sobre las escuelas de arte*. Carla Herrera Prats (trad.). Humberto Chávez Mayol (corrección y revisión). México (inédito).
- Morin, E. (1990; 9ª. reimp., abril de 2007). Marcelo Pakman (ed. en español). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Recagno, E. (1999). *Escuelas de ballet en América y Europa*. México: Conaculta/INBA.
- Regner, O. (1965). G. Moner (trad.). *El nuevo libro del ballet*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Rhéaume, J. (2002). El relato de vida colectivo y la aproximación clínica en ciencias sociales. *Perfiles Latinoamericanos*, 10 (21), diciembre de 2002, México.
- Rodríguez, G., J. Gil y E. García (1999, 2ª. edición). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Serebrenikov, N. (1996). *El arte del pas de deux*. México: INBA.
- Steinberg, C. (ed.) (1980). *The Dance Anthology*. Nueva York: Plume.
- Taracena, E. (2002). La construcción del relato de implicación en las trayectorias profesionales. *Perfiles Latinoamericanos*, 10 (21), diciembre de 2002, México.
- Tarasov, N.I. (1985). *Ballet Technique for the male dancer*. Nueva York: Doubleday & Company.

- Tavernier, N. (2000). *Cerca de las estrellas* (documental fílmico sobre los bailarines de la Ópera de París). Francia: Little Bear et Gaïa Films.
- Tortajada Quiroz, M. (2001). *Frutos de mujer. Las mujeres en la danza escénica*. México: INBA/Conaculta.
- Warren, G. (1989). *Classical Ballet Technique*. Gainesville: University Press of Florida.

CONVOCATORIA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Convocamos a todos los investigadores e interesados a enviar sus colaboraciones a nuestra Redacción:

Los textos propuestos deberán abordar temas diversos en los campos de la psicología y la educación, y serán sometidos a dictamen ciego a cargo de tres árbitros.

Informes: *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* | Área 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

INSTRUCCIONES PARA PUBLICAR

Con más de veinte años de permanencia en el ámbito académico, la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* promueve el diálogo entre investigadores y académicos de la educación y la psicología, quienes han hallado un público interesado en conocer y discutir tópicos de actualidad por medio de sus artículos, ensayos, reportes y reseñas bibliográficas.

POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

En consonancia con las políticas de la *American Psychological Association* (APA): Sólo se aceptan textos inéditos. “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 análisis 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 deberán 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.

PROCESO DE SELECCIÓN

1. Recepción de textos: Una vez recibido el texto, el editor acusará recibo por correo electrónico, con la posibilidad de que vuelva a solicitarse al autor aplicar modificaciones a su trabajo.
2. Condición de anónimo: Para asegurar la imparcialidad en la evaluación de los trabajos, los autores deberán procurar que el documento no presente pistas sobre su identidad.
3. Selección previa: El director de la revista efectuará una primera valoración para comprobar la adecuación del texto al ámbito temático de la revista y excluir aquellos cuyo contenido sea ajeno a la psicología o la educación, o no cumplan con la estructura y calidad de un texto académico.
4. Revisión de árbitros: Los textos que superen la selección previa serán enviados a dos especialistas para que procedan a la evaluación, quienes emitirán sus dictámenes en un plazo no mayor de tres meses. En caso de que el resultado de ambos dictámenes resulten abiertamente discrepantes, podrá solicitarse una tercera evaluación. En todo momento, el arbitraje será ciego y realizado por pares académicos.
5. Selección de árbitros: La designación de los evaluadores externos correrá a cargo del editor y el director de la revista, quienes considerarán su experiencia profesional y su campo de especialidad.
6. Dictamen: Los árbitros podrán emitir tres tipos de decisiones:
 - a) *Aprobar* el texto para su publicación, tal como está o con pequeñas modificaciones.

- b) Proponer al autor una revisión más profunda del texto como *condición para ser publicado*. Si el autor acepta la reelaboración, su texto se someterá a la lectura de los evaluadores que hubieran emitido el primer dictamen.
 - c) *Rechazar* su publicación sin invitación para reelaborar el texto.
7. Notificación: El editor informará al autor, mediante correo electrónico, la decisión del Consejo editorial.
 8. Revisión de textos: Los autores que deban revisar su texto para publicación dispondrán de dos semanas para notificar si acceden a realizar las modificaciones propuestas por los evaluadores. En caso de aceptar, el plazo para entregar la versión revisada no deberá rebasar los dos meses.
 9. Criterios del dictamen: Los evaluadores de los textos emitirán su dictamen atendiendo siempre a la calidad metodológica, la originalidad, la relevancia y presentación, así como al estilo.
 10. Sólo se aceptarán textos en español.

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 (ninguna mencionada en el título), todo con su traducción en inglés.

El texto debe estar en *Times New Roman 12*, a doble espacio; las secciones deben distinguirse claramente. La extensión máxima de los artículos es de 20 cuartillas y su título deberá ajustarse a no más de 15 palabras. 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 departamento o centro de trabajo, dirección de correo electrónico, domicilio completo y números telefónico y de fax.

Los abstracts, títulos y textos que no cumplan con el límite establecido podrán ser editados por la Redacción.

FORMAS DE CITAR

Toda cita textual debe consignar su fuente entre paréntesis: el apellido del autor (coma) el año en que se publicó la obra (dos puntos) páginas citadas. 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.

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/>).

DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS AUTORES

Los autores que presenten textos para publicación tienen los siguientes derechos:

1. A recibir acuse de recibo por correo electrónico y, de ser necesario, por correo postal.
2. A que la dirección de la revista mantenga el anonimato de su autoría y no difunda su texto, sino exclusivamente para el proceso de evaluación.
3. A formular quejas y reclamaciones mediante correo electrónico, de las que también recibirá acuse de recibo.
4. A recibir una respuesta argumentada sobre la decisión final de los evaluadores.

Los autores tienen las siguientes obligaciones:

1. El envío de su texto supone la lectura y aceptación de las normas editoriales de la revista.
2. Mientras su texto esté en proceso de evaluación, no presentarlo, para su evaluación, a otras revistas.

3. Los autores se comprometen a no publicar su artículo en ninguna otra revista, sea en formato de papel o electrónico, sino hasta concluido el plazo de dos años después de la fecha de su publicación.
4. Los autores cederán los derechos de comunicación pública de su texto para su difusión. Sin embargo, una vez publicados, pueden hacer uso de ellos, citando el año y el número de la revista en que fue publicado el texto.

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*. Instituto 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. 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 número | | |
| Colonia | | Código postal |
| 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 de UIC Universidad Intercontinental 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



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