

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 12 / Enero-marzo de 2010

ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo ■ Número 12 ■ Enero-marzo de 2010

- Estrategias de recuperación de información y rendimiento académico
- Cuatro debates en el seno de la psicolingüística contemporánea
- Evaluación de macrohabilidades del idioma inglés
- Percepciones y conocimientos ambientales en una comunidad rural
- La educación musical y su impacto en el desarrollo
- Hábitos alimentarios y actividad física en alumnos de primaria
- El imaginario social de los enfoques y autores de la psicología
- Sobre la función del caso clínico en la transmisión del psicoanálisis



UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Dr. Marco Antonio Cortés Guardado
Rector General

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro
Vicerrector Ejecutivo

Lic. Alfredo Peña Ramos
Secretario General

CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Mtro. Víctor Manuel Ramírez Anguiano
Rector

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán
Secretario Académico

Mtro. Vicente Teófilo Muñoz Fernández
Secretario Administrativo

Comité científico editorial:

- Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos (*Universidad de Guadalajara*)
Dra. Graciela Cordero Arroyo (*Universidad Autónoma de Baja California*)
Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dra. Sara Catalina Hernández (*CIPS Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales SE Jalisco*)
Mtro. Manuel Moreno Castañeda (*Universidad Virtual UdeG*)
Mtra. Anita Nielsen Dhont (*ITESO*)
Mtra. Irma Susana Pérez García (*Universidad de Guadalajara*)
Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)
Dr. Ricardo Romo Torres (*CUCSH-Universidad de Guadalajara*)
Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)
Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (*CUAAD-Universidad de Guadalajara*)
Dra. Maritza Alvarado Nando (*CUCS-Universidad de Guadalajara*)

La *Revista de Educación y Desarrollo* es una publicación de periodicidad continuada. El presente número aparece gracias al patrocinio del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. Sierra Nevada 950, puerta 16, edificio "I", primer nivel. Guadalajara, Jalisco, México. Código postal 44340. Tel./Fax (01) (33) 10.58.52.58 www.cucs.udg.mx
E-mail: baulara@yahoo.com, baulara@redudg.udg.mx

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara
Número 12 / Enero-marzo de 2010. ISSN: 1665-3572

DIRECTORIO

Director y editor general:

Baudelio Lara García

Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila
Raúl Romero Esquivel
Jorge Martínez Casillas

Asesor editorial:

Juan Pablo Fajardo Gallardo



La *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos científicos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y, en general, las ciencias de la educación. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Este número se publica con el apoyo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la UdeG.

Reserva de derecho al uso exclusivo del título: 04-2002-062713040000-01. ISSN: 1665-3572.

La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en LATINDEX, PERIODICA, CLASE, Google Académico y en el Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich).

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores externos. Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores.

Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, ViteArte.
Impresión: KY, S. A. de C. V. Tiraje: 1,000 ejemplares.

Contenido / Summary

Presentación	3
<hr/>	
Artículos originales:	
➤ Estrategias de recuperación de información y rendimiento en estudiantes de secundaria [Recovery Information Strategies and Academic Performance in High School Students] Salvador Guillermo González González, María del Mar García-Señorán, Esperanza Vargas Jiménez, Federico Cardelle García	5
➤ Cuatro debates en el seno de la alfabetización académica contemporánea [Four Debates in Contemporary Academic Literacy] Gilberto Fregoso Peralta	13
➤ Macrohabilidades del idioma inglés en estudiantes de una licenciatura en Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara [English Language Skills in Students of a Degree in Health Sciences at the University of Guadalajara] Bárbara Vizmanos Lamotte, Jacqueline S. Guerrero González, Claudia M. E. Hunot Alexander	25
➤ Percepciones y conocimientos ambientales de la población infantil y juvenil de una comunidad rural de Veracruz, México [Environmental Perception and Knowledge of Children and Young People in a Rural Community at Veracruz, Mexico] Rosalía Fernández Tarrío, Luciana Porter-Bolland, Jaume Sureda Negre	35
➤ Acercamiento exploratorio a los hábitos alimentarios y físicos de las familias de los alumnos de una escuela primaria [Exploratory Approach to Diet and Physical Aspects of the Families of a Basic School] Ciria Margarita Salazar C., Martín Gerardo Vargas Elizondo, Rossana Tamara Medina Valencia, José del Río Valdivia	45
➤ Educación musical y su impacto en el desarrollo. (Musical Education and its Impact on Human Development) Karla María Reynoso Vargas	53
➤ Lo que consideran los universitarios en relación a los autores y enfoques más importantes de la Psicología [What University Students Consider in Relation to the Authors and Approaches in Psychology] Julio Agustín Varela Barraza, María Yuriria Larios Villa, Gabriel Velázquez González, Gonzalo Nava Bustos, Baudelio Lara García, Martha Patricia Ortega Medellín, Rogelio Zambrano Guzmán	61
➤ Sobre la función del caso clínico en la transmisión del psicoanálisis [About the Clinic Case Function on the Transmission of Psicoanálisis] Raymundo Rangel Guzmán	69
<hr/>	
Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	77
En portada: Rubén Méndez	79

Presentación

“**E**n el camino de construcción del conocimiento, los alumnos usan su memoria para codificar, almacenar y recuperar constantemente la información, lo que les permite planificar y ejecutar comportamientos adaptativos ante los retos o tareas escolares que se les presentan. El uso de estrategias cognitivas adecuadas a lo largo de estas fases del procesamiento de la información es fundamental para que los alumnos consigan un buen rendimiento”. En el artículo que nos presentan en este número González González y colaboradores el interés principal es el estudio de las estrategias de recuperación de la información y el rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria.

Gilberto Fregoso Peralta, por su parte, realiza una interesante y exhaustiva recensión sobre algunas de las posturas más relevantes en la alfabetización académica, posturas que configuran los principales debates vigentes en la psicolingüística contemporánea con respecto a temas como la filogénesis del lenguaje oral, el proceso lector y la expresión escrita.

Vizmanos y colaboradoras presentan un estudio que tuvo por objeto evaluar algunas macrohabilidades del idioma inglés en alumnos de la licenciatura en Nutrición del Centro Universitario de Ciencias de la Salud para evidenciar su nivel de competencia comunicativa en un segundo idioma.

Las percepciones y conocimientos ambientales de la población escolar infantil y juvenil de su propia comunidad en un ejido de Veracruz, México, es el tema que interesa al estudio que presenta el equipo de investigadores encabezado por Rosalía Fernández Tarrío.

En otra región de nuestro país, el estado de Colima, desde la perspectiva de la Educación Física, Margarita Salazar y colaboradores nos envían un trabajo que describe y explora los hábitos alimentarios y físicos que se deslindan de los estilos de vida de los alumnos de una escuela primaria y sus familias.

El trabajo de Karla María Reynoso Vargas hace una interesante recensión sobre seis aspectos de la expresión musical y su relación con el desarrollo cognitivo y humano, y presenta de este modo argumentos que abogan por la implementación obligatoria de la asignatura de música en la educación mexicana en función de sus múltiples beneficios.

Al margen de los contenidos y orientaciones de los planes de estudio, los conocimientos y preferencias de los estudiantes de Psicología acerca de los autores y corrientes representativas de esta disciplina constituyen un interesante acercamiento a las formas en las que se ha enseñado esta ciencia o conjunto de ciencias. En este contexto, Varela Barraza y colaboradores nos presentan los resultados de un estudio donde se comparan los resultados obtenidos en este tema comparándolos con estudios semejantes en distintas épocas y países, una forma de evidenciar una tensión frecuentemente presente entre el currículum formal y el currículum vivido.

El psicoanálisis elabora un cuerpo teórico que obedece a una lógica distinta a la del saber producido por la ciencia, toda vez que los enunciados generales que aquél propone no permiten fundamentar su verdad a partir de los casos particulares, en tanto estos funcionan en la forma de la excepción a la regla. En este contexto, Rangel Guzmán analiza en el último artículo de este número la lógica inherente a la relación que la teoría psicoanalítica mantiene con los casos clínicos y de qué manera ella determina la transmisión del psicoanálisis, toda vez que se plantea como una experiencia que, en virtud de la transferencia, no admite terceros. Se discuten, asimismo, las consecuencias de esta forma de entender el caso como función de excepción respecto de los enunciados universales de los cuales depende.

Estrategias de recuperación de información y rendimiento en estudiantes de secundaria

SALVADOR GUILLERMO GONZÁLEZ GONZÁLEZ,¹ MARÍA DEL MAR GARCÍA-SEÑORÁN,²
ESPERANZA VARGAS JIMÉNEZ,³ FEDERICO CARDELLE GARCÍA⁴



Resumen

Los objetivos de la presente investigación son, en primer lugar, estudiar si existe relación entre el uso de estrategias de recuperación de la información y el rendimiento académico en alumnos de educación secundaria y, en segundo lugar, estudiar si el uso de estas estrategias se ve influida por la edad, curso académico o género.

Para la recogida de datos se ha empleado la escala de estrategias de recuperación del cuestionario ACRA, que fue aplicada a 602 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. También se recogieron datos de sus calificaciones en cada asignatura a final de curso.

Los resultados de la investigación muestran correlaciones significativas y positivas entre el uso de las estrategias de recuperación (búsqueda de codificaciones, búsqueda de indicios, planificación de respuesta y generación de respuesta escrita) y el rendimiento académico en la mayor parte de las asignaturas.

Recovery Information Strategies and Academic Performance in High School Students

Abstract

The objectives of this investigation are first, to study if there is a relation between the use of data recovery strategies and the academic performance in high school students and then, to study if the use of such strategies is influenced by variables of age, academic course or gender.

The evaluation instrument used was the Recovery Strategies Scale from the ACRA questionnaire, which was applied to 602 secondary school students. Also the grades of each academic subject were collected at the end of the course.

The results of the investigation display a significant and positive correlation between the use of these recovery strategies (codifications search, evidence search, answer planning and written answer generation) and the academic achievement in most part of the academic subjects. We have also found negative correlations between

Artículo recibido el 24/07/2009
Artículo aceptado el 11/12/2009
Conflicto de interés no declarado

1 Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación. Universidad de Vigo. salva@uvigo.es

2 Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Vigo Campus Universitario As Lagoas. msenoran@uvigo.es

También hemos encontrado correlaciones negativas entre la edad y el uso de las estrategias de recuperación y un mayor uso de dichas estrategias por parte de las mujeres.

Descriptores: Estrategias de recuperación, Rendimiento académico, Educación secundaria, Estrategias de aprendizaje, Asignaturas, Recuperación de la información, Memoria.

the age and the use of the recovery strategies. It was also found that women had a higher percentage on the use of these strategies.

Key words: Recovery strategies, Academic performance, Secondary education, Learning strategies, Courses, Information retrieval, Memory.

3 Departamento de Psicología. Centro Universitario de la Costa Campus Puerto Vallarta. Universidad de Guadalajara esperanzavgas@hotmail.com

4 Departamento de Psicología Evolutiva y Comunicación Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Vigo Campus Universitario As Lagoas. fcardelle2@yahoo.es

Introducción

En el camino de construcción del conocimiento, los alumnos usan su memoria para codificar, almacenar y recuperar constantemente la información, lo que les permite planificar y ejecutar comportamientos adaptativos ante los retos o tareas escolares que se les presentan (Ballesteros, 1999; Norman, 1985; Ruiz, 2004). El uso de estrategias cognitivas adecuadas a lo largo de estas fases del procesamiento de la información es fundamental para que los alumnos consigan un buen rendimiento (Craik y Lockhart, 1972; Mestre y Palmero, 2005).

Con anterioridad, hemos encontrado una relación significativa entre el uso de estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico para las estrategias de codificación (González-González y García-Señorán, 2006) y en referencia a las estrategias atencionales en alumnos de Educación Secundaria (Tejedor-Tejedor, González-González y García-Señorán, 2008), por lo que nos parece necesario comprobar si existe esta misma relación en el proceso de recuperación.

Lo cierto es que la capacidad de recuperar la información es limitada e inestable, y puede ser *interferida* por múltiples factores entre los que destacan, a corto plazo, la dificultad de acceder a las claves de codificación de la información y, a medio y largo plazo, el tiempo transcurrido desde el almacenamiento o la interferencia de nuevos materiales aprendidos (Ruiz, 2004). Para superar estos impedimentos, los alumnos necesitan hacer uso de claves o señales que estén ligadas de alguna manera a la información que deseamos recuperar. Estas claves pueden ser internas o externas. Las primeras, comprenderían aquellas circunstancias relacionadas con los procesos de codificación y almacenamiento de la información, así como con los estados anímicos o afectivos del sujeto asociados al procesamiento. De esta forma, el modo en que es tratada la información por parte del aprendiz, podrá servir como clave para su recuperación posterior. Al mismo tiempo, las claves externas para la recuperación, harían referencia a situaciones, objetos, personas, asociados al procesamiento de una determinada información, que pueden facilitar su evocación posterior en situaciones similares (Vila y Rosas, 2005).

Haciendo uso de estas claves, tanto internas como externas, los estudiantes pueden desarrollar una serie de estrategias que les permitan recuperar el material aprendido. Nuestra hipótesis es que la capaci-

dad del alumno para desarrollar estas estrategias de recuperación puede ser de gran importancia para que consiga un buen rendimiento escolar. En esta dirección apuntan algunos estudios que destacan la importancia de recuperar los conocimientos previos para conseguir una adecuada lectura comprensiva (Fuentes y Ribes-Iñesta, 2006), o asocian problemas en la recuperación de hechos numéricos con las dificultades de aprendizaje en matemáticas (Holmes y Adams, 2006; Miranda y Gil-Llario, 2001).

Para operativizar las estrategias de recuperación, hemos partido del trabajo de Román y Gallego (2001) y su Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA), donde se abordan cuatro estrategias relacionadas con el proceso de recuperación o evocación de información: la búsqueda de codificaciones, la búsqueda de indicios, la planificación de respuestas y la respuesta escrita.

La *búsqueda de codificaciones* hace referencia a la recuperación de claves internas empleadas en el transcurso de la codificación (y almacenamiento) de la información, tales como los modos de organizar la información: esquemas, mapas, diagramas; las elaboraciones de la información: nemotecnias, imágenes, parafraseo, metáforas o analogías, entre otras.

La *búsqueda de indicios* comprende la utilización de claves tanto internas como externas relacionadas circunstancialmente con las operaciones específicas de codificación de la información, tales como datos, elementos u objetos contextuales circunstanciales presentes durante el aprendizaje; estados mentales o afectivos; o acontecimientos (episodios) o anécdotas ocurridos durante el mismo.

La *estrategia de generación o planificación de respuesta* implica, entre otras operaciones, la evocación de información mediante libre asociación, su organización y su elaboración. Como ya se ha comentado más arriba, las respuestas o conductas generadas deben ser apropiadas o adaptadas a cada tarea.

Por último, se recogen en el ACRA algunas de las tácticas recomendables para *generar una respuesta escrita* eficaz cuando el alumno tiene que enfrentarse a tareas de este tipo, como son, realizar una redacción, contestar a un examen o confeccionar un trabajo. Básicamente estas tácticas son las siguientes: evocar la información, ordenarla, desarrollarla conforme al orden establecido y cuidar la presentación del escrito.

El cuestionario ACRA ha sido ampliamente utilizado en investigación y, en concreto, Oncíns (2006) lo ha empleado para estudiar, desde un punto de vista correlacional, las relaciones entre el uso de es-

trategias de aprendizaje y el rendimiento académico, hallando que el uso de estrategias de recuperación explica el 12% de la varianza del rendimiento académico.

Otra cuestión interesante es si el uso de estrategias de recuperación depende del género, edad o ciclo académico de los estudiantes. A este respecto, Oncíns (2006) encontró mayor uso en las mujeres, en tanto que no aparecen en su estudio diferencias significativas por nivel educativo ni por edad.

El principal propósito del presente trabajo es averiguar la relación existente entre el uso de las cuatro estrategias de recuperación de información citadas, medidas con el ACRA, y el rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Partimos de la hipótesis de que el uso frecuente de estas estrategias promoverá niveles de rendimiento académico más elevados.

Otro objetivo consiste en comprobar si existen diferencias entre los sujetos de la muestra respecto a la frecuencia en el uso de estas estrategias, en función de su edad, ciclo académico y género. Basándonos en los estudios previos, esperamos encontrar un mayor uso de estrategias de recuperación por parte de las chicas, así como suponemos que las diferencias por edad o ciclo académico, de existir, no serán estadísticamente significativas.

Método

Sujetos

Los participantes en el presente estudio fueron 602 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), seleccionados aleatoriamente de una población de partida de 5.634. Para la obtención de la muestra utilizamos la fórmula descrita en Sierra (1985) para poblaciones finitas. El error muestral fue de $\pm 3,85$ con p y $q = 0,50$. Los alumnos estaban matriculados en centros públicos y privados concertados, pertenecientes a la ciudad de Ourense. Sus edades estaban comprendidas entre los 12,3 y los 18,1 años ($M = 14,58$; $DT = 1,36$), y un 48% eran hombres y un de 52% mujeres. Un 46% de la muestra cursaba sus estudios en centros públicos y 54% en centros concertados.

De entre el total de aulas de toda la ciudad, se eligieron al azar 30 grupos-aula de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria. Fueron utilizados suplentes disponibles cuando, por algún motivo, un centro o grupo-aula seleccionado no pudo participar. En total participaron 13 colegios e institutos.

Instrumento y medidas

Para la medida de las principales variables tratadas en este trabajo, las estrategias de recuperación de información, se ha empleado la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (2001). La escala completa consta de cuatro subescalas por medio de las cuales se trata de medir la frecuencia con que los estudiantes emplean determinadas estrategias y técnicas de aprendizaje. La primera escala comprende siete estrategias del proceso de adquisición de la información; la segunda, trece estrategias del proceso de codificación o almacenamiento de la información; la tercera, cuatro estrategias del proceso de recuperación de la información, y la cuarta, nueve estrategias de apoyo al procesamiento. Cada estrategia es medida con un número variable de ítems que deben ser respondidos en una escala de cuatro puntos que son, nunca o casi nunca, algunas veces, bastantes veces, siempre o casi siempre.

Las principales variables tratadas en el presente estudio hacen referencia al proceso y estrategias de recuperación de información, al rendimiento académico de los alumnos, y también se contemplan algunas variables sociodemográficas.

Las variables de recuperación se obtuvieron a partir de los 18 ítems que componen el proceso memorístico de recuperación de información. Comprenden cuatro estrategias de recuperación construidas hallando la media de las puntuaciones de los sujetos en los ítems de este proceso correspondientes a cada una de ellas: la búsqueda de codificaciones (media de los ítems 1, 2, 3, 4 y 10), la búsqueda de indicios (media de los ítems 5, 6, 7, 8 y 9), la planificación de respuesta (media de los ítems 11, 12, 14, 17 y 18), y la respuesta escrita (media de los ítems 13, 15 y 16). Otra variable, *alta/baja recuperación* se calculó, primero, hallando la media de los 18 ítems del proceso de recuperación, y segundo, dividiendo a los sujetos en dos grupos en función de sus puntuaciones medias: en uno, se incluyen los sujetos con puntuaciones medias entre 1 y 2,50, y en otro, a los sujetos con puntuaciones medias entre 2,51 y 4.

Las variables relacionadas con el rendimiento académico comprenden las *notas finales* de *cada asignatura* en junio y la *nota media en junio*, que sería la media de las notas finales de todas las asignaturas cursadas por cada alumno. Para obtener los datos se utilizaron las calificaciones que figuraban en las actas de cada estudiante en junio.

Respecto a las variables sociodemográficas, en este trabajo se incluyen género, edad y ciclo de Edu-

cación Secundaria Obligatoria: el primer ciclo comprende primero y segundo curso, y el segundo ciclo comprende tercero y cuarto curso.

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron en horario escolar a lo largo de abril y mayo, con la presencia de algún miembro del equipo. En las instrucciones que recibieron los estudiantes se les indicó que podían pedir ayuda si no entendían las preguntas. Las instrucciones también destacaban la importancia de su sinceridad en las respuestas.

Los alumnos fueron informados de que los datos recogidos serían anónimos, y para garantizar este anonimato se les pidió que se identificasen con su fecha de nacimiento. Al finalizar el curso los centros remitieron una copia de las actas con las calificaciones finales de los alumnos, en las que en vez de los nombres también constaban sólo las fechas de nacimiento.

Las pruebas que, una vez revisadas, no se ajustaban a los criterios establecidos previamente fueron desechadas. A continuación, los datos fueron codificados y tabulados.

Análisis de datos

Todos los análisis de correlaciones del presente trabajo se realizan mediante coeficiente de correlación de Pearson. Cuando se comparan dos grupos, se emplea la prueba *t* de Student. En todos los análisis realizados se empleó el paquete estadístico SPSS

13.0, y se tomó un nivel de significación alfa de .05 para todas las pruebas estadísticas.

Resultados

A continuación se presentan los resultados comenzando por las correlaciones entre estrategias de recuperación y notas finales en las asignaturas. En segundo lugar, se presentan los relativos a la comparación entre grupos de alta/baja frecuencia en el uso de estrategias de recuperación respecto a su rendimiento académico en las diversas asignaturas y, para finalizar, se presentan las comparaciones por ciclo educativo y en función del género, respecto a la frecuencia de uso de estas estrategias.

En la Tabla 1 se recogen las correlaciones entre las estrategias de recuperación y las variables de rendimiento académico. Como se puede observar, la estrategia de *búsqueda de codificaciones* es la que presenta una mayor cantidad e intensidad en sus correlaciones con las diversas variables de rendimiento. Las tres restantes estrategias: *búsqueda de indicios*, *planificación de respuesta* y *respuesta escrita*, también correlacionan significativamente con la nota media en junio y con la mayoría de las notas finales en las diversas asignaturas.

En la Tabla 2 se presentan las comparaciones en rendimiento académico entre sujetos que obtienen puntuaciones altas en el proceso de recuperación y los que las obtienen más bajas. En prácticamente to-

Tabla 1. Correlaciones entre estrategias de recuperación y notas finales en junio (rendimiento general y por asignaturas)

Notas finales en junio	Variables de recuperación de información			
	Búsqueda de codificaciones	Búsqueda de indicios	Planificación de respuesta	Respuesta escrita
Nota media en junio	.242**	.214**	.205**	.225**
Lengua Castellana	.224**	.194**	.191**	.220**
Lengua Inglesa	.158**	.145**	.148**	.191**
Lengua Gallega	.209**	.187**	.193**	.215**
Ciencias Sociales	.216**	.211**	.195**	.195**
Cultura Clásica	.364**	.317**	.208	.195
Música	.181**	.188**	.179**	.180**
Educación Plástica	.170**	.176**	.122*	.159**
Educación Física	.168**	.098*	.118**	.160**
Matemáticas	.194**	.174**	.169**	.148**
CC. Naturales	.283**	.284**	.213**	.316**
Tecnología	.220**	.189**	.188**	.188**
Física y Química	.138*	.101	.091	.042
Biología	.265**	.231**	.234**	.085
CC. Medioambientales	-.050	-.111	.017	.022

* $p < 0,05$, bilateral. ** $p < 0,01$, bilateral

Tabla 2. Prueba t para variables de rendimiento académico comparadas en función del proceso de recuperación bajo y alto

	Proceso de recuperación				Prueba de Levene			Prueba t	
	Bajo/Alto	n	Media	DE	F	P	gl	t	p
Nota media junio	1	288	5.63	1.77	.10	.75	600	-5.02	.000
	2	314	6.36	1.76					
Lengua Castellana	1	288	5.34	2.06	.66	.42	600	-5.15	.000
	2	314	6.20	2.06					
Lengua Inglesa	1	288	5.05	2.41	.42	.51	600	-3.48	.001
	2	314	5.73	2.38					
Lengua Gallega	1	285	5.01	2.33	.47	.49	596	-4.52	.000
	2	313	5.84	2.16					
Ciencias Sociales	1	288	5.67	2.30	.90	.34	600	-4.42	.000
	2	314	5.49	2.29					
Cultura Clásica	1	0.43	4.63	2.23	.35	.55	081	-4.07	.000
	2	0.40	6.22	1.13					
Música	1	144	6.62	2.03	1.20	.27	291	-3.39	.001
	2	149	7.38	1.76					
Educación Plástica	1	170	5.96	2.18	.14	.71	378	-2.86	.004
	2	210	6.60	2.14					
Educación Física	1	288	6.82	1.44	3.22	.07	600	-3.35	.001
	2	314	7.23	1.52					
Matemáticas	1	288	5.05	2.38	.20	.66	600	-3.36	.001
	2	314	5.68	2.26					
CC. Naturales	1	129	5.40	2.33	.00	.95	305	-4.72	.000
	2	178	6.65	2.29					
Tecnología	1	260	6.20	2.02	.01	.94	540	-3.75	.000
	2	282	6.83	1.88					
Física y Química	1	133	5.37	2.38	.01	.92	240	-.91	.364
	2	109	5.64	2.27					
Biología	1	129	5.61	2.36	2.45	.12	238	-3.17	.002
	2	111	6.50	1.94					
CC. Medioambientales	1	023	5.09	2.23	.37	.54	043	.88	.381
	2	022	4.55	1.84					

Nota: 1, baja puntuación en el proceso de recuperación de información; 2, alta puntuación en el proceso de recuperación de información.

das las asignaturas, excepto en física y química y en ciencias medioambientales, se obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los sujetos de ambos grupos.

En relación con los aspectos evolutivos de las estrategias de recuperación, en la Tabla 3 se recogen las comparaciones entre los sujetos de primero y segundo ciclo de educación secundaria obligatoria con relación a la frecuencia con que usan estas estrategias. Como se observa, los alumnos de primer ciclo relatan emplear con mayor frecuencia que los de segundo ciclo las estrategias de *búsqueda de codificaciones* ($t = 2.95$, $p = .003$), *planificación de respuesta* ($t = 2.65$, $p = .008$), y *respuesta escrita* ($t = 3.80$, $p = .000$); no se observan diferencias entre ambos ciclos en el empleo de la estrategia de *búsqueda de indicios* ($t = 1.44$, $p = 1.49$).

Los datos previos se complementan al obtener correlaciones negativas y estadísticamente significa-

tivas de la variable *edad* con *búsqueda de codificaciones* ($r = -.17$, $p = .000$); *búsqueda de indicios* ($r = -.11$, $p = .008$); *planificación de respuesta* ($r = -.17$, $p = .000$); y *respuesta escrita* ($r = -.21$, $p = .000$).

Para finalizar, se presentan los datos de comparaciones por género, observándose diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en todas las estrategias de recuperación de información estudiadas, a favor de las mujeres (véase Tabla 4).

Discusión y conclusiones

Una de las principales conclusiones de esta investigación es que la estrategia de recuperación de información que parece tener un mayor impacto en el rendimiento de los estudiantes de secundaria en las diversas asignaturas es la *búsqueda de codificaciones*, aun- que la *búsqueda de indicios*, la *planificación de respuesta* y la

Tabla 3. Prueba t para las estrategias de recuperación de información comparadas por ciclos

Estrategias de recuperación	Ciclo	n	Media	Prueba de Levene			Prueba t		
				DE	F	P	gl	t	p
Búsqueda de codificaciones	Primero	307	2.56	.70	.41	.52	600	2.95	.003
	Segundo	295	2.40	.66					
Búsqueda de indicios	Primero	307	2.48	.69	.85	.36	600	1.44	.149
	Segundo	295	2.40	.69					
Planificación de respuesta	Primero	307	2.69	.66	.74	.39	600	2.65	.008
	Segundo	295	2.55	.63					
Respuesta escrita	Primero	307	2.72	.75	.00	.99	600	3.80	.000
	Segundo	295	2.49	.75					

respuesta escrita, también presentan correlaciones estadísticamente significativas con el rendimiento en la mayor parte de las asignaturas.

Más concretamente, observamos que las estrategias de recuperación parecen contribuir al rendimiento en todas las asignaturas, con las únicas excepciones de ciencias medioambientales y física y química, cuyas notas de final de curso sólo correlacionan significativamente con la estrategia de *búsqueda de codificaciones*. En las demás asignaturas, las correlaciones, aunque moderadas, son significativas, siendo las más elevadas en ciencias naturales.

Los resultados previos confirman la principal hipótesis de partida, en el sentido de que un mayor y mejor uso de las estrategias de recuperación de la información parecen incidir muy positivamente en el rendimiento académico en la mayoría de las asignaturas. Estas conclusiones son acordes con las obtenidas por Oncíns (2006) quien, usando análisis de regresión, encontró que el uso de las estrategias de recuperación es un buen predictor del rendimiento académico en alumnos de 2º, 3º y 4º de E.S.O. Estos hallazgos permiten recomendar la enseñanza de estrategias de recuperación a los alumnos de secundaria.

Posteriores estudios podrían orientarse a determinar qué aspectos de las asignaturas y de su instrucción median entre el uso de estas estrategias y el rendimiento académico, pudiéndose estudiar de qué forma facilitan el uso de las estrategias de recuperación aspectos como el material de estudio empleado, el tipo de examen o el estilo instruccional del profesor, entre otros.

Con relación a las diferencias en el uso de estrategias por parte de los estudiantes según el ciclo educativo que cursan o la edad, y rechazando nuestra hipótesis inicial, se observa que los alumnos de primer ciclo de educación secundaria emplean con mayor frecuencia estas estrategias que los de segundo ciclo. Al mismo tiempo, los alumnos muestran un decremento en el uso de las mismas a medida que aumenta su edad.

Es importante destacar que otros estudios como el de Oncíns (2006), con alumnos de secundaria, o el de Martín y Camarero (2001) con alumnos universitarios, tampoco encuentran un incremento en la frecuencia de uso de estrategias de aprendizaje a medida que aumenta la edad o el curso académico. Parece pues conveniente indagar en investigaciones futu-

Tabla 4. Prueba t para las estrategias de recuperación de información comparadas por género

Estrategias de recuperación	Género	n	Media	Prueba de Levene			Prueba t		
				DE	F	P	gl	t	p
Búsqueda de codificaciones	1	285	2.62	.69	1.01	.31	598	4.55	.000
	2	315	2.37	.66					
Búsqueda de indicios	1	285	2.54	.69	.48	.49	598	3.42	.001
	2	315	2.35	.67					
Planificación de respuesta	1	285	2.75	.62	.19	.66	598	4.46	.000
	2	315	2.52	.65					
Respuesta escrita	1	285	2.77	.73	.08	.78	598	5.35	.000
	2	315	2.45	.73					

Nota: Variable Género: 1: mujer y 2: hombre

ras, qué factores, entre ellos el estilo instruccional, son los que favorecen una mayor práctica real; o inducen a los estudiantes de niveles educativos inferiores en comparación con otros de niveles más elevados, a indicar esta mayor frecuencia de uso, puesto que no consideramos que los alumnos mayores sean menos eficaces que los pequeños en el empleo de estas estrategias.

Uno de los factores que podría explicar en parte esta cuestión es la metodología de recogida de datos empleada, que permite medir la frecuencia de uso y no la calidad del uso de estas estrategias, y que está expuesta a las limitaciones propias de las medidas de autoinforme, como son la dificultad de los alumnos para informar estrategias de estudio que tengan automatizadas, la posibilidad de que contesten lo que creen que hacen o lo que les gustaría hacer en vez de lo que hacen en realidad, o simplemente la posibilidad de que no entienden correctamente la pregunta (Núñez, Solano, González-Pianda y Rosario, 2006; Bausela, 2003). Por tanto, estas medidas deberían ser complementadas con otras técnicas que permitan determinar si existe, en efecto, una disminución en el uso de estrategias de recuperación con la edad o si, por el contrario, se trata de una mayor automatización o de una cuestión de sesgos en la respuesta.

Con relación a la hipótesis relativa a las diferencias de género, observamos que las alumnas usan con mayor frecuencia que sus compañeros las estrategias de recuperación de información estudiadas. Aceptamos, por tanto, nuestra hipótesis inicial sobre la existencia de diferencias entre sexos. Este resultado confirma lo encontrado en otros estudios (Martín y Camarero, 2001; Oncíns, 2006), en los que también son las mujeres las que usan con mayor frecuencia que los hombres las estrategias de aprendizaje. La explicación de las causas de estas diferencias precisa también de mayor investigación.

Como conclusión general, los resultados de esta investigación sobre estrategias de recuperación están en la misma línea de otras investigaciones sobre estrategias de aprendizaje, en cuanto a su importancia para el rendimiento académico, su mayor uso por parte de las mujeres y su menor frecuencia de uso con la edad o curso, situándose el aprendizaje estratégico como un importante aspecto a mejorar en la educación secundaria y superior.

Referencias

- BADDELEY, A.D. (1983). *Psicología de la Memoria*. Madrid: Debate.
- BALLESTEROS, S. (1999). "Memoria humana: investigación y teoría". *Psicothema*, 11 (4), 705-723.
- BAUSELA, E. (2003). "Calidad de vida universitaria II; ejemplo de un cuestionario de detección y análisis de necesidades". *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 34, 111-124.
- CRAIK, F.I.M. y LOCKHART, R.S. (1972). "Levels of Processing: A Framework for Memory Research". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684
- FUENTES, M.T. y RIBES-IÑESTA, E. (2006). "Influencia de tres repertorios precurentes en la lectura comprensiva". *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (2), 149-172.
- GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, S. y GARCÍA-SEÑORÁN, M. (2006). "Estrategias de codificación y rendimiento académico en estudiantes de secundaria". *Revista de Educación Desarrollo y Diversidad*, 9 (3), 5-20.
- HOLMES, J. y ADAMS, J.W. (2006). "Working Memory and Children's Mathematical Skills: Implications for Mathematical Development and Mathematics Curricula". *Educational Psychology*, 26 (3), 339-366.
- MARTÍN, F. y CAMARERO, F. (2001). "Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios". *Psicothema*, 13 (4), 598-604.
- MESTRE, J. y PALMERO, F. (2005). *Procesos psicológicos básicos: Una guía académica para los estudios en psicopedagogía, psicología y pedagogía*. México: Mc Graw Hill.
- MIRANDA, A. y GIL-LLARIO, M.D. (2001). "Las dificultades de aprendizaje en las matemáticas: concepto, manifestaciones y procedimientos de manejo". *Revista de Neurología Clínica*, 2 (1), 55-71.
- NORMAN, D.A. (1985). *El aprendizaje y la memoria*. Madrid: Alianza Editorial.
- NUÑEZ, J.C., SOLANO, P., GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. y ROSARIO, P. (2006). "Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme". *Psicothema*, 18 (3), 353-358.
- ONCÍNS, F.J. (s.f.). *Las estrategias de aprendizaje en adolescentes de educación secundaria y su relación con el rendimiento académico*. Recuperado el 17 de noviembre de 2008 de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2008/06/estrageias-de-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>
- ROMÁN, J.M. (2004). Procedimiento de aprendizaje autorregulado para universitarios: La "estrategia de lectura significativa de textos". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 113-132.
- ROMÁN, J.M. y GALLEGO, S. (2001). *ACRA: escalas de estrategias de aprendizaje: manual*. TEA ediciones.
- RUIZ, M. (2004). *Las caras de la memoria*. Madrid: Pearson.
- SIERRA, R. (1985). *Técnicas de Investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- TEJEDOR-TEJEDOR, F.J., González-González, S.G. y García-Señorán, M. (2008). "Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria". *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40 (1), 123-132.
- VILA, J. y ROSAS, J. (Eds.) (2005). *Aprendizaje causal y recuperación de la información. Perspectivas teóricas*. Jaén: Del Lunar.

Cuatro debates en el seno de la alfabetización académica contemporánea

GILBERTO FREGOSO PERALTA¹



Resumen

¿Cuál es el origen del habla? Cinco versiones nos han entregado igual número de pensadores ya clásicos, todas ellas diferentes y algunas antagónicas entre sí. Lo evidente es que, hasta el momento, ninguna ha podido ostentarse como la verdadera en demérito de las otras, tal vez porque son parcialmente verosímiles. El hecho es que la polémica sigue vigente y los apologistas de unos y otros enfoques continúan en la búsqueda de hallazgos y argumentos confirmatorios.

Para aprender a leer ¿es más efectivo el método *fónico* o el *global*? Otro interrogante vigente que ha suscitado encendidas controversias no sólo en el ámbito escolar sino político, habida cuenta de los intereses económicos en juego para el equipamiento del sistema educativo público en países como Estados Unidos. Lo asombroso es que las investigaciones sobre el tema aportan evidencias a favor de ambos puntos de vista.

¿Qué importancia tiene la escritura en la sociedad contemporánea? Desde tres ópticas diferentes se ha dado respuesta a la pregunta, si bien las discrepancias se han suscitado entre sociolingüistas y psicolingüistas. Unos

Four Debates in Contemporary Academic Literacy

Abstract

What is the origin of human oral expression? Five versions have been produced by such number of classical thinkers, all different, some conflicting with each other. It is evident that, so far, none has been regarded as the true, perhaps because all of them are partially plausible. The fact is that controversy continues and the apologists of each other approaches are still in search of findings and arguments.

Is it more effective the phonics procedure or the global one to learn reading? Another valid question that has aroused considerable polemics in the scholar and political environments, given the involvement of economics interests at the stake for the equipping of the public education system in countries like the United States. The amazing thing is that research provides inputs for both points of view.

How important is writing in contemporary society? Three different perspectives have answered this question, revealing deep discrepancies between sociolinguistics and psycholinguistics. Some prioritize effective-

Artículo recibido el 24/09/2009
Artículo aceptado el 12/12/2009
Conflicto de interés no declarado

¹ Profesor del Departamento de Ciencias Sociales y de la Cultura del Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara. fepg@hotmail.com

dan prioridad a la efectividad de la comunicación social por sobre cualquier uso correcto del código; otros, el apego al conocimiento del código para elaborar mensajes correctos y comprensibles. Cada postura valora la relevancia de redactar, de manera en extremo distinta.

¿Cómo aprender a redactar? Una actitud menos apasionada pero también diversa anima las opiniones para el aprendizaje de la redacción, para cuya efectividad unos postulan centrarse en el mensaje mientras otros en el emisor, en el receptor o en el tema.

Palabras clave: Expresión oral. Redacción. Lectura.

ness of social communication over any proper use of the code, while others emphasize the knowledge of the code to produce correct and comprehensible messages. Each position values relevance of writing in extremely opposite way.

How do I learn to write? A less passionate but also diverse attitude supports approaches for learning to write. To achieve this, some focus attention on the message, others in the transmitter, the receiver or the subject.

Key words: Speaking. Writing. Reading.

Introducción

El propósito del artículo consiste en revisar las posturas de contenido polémico expresas en facetas diversas del quehacer psicolingüístico, de manera precisa la filogénesis del lenguaje articulado oral, el procedimiento idóneo para el aprendizaje de la lectura, la relevancia atribuible a la redacción en la sociedad contemporánea y, finalmente, la manera más adecuada de producir textos escritos.

El camino que condujo a reunir dichos debates especializados tuvo como origen la investigación en algunos temas lectoescriturales, a propósito de buscar información sobre los problemas con la comprensión visual y la producción escrita de carácter académico –tan recurrentes entre nuestros alumnos universitarios– con el afán de verificar si se suscitan y reportan fenómenos semejantes, su diagnóstico y posibles actividades de intervención.

En algunos casos, los puntos de vista parecieran irreconciliables, de manera particular con relación al aprendizaje de la lectura y a la relevancia de la redacción en el mundo actual; en otros es justo decir, sin elogio al eclecticismo, que una lectura detenida, ecuánime e imparcial –hasta donde ella sea posible– de los enfoques en juego, permite colegir las bondades y limitaciones de cada criterio y autor, dándose incluso el caso de poder complementarse en algunos aspectos; o bien, reconocer que se trata de versiones diferentes acerca de un mismo asunto sin necesidad de asumir actitudes excluyentes. Pasemos pues revista a las divergencias en cada asunto.

I. Filogénesis del lenguaje oral

El primer apartado se forja con las perspectivas de base acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje articulado en la especie, como son la gramática generativa, el análisis de la conducta, el enfoque sociohistórico, la visión psicogenética y la propuesta problemática o comunicacional; la primera de ellas ligada al innatismo y las restantes al aprendizaje por cuanto atañe a la facultad humana del habla. Ya se externa allí una discordancia de fondo entre quien piensa que la capacidad de percibir, pensar y articular signos tiene un origen genético y quienes apelan a la capacidad de aprender dentro de un ambiente sociocultural capaz de estimular, en mayor o menor medida, tal aptitud.

Sin embargo, la posición de los ambientalistas

tampoco está exenta de discrepancias, según veremos enseguida en los juicios y argumentos emitidos por sus voceros más conspicuos. No deja de ser curioso que los aportes de las cinco personalidades consultadas hayan subsistido por décadas y sean todavía de consulta obligada para aproximarse de manera hipotética al problema.

1) Para Noam Chomsky (2001), representante destacado de la tendencia nativista el habla es un don biológico con el cual nacemos los humanos y la experiencia es sólo un insumo menor para su desarrollo, con otras palabras, el avance lingüístico de las personas depende de una maduración interna y no de una experiencia en contacto con el entorno social. Así, los pequeños obedecen a una programación *natural* para adquirir a corto plazo la lengua a la que se les exponga, tanto las declinaciones de los signos como el orden sintagmático correspondiente están contenidos en la mente/cerebro. En realidad, el aprendizaje consiste en adaptar tales mecanismos gramaticales de carácter filogenético, al vocabulario y a la sintaxis específica del idioma materno, el que en última instancia es tan sólo modalidad de una gramática común a todas las lenguas; por ende, los infantes son básicamente autónomos en cuanto a su acceso para desarrollar esta capacidad. La cualidad enunciativa humana está asociada a una organización mental específica, dependiente de una porción cerebral también particular. Especie e individuos poseemos un dispositivo para la adquisición del lenguaje articulado (Language Acquisition Device = LAD) susceptible de recibir el estímulo lingüístico y derivar reglas gramaticales de carácter universal.

2) B. F. Skinner (1981), en cambio, considera que la adquisición y el desarrollo del habla son producto de ciertos hábitos y aprendizajes, a su vez consecuencia de una interacción con el medio ambiente a través de un condicionamiento operante. Esto es, un evento del entorno o estímulo espontáneo provoca una respuesta asimismo espontánea en un organismo susceptible de aprender, ella es seguida de otro evento semejante que la va entonces reforzando, si el proceso ocurre varias veces más el organismo asociará de manera virtualmente automática la misma respuesta ante igual estímulo; así, aquélla se torna condicionada. Su peculiaridad es la de reforzarse por sus efectos con los interlocutores y luego en el mismo hablante; tal comportamiento verbal está siempre mediado por otras personas y de allí su carácter so-

cial. En oposición clara a pensadores como Vigotsky y Bruner, rechaza concebir al lenguaje articulado en sus usos funcionales: emitir signos, manifestar ideas, compartir significados, expresar pensamientos, comunicarse; su estatus como objeto de conocimiento se circunscribe a su talante conductual en términos de habla. El lenguaje no es considerado un mero conjunto de signos para nombrar objetos, pues el significado de las palabras se investiga atendiendo a su uso en la práctica cotidiana.

A edad temprana –sostiene– los pequeños imitan a los adultos en su alrededor y desean manifestar sus deseos y necesidades, más tarde pueden asociar determinados sonidos a situaciones, objetos, personas, contextos y acciones. Acceder al léxico y a las reglas gramaticales de su idioma se logra por medio de un condicionamiento operante en el cual los adultos tienden a recompensar la construcción correcta de los signos y enunciados, el enriquecimiento del vocabulario, el significado preciso de las palabras, la adecuación entre el nombre y lo nombrado, así como a desaprobando los errores.

3) Por su parte, Lev S. Vigotsky (1977) resalta la importancia de la interacción social por cuanto influye en el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en el concepto de *lenguaje compartido* tanto por lo que atañe a la capacidad de habla como al pensamiento mismo, procesos ambos que van de lo colectivo (lenguaje socializado) a lo individual (lenguaje egocéntrico) atravesando etapas de relaciones con los demás, con el entorno y con uno mismo; de lo global a lo multifuncional y así hasta la diferenciación personal. Hay un excitante externo para la acción del organismo, que genera un proceso interno de transformación en cada individuo llamado subjetivo o psíquico; los estímulos más importantes son los sociales, la coordinación colectiva del comportamiento es la base de la conciencia. El estímulo articulatorio es primero externo, donde el pequeño recibe sonidos, palabras y significados como basamentos iniciales de un lenguaje cuyo desarrollo se irá gestando en contacto con tales medios exteriores; entre los tres y cinco años de edad, el chico acompaña su acción, sus intentos comunicativos y la solución real de problemas con un lenguaje egocéntrico, a manera de una transición hacia el nivel más complejo que es el lenguaje interiorizado, clave para las funciones de regulación del sujeto con su medio circundante, cuando ya sabe de qué habla.

4) Jean Piaget (1965), concibe al lenguaje verbal como parte del proceso humano de aprendizaje en general; si bien no niega validez a la capacidad biológica de la especie por articular signos, no ubica o precisa un dispositivo específico. Reconoce que la adquisición es resultado del nexo entre factores externos de interacción social y etapas evolutivas del desarrollo intelectual: 1) el periodo sensorio motor entre los 0 y 2 años de edad, para entender el entorno; 2) el lapso preoperacional que va de los 2 a los 7 años, a fin de comprender signos; 3) el estadio operacional concreto entre los 7 y 11 años, conducente a desarrollar habilidades y utilización plena de la lengua; 4) el periodo de operaciones formales de los 11 en adelante para manejar la abstracción. Para el caso de la lengua materna, los infantes no requieren demasiadas propuestas deductivas de carácter gramatical, el contacto con sus padres o tutores es suficiente (a diferencia de Vigotsky, el lenguaje egocéntrico no tiene importancia), habida cuenta de que aprender la lengua, afirma, debe ser en la forma más directa posible para poder dominarla y posteriormente reflexionar sobre ella para deducir la gramática. En síntesis, destaca lo universal de la facultad cognoscitiva en la especie y pondera al contexto como menos relevante en los cambios cualitativos de la cognición; hay un proceso evolutivo que transcurre de lo individual (lenguaje egocéntrico) a lo colectivo (lenguaje socializado).

5) Por último, Jerome Bruner (1991) parte de considerar que para volverse un miembro de la comunidad hablante se requiere aprender no sólo la lengua sino acerca de ella como un sistema bien constituido por expresiones normadas sobre la realidad, y lo que es posible hacer con las palabras. Para él hay tres facetas que deben analizarse a fin de explicar el acceso al lenguaje articulado: la sintáctica se interesa en el problema acerca de la capacidad para codificar expresiones correctas de acuerdo con reglas; a la semántica le concierne el nexo entre los signos y los referentes designados por ellos; la pragmática tiene que ver con la manera como utilizamos expresiones correctas para afectar a los demás (comunicarnos). No se derivan una de otra, cada cual ayuda y enriquece el dominio de las demás. El idioma se aprende utilizándolo dentro de ciertos *formatos*, donde interactúan principalmente la madre y el niño. Centra la investigación en dos funciones claves realizadas por los hablantes: *señalar* y *solicitar*, desde una etapa pre-lingüística hasta el momento de ingresar de lleno a la interlocución

ordinaria. Sus hallazgos le permiten afirmar que las criaturas se las ingenian para comunicarse mucho antes de tener algún dominio en los aspectos sintáctico y semántico, es decir, el ejercicio pragmático provee los elementos para ir comprendiendo el carácter formal de la lengua.

Escuelas diversas a cual más sugerentes, incluso en sus contraposiciones.

II. El acceso a la lectura

De manera análoga, fue menester indagar sobre las propuestas conceptuales y métodos hoy en boga que explican el proceso lector y su enseñanza/aprendizaje. Al hacerlo emergió otro debate no menos interesante y de repercusión incluso política, aunque limitado a dos puntos de vista: de un lado la teoría de la transferencia de información y el método fónico, del otro la teoría interactiva y el método global.

1) La primera de ambas opciones es más tradicional, privilegia el rol del texto a ser decodificado y comprendido por el lector, quien mediante su sentido visual transfiere al cerebro la información contenida en el escrito. La lectura es concebida como resultado de un proceso divisible donde el significado está en el propio documento y es regida por reglas fijas, universales y efectivas. Las grafías se corresponden con fonemas; unas y otros permiten entender signos; éstos construyen enunciados que dan lugar a párrafos hasta abarcar el discurso completo, dentro de un proceso que es secuencial y jerárquico. El lector como destinatario del mensaje debe descifrarlo y asimilar el contenido codificado por el destinador a través del texto, en un circuito claramente unidireccional: el de un emisor a un receptor. El supuesto de esta teoría transferencial evidencia el enfoque lingüístico del reconocimiento de *letras* para el acto de leer, considerado como respuesta a un código visual supeditado al código oral-auditivo. El desempeño descansa en la capacidad de percepción visual centrado en identificar los rasgos de las grafías y de sus respectivas pautas sonoras para acceder a signos y enunciados. Lo anterior conduce a privilegiar el método fónico para aprender a leer. Los practicantes fónicos han sido llamados *objetivos* en la medida de centrar su acción en la estructura interna de las palabras a modo de identificar cómo están construidas grafémica y silábicamente.

Las consecuencias didácticas de tal método implican una acción educativa basada en reconocer los

grafemas como acceso al significado del escrito, donde la clave es el nexo entre sonidos y rasgos gráficos, así como los componentes gramaticales precisos y el énfasis en el proceso de aprendizaje y no en su producto; la enseñanza centra su atención en teorías y conceptos abstractos y no tanto en el acontecer cotidiano próximo al sujeto aprendiente; dominar la mecánica de la lectura lleva paulatinamente a la comprensión de lo escrito (Chall, 1999).

2) La segunda perspectiva propone no ignorar el acervo cognoscitivo del que dispone el sujeto al abordar un texto, con ello le reconoce un papel más participativo a través de una serie de mediaciones que como experiencia adquirida pone en juego la persona: psicológicas y lingüísticas pero también socioculturales y de contexto, todas insertas dentro de un circuito complejo de comunicación donde se involucran la intencionalidad del emisor, su mensaje, el canal seleccionado, un cierto tipo de codificación (cerrada, abierta), el receptor activo y el entorno. El significado no está fijo en el texto, depende de la interacción escritor-lector cuando comparten el mensaje y los rebasa por cuanto es mayor que lo contenido en el escrito y que los conocimientos previos del receptor. Éste formula una serie de conjeturas con respecto a la significación sobre la base de lo dicho por el autor en el documento, su saber propio y el ámbito desde el que lo aborda; su búsqueda de comprensión lo vuelve un ente interactivo, productor y protagonista, no una *esponja* que absorbe la información recibida. Lenguaje verbal y pensamiento se acrisolan al momento de la lectura uniendo el aporte del mensaje escrito con la experiencia de quien realiza el acto de leer, de ello se deriva el método denominado global o integral, mediante el que se intenta determinar el aporte del mensaje y del destinatario al proceso, dentro de un contexto y de una intencionalidad precisas (Daniels y otros, 1999).

Valga saber que las desavenencias de criterio han llegado, por ejemplo, hasta el Senado de los Estados Unidos para buscar ahí el predominio oficial de uno u otro dentro del sistema escolar de ese país; lo asombroso es que las investigaciones sobre el tema aportan hallazgos favorables a las dos posiciones (Fregoso, 2009).

III. El caso de la expresión escrita

El desempeño de nuestros alumnos tocante a su producción verbal gráfica me condujo a buscar infor-

mación vinculada con la relevancia que al acto de redactar se le confiere en la sociedad actual, valorado desde tres versiones por demás distintas entre sí y no carentes de antagonismo, en ocasiones explícito, en otras tácito.

1) Los estudiosos de la interdisciplina llamada sociolingüística y del pragmatismo comunicativo sostienen la primacía de una experiencia *enriquecedora, útil y social* en un contexto limitado y preciso, y no tanto el dominio de habilidades especializadas, punto de partida y principio básico para concebir el quehacer escritural.

Emilia Ferreiro (1992; 2002), la investigadora argentina discípula y coautora de Piaget, quizás la más conocida representante de esta posición, se remite al origen extraescolar de la escritura y a que ésta evoluciona en el sujeto a través de modos de organización desconocidos por la escuela, heredera de los escribas en el cuidado por la reproducción fiel y la intolerancia notoria –merced a su perfeccionismo– con las versiones no apegadas a la norma oficial predominante, a las que se ignora o reprime.

Apoya las investigaciones centradas en el abordaje de los procesos (estudios de caso) y no en la calidad del grafismo (muestras al azar) y afirma que si los jóvenes tienen dificultades con la redacción, es porque desde niños se les indujo a identificar grafías y no a comprender la estructura misma del sistema; además, que a la escuela *tradicional* le molesta de los chicos su tendencia a no pedir permiso para aprender; que dicha institución parte de considerar a los alumnos de ingreso reciente como ignorantes, sin reconocer en ellos la experiencia previa de ningún modo irrelevante para los contenidos escolares ni en términos de alfabetización, además imponiéndoles un autoritarismo cuya base es la atribución del saber y de la palabra consagrada al docente-corrector; que los alumnos sí aprecian la escritura al considerarla un objeto valioso de su entorno; que el estudiante cuando produce tiene la responsabilidad de revisar su texto antes de entregarlo al mentor, práctica a ser inducida por éste si quiere formar a un escritor autónomo y no conservar su rol de simple corrector; que todo texto encargado al sujeto debe ser con algún propósito no reducible a la revisión por parte del docente y sí a la del conjunto del grupo, pero reservando al autor el derecho a incorporar o no las observaciones; que alfabetizar es introducir a la cultura escrita de la época actual, cuya base es la Internet, donde lo importante es la intención comunicativa y no la

presentación formal del texto ni copiar *bien* las letras o palabras, pues hoy día las máquinas se encargan de la ortografía y de la ejecución tipográfica; que el medio suscita la rapidez y no la revisión, valerse de los correctores automáticos integrados en el ordenador es un manera inteligente –opina– de enfocar la ortografía, actitud no asumida todavía por la escuela pero sí por los usuarios; que hay una tolerancia ortográfica antes desconocida y a muchas personas no les asustan ya los errores, donde se impone el contenido sobre la forma; que los profesores de los ciclos diversos culpan siempre al nivel previo de haber cumplido mal su función alfabetizadora, sin reparar en su condición de proceso permanente y no de estado adquirido incluso a nivel universitario, para así evitar cargar la culpa a la educación primaria; que por ello no es un diagnóstico correcto decir que los chicos llegan mal a la educación superior (consultar también Veiras, 2003).

2) El segundo enfoque proviene de una rama de la psicología del desarrollo trabajada por Howard Gardner, estadounidense director del Proyecto Zero financiado por la Universidad de Harvard, además profesor de psicología educativa allí mismo, quien propuso en la década de los ochenta del siglo XX (1984) su Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) como aporte a la reflexión sobre el desarrollo intelectual, de la que se presentan las ideas principales de dos trabajos suyos sobre el tema, uno de ellos compartido con otro investigador (Gardner, 1995; Torff y Gardner, 2001).

Gardner parte de reconocer una mente humana organizada para enfrentar de manera diestra las actividades diferentes que plantea la realidad, organización conceptualizada por autores diversos desde dos posturas: a) hay una sola facultad intelectual a manera de un sistema único, centralizado y horizontal o al mismo nivel; b) hay un conjunto de mecanismos cognitivos separados y susceptibles de procesar información o ejecutar tareas específicas, distintas, verticales, que pueden denominarse *módulos, inteligencias, dominios*.

Por oposición a las pruebas psicométricas aplicadas para medir la variación de las diferencias individuales con respecto a las competencias de naturaleza intelectual, expresadas en notaciones numéricas mediante un instrumento estandarizado, la teoría de las Inteligencias Múltiples se interesa por las aptitudes, también intelectuales, que no suelen ser consideradas en dichas pruebas. Por lo demás, no atiende resultado alguno de ese tipo y en cambio se aboca a

describir la variedad de roles protagonizados por los sujetos dentro de los entornos socioculturales, por lo que sujeto y contexto son igualmente importantes. Rechaza reducirse a construir gráficos que representan el mayor o menor dominio por parte de las personas con relación a una actividad o conocimiento, y en cambio se compromete de manera explícita en la resolución de problemas educativos y sociales donde la gente común se desempeña.

Define a la inteligencia como una instancia que permite describir y organizar las competencias, destrezas o capacidades humanas con respecto a ciertos ámbitos culturales donde se aplican y se les confiere un sentido. Sobre esta base sugiere ocho criterios que ponen de manifiesto diferentes tipos de inteligencia existentes en los sujetos de nuestra especie, entre ellas la relacionada con la performance verbal escrita. Para cada una –indica– es necesario precisar lo que una persona requiere poner en juego como sustrato mínimo de identidad intelectual o de competencias básicas. Conviene pasar revista a las ocho propuestas hasta el momento tipificadas, según el autor:

- a) La inteligencia musical es la capacidad de crear, comunicar, codificar-decodificar, percibir, discriminar, transformar e interpretar el lenguaje pautado así como los sonidos modulados que combinan melodía, ritmo y armonía vía instrumentos y voz.
- b) Inteligencia corporal-cinestésica es la capacidad para utilizar el conjunto del cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, la facilidad en el uso de las manos para transformar materiales. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, gracia, armonía, flexibilidad, fuerza y velocidad, lo mismo que la percepción y manejo de medidas y volúmenes.
- c) La inteligencia lógico-matemática es vista como la capacidad para utilizar los números y literales de manera eficaz y de razonar con orden. Involucra la actividad con esquemas y relaciones lógicas, las proposiciones y juicios, las funciones aritméticas y otras abstracciones sintéticas y simbólicas relacionadas.
- d) Inteligencia visual-espacial es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, verlas, imaginarlas y representarlas fijas o en movimiento, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.
- e) Se llama inteligencia interpersonal a la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos, de comunicarse. Implica captar, decodificar y dar significado a las expresiones faciales (gestos) y posturas corporales, la modulación de la voz, los atuendos, los maquillajes, así como la habilidad para valerse de todo estos recursos para interactuar.
- f) Inteligencia intrapersonal es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Necesita de la autodisciplina, la autocomprensión, la introspección frecuente y la autoestima personales. El sujeto es emisor y receptor de su propio mensaje, a manera de una comunicación consciente, directa, unilateral, por la que es posible la introspección.
- g) Inteligencia naturalista es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, sean objetos, animales o plantas, lo mismo de los ámbitos urbano o suburbano que rural; exige las habilidades de observación, catalogación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de cada entorno.
- h) Finalmente, la inteligencia lingüística es la capacidad de comprender y producir palabras de manera eficaz, en forma oral o escrita. Supone destreza en los usos de las letras y sonidos articulados; de la descripción de las acciones y temporalidades expresadas en los verbos; del encadenamiento de las palabras; de la variedad y precisión vocabular; del significado de las palabras, enunciados, párrafos y textos completos; de las reglas gramaticales; de la aplicación social (contextual) del código lingüístico. Implica cuatro competencias cardinales: el aspecto retórico de la lengua (leer, hablar y escribir con solvencia); el potencial memorístico (saber escuchar; recordar información a corto, mediano y largo plazos); la explicación y aclaración (dialogar, comunicarse mediante ideas claras y precisas); la competencia para reflexionar no sólo sobre fenómenos, sobre nosotros mismos y nuestros comportamientos, sino también sobre la misma lengua (el metalenguaje); los tipos y modalidades discursivas.

Sostiene Gardner el principio según el cual no se puede predecir la fortaleza o debilidad de una inteligencia a partir de la fuerza o flaqueza de otra; empero no se muestran con una autonomía total unas con respecto a otras, pues de hecho cada persona

posee todas las inteligencias operando en niveles diferentes.

En rigor, la destreza para redactar se inscribe en una inteligencia específica ni menos ni más importante que las otras, por supuesto no podría ser concebida desde esta óptica como un instrumento de infraestructura intelectual.

3) El tercer enfoque se ha inspirado en la psicolingüística como una interdisciplina de talante experimental cuyo objeto de conocimiento es el conjunto de actividades vinculadas con la adquisición y uso del lenguaje articulado en tanto dominio de habilidades especializadas compartidas *universalmente*, que centra su interés en los aspectos del procesamiento y expresión de la información en los sujetos, a más de concebir a la actividad lingüística como un trabajo de carácter psíquico que implica comprender y aplicar las estructuras verbales. Es necesario destacar, como punto de partida para aproximarse al enfoque, la importancia concedida a la lengua escrita en ámbitos diversos de la vida personal y social, de manera particular dentro del quehacer académico.

Varias profesoras de enseñanza media superior que laboran en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (Ojeda y otras, 2003) señalan que la educación formal no debe, por más que lo intente hoy día al eliminar de los diseños curriculares el cultivo de la competencia discursiva escrita, hacer caso omiso de un elemento tan valioso para el desarrollo de la persona como es la redacción. El proceso de aprendizaje universitario de la escritura debiera continuar –dicen– como una etapa más de lo que se inició durante la niñez, sea en el hogar o en los primeros años de la estancia escolar, y debiera además hacerlo de manera sistemática e integrada a los contenidos disciplinares y junto con el resto de las capacidades asociadas al lenguaje como son la oralidad, la lectura y la audición.

Afirman que actualmente en las aulas a duras penas se trabaja la comunicación escrita con la destreza reclamada por el nivel académico que se cursa, ello debido, entre otros factores, al poco aprecio por su uso adecuado dentro del contexto escolar prevaliente y a la carencia de competencias de infraestructura académica, las que pueden ser definidas como aquellas habilidades intelectuales, amplias y esenciales para el trabajo efectivo en todos los campos de los estudios formales. Elementos –además– que aportan las capacidades indispensables para hacerse

de la información disciplinar y trabajar con ella, aunque no sean específicos de disciplina particular alguna: la lectura, la escritura, el habla, la aptitud para escuchar, las matemáticas entendidas como lenguaje, la capacidad de razonar, de estudiar y el desarrollo de una cultura informática.

Representar consiste –añaden– en poner las ideas a modo de poderlas comunicar, por ende es una habilidad fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El razonamiento científico precisa representar conceptos, hechos y fenómenos para su comprensión y comunicación; no es posible transmitir algo que no haya podido imaginarse de antemano para luego cifrarse como mensaje. Para ellas, hablar, escuchar, escribir, leer y pensar son pues elementos imprescindibles de todo proceso de comunicación eficaz, relacionados con la capacidad de representar por parte de los sujetos, destrezas a fomentar cotidianamente a través de las estrategias diversas de aprendizaje en el aula. Nuestro deber como usuarios de una lengua –afirman– es respetarla, hablar y escribir correctamente, para lograrlo es menester trabajar; nada se aprende sin dedicación y el caso del idioma no se sale de este criterio.

Tres concepciones en verdad ajenas entre sí.

IV. Enfoques para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción

El desarrollo teórico e histórico de las propuestas pedagógico y andragógico didácticas aplicadas al aprendizaje de la escritura, de manera muy elocuente la de una segunda lengua, ha descansado en el propósito de encontrar criterios y técnicas más productivos con respecto a los previos. Por cuanto los conceptos y prácticas para el aprendizaje de los idiomas se han ido transformando –desde el cultivo o la traducción primigenia de carácter gramático centrado en la pertinencia del texto, al procedimiento audio-lingual y por ende no gráfico, pasando luego a los acercamientos de raigambre funcional cercanos al lector o destinatario del mensaje, tal vez los de mayor empleo en la actualidad, para transitar más tarde a conocer el proceso emisor en tanto codificación de textos, hasta llegar a concentrarse en el abordaje de los temas– las perspectivas acerca de cómo se desarrolla la destreza lingüística y la manera de ser enseñada han variado también.

No obstante la diversidad de criterios, algunos postulan la necesidad de no descartar parecer o enfoque alguno, pues los visualizan complementarios, co-

mo sucede en la Universidad de Minnesota (Homstad y Thorson, 1994).

1) El primer enfoque descansa en el análisis del texto concreto como producto final. Se parte de un *modelo ideal* en tanto sustrato o base de una práctica escritural cuya expresión acabada consiste en una producción gráfica lo más apegada al modelo; de ahí ser llamado en el mundo de habla inglesa como *model's approach*. Interesan los recursos lingüísticos y retóricos empleados por el redactor en su texto, así, el énfasis recae en el análisis de los aspectos formales en función de la claridad, precisión y pertinencia de los significados parciales así como del total.

La atención formal ha sido causa de investigaciones sobre la evidencia de ciertas regularidades estructurales de los mensajes, las que hacen factible cuantificar y/o cualificar la mejora de la producción escrita a partir del incremento de rasgos precisos para lograr una redacción eficaz. La organización, secuencia y cohesión del texto como elementos lógicos, junto con el manejo gramatical configuran un *deber ser* para la calidad del producto.

Es frecuente referir a los géneros discursivos a modo de ejemplos de comunicación escrita dentro de ámbitos académicos y profesionales, de acuerdo con las estrategias retóricas clásicas: narraciones, instructivos, argumentaciones, descripciones, exposiciones, informaciones. La preocupación por la forma, como inseparable del fondo para propósitos de calificar la competencia escrita, reviste un compromiso con el manejo adecuado del código verbal sobre la base de su normatividad.

Esta concepción supone la necesidad prescriptiva de dominar las normas gramaticales y estructura de la lengua en la que se va a producir el mensaje, a fin de desarrollar una aptitud importante de infraestructura intelectual para acceder al conocimiento cifrado mediante un alfabeto; conocer pues el código y saberlo utilizar con cierta aptitud para la generación de mensajes inteligibles. El educando opera con un solo paradigma lingüístico basado primero en la norma y luego en el habla, con una actitud de perfectibilidad por parte del docente, a quien no interesan los usos dialectales concretos en ámbitos socioculturales precisos sino *el deber ser* en la producción de los mensajes, de manera particular los académicos y profesionales, así como la destreza de los sujetos para tal fin (Shih, 1986; Sánchez Aquilino, 1975; Cassany, 1990 y 1999).

2) El segundo procedimiento rinde tributo a la pragmática del lenguaje y a la sociolingüística, dado que lo importante es el uso habitual del código empleado para comunicarse al margen de cualquier corrección normada, cuenta el hacerse entender *funcionalmente* y lograr una interlocución con la gente común (el propósito y el destinatario); en el contexto anglosajón se le denomina *reader's approach*. El considerando principal es que redactar se inscribe dentro de relaciones sociales determinantes tanto de estilos como de significados, razón por la cual el redactor debe estar consciente del contexto, pues éste plantea restricciones a lo que se puede y debe escribir, e incluso al modo de expresar las ideas como parte de una *conciencia posible*.

Las palabras deben ser seleccionadas para comunicarse con los demás y presentar las ideas de la mejor manera a fin de ser comprendidas por los lectores. Un principio de carácter metodológico-didáctico manejado por el enfoque presente es *según el entorno se construye el mensaje*, dicho con otras palabras, la situación comunicativa dentro de un cierto ambiente determina el significado. El acto de redactar se entiende como un esfuerzo interactivo, funcional y comunicativo, en donde el emisor escribe teniendo en cuenta la comprensión, intereses y necesidades del lector potencial; como acto social, redactar conlleva la necesidad de explorar las regularidades más comunes dentro de un entorno particular.

El empleo del código dentro de un contexto cultural preciso es el objetivo de escribir para un receptor identificado, lejos de concebir a la lengua escrita como un conjunto finito y cerrado de conocimientos formales, propios de eruditos y no del parlante común. Se aprende a hablar y a escribir (mucho más lo primero que lo segundo) con el mismo desempeño de los usuarios típicos, con su cauda de imperfecciones y errores *obligados*, pues este enfoque surgió del esfuerzo por hacer que las personas aprendieran –sobre todo a hablar– un segundo idioma y fue más tarde adoptado por la antañona *escuela activa*.

La materia prima de tal corriente es un número prácticamente ilimitado de actos de habla o funciones –vinculados con los recursos lingüísticos respectivos– por medio de los que es posible establecer contacto y conseguir *algo* o lograr un propósito en cierta comunidad social peculiar, verdadera, coloquial, cotidiana. Se considera que cada aprendiz tiene objetivos de comunicación particulares, razón por la que deberá adquirir recursos expresivos distintos mediante una atención de talante personalizado

en aula; asimismo los grupos pueden recibir un curso específico según sus características y expectativas (Shih, 1986; Cassany, 1990 y 1999; Serafini, 1997).

3) La tercera posición asume que los escritores capaces en su desempeño escolar manejan ciertos procedimientos o técnicas ignoradas por quienes no observan el mismo rendimiento. Más allá de los conocimientos gramaticales aprendidos durante el curso escolar, los alumnos aptos dominan aspectos varios de la composición textual: generan, organizan y desarrollan ideas; resumen; hacen borradores; redactan; revisan; corrigen estructura y contenidos, no la cuestión gramatical; describen; valoran; reformulan; adaptan el código al perfil del destinatario, al contexto y al objetivo del mensaje; les interesan contenido y estructura u orden de las ideas, no su forma; la clave es el proceso –el hacer, el cómo, las fases– y no el producto; prefieren la escritura *libre* o automática frente al manejo prolijo de la lengua.

Lo anterior fue averiguado por académicos que observaron las actitudes del alumnado previo, durante y posterior a redactar algún trabajo. El análisis de las operaciones puestas en juego por los educandos reveló la insuficiencia del dominio lingüístico (poco relevante en esta lógica) así como la necesidad adicional de conocer la sucesión de fases para la composición de textos, de ambos desempeños se nutriría el perfil de un escritor competente. La observación también evidenció que los aptos para estos menesteres redactan identificando al receptor, la función comunicativa del mensaje, el contexto de la interlocución y el tipo de composición; sobre todo, confían en la *efectividad* de su mensaje. La versión final no tiene relevancia mayor, lo decisivo es mostrar los pasos conducentes a tal logro así como las técnicas a aplicar durante las labores de creación. La habilidad cardinal es la de poder acrisolar expresivamente ideas con signos, dado que el asunto en juego no es el acierto ni el error, sino sólo el gusto del escritor por su obra.

La atención es al emisor y no al mensaje, en tal sentido es que se procede a revisar y rehacer no en términos de correcciones, sino de gusto por redactar, esa es la perspectiva de la propuesta llamada por los anglosajones *process approach*, en la que los procedimientos seguidos por los redactores con desempeño sobresaliente se rescatan para aplicarlos al aprendizaje de avanzados y novatos (Cassany, 1990 y 1999; Griffin, 1982; Shih, 1986).

4) La cuarta remite el interés al contenido muy por encima de cualquier consideración en torno a los aspectos gramaticales, genéricos o funcionales de los textos, dado que se destaca el carácter académico de éstos, trátase de fichas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, esquemas, artículos, ponencias, informes, reportes, ensayos, reseñas, tesis cuya temática suele ser disciplinar. El cometido es denotar dominio sobre los temas propiamente dichos, casi siempre los referidos a las lecturas prescritas en los programas de las materias, a su vez tributarias de elementos disciplinares, por lo que el lenguaje es especializado y dirigido a un solo lector, el docente. Cuenta el qué y no el cómo: originalidad, secuencia lógica, claridad semántica, argumentación, solidez, nivel de abstracción; sin embargo, se da por hecho la competencia lingüística del sujeto acorde con el nivel de estudios cursado y por ello no preocupa en tanto ocurre dentro del marco del itinerario escolar, sobre temas escolares complejos y donde redactar forma parte del aprendizaje, por ende, se presupone que el desempeño es suficiente a ese respecto.

La escritura a través del currículo, el énfasis en tareas académicas o proyectos y los reportes sobre la habilidad promedio del aprendizaje de la redacción en todos los campos disciplinares son la base teórico-práctica de esta actitud preocupada por el fondo y desdeñosa de cuestiones gramaticales, funcionales o de proceso, denominada en el entorno anglosajón *content approach*. Las necesidades escolares son el objeto a satisfacer, no así lo coloquial ni *el lenguaje callejero* o de los *baños*, tan caro a varios investigadores según hemos podido apreciar.

Si la característica de los textos es académica, se espera del sujeto el manejo sobrio y consecuente de un lenguaje técnico especializado. Todo ejercicio de esa índole implica que los dicentes se vinculen de manera estrecha con el programa de las asignaturas; la evaluación repara sólo en el fondo, pues se supone el dominio de la forma por parte del pupilo (Cassany, 1990 y 1999; Shih, 1986; Serafini, 1997; Griffin, 1982).

Colofón

La limitación de espacio impide detallar la postura de otros representantes dentro de cada corriente, los que sin duda las enriquecen con sus argumentos respectivos y a la vez aportan insumos para profundizar las controversias intelectuales dentro del no tan

plácido ámbito de la psicolingüística cognitiva. Otro aspecto afectado por el mismo impedimento se refiere a la posibilidad de expresar de manera más profusa el tono polémico –en ocasiones realmente apasionado– de los protagonistas, sin duda investigadores destacados.

Bibliografía

- BRUNER, J. (1991). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- CASSANY, D. (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 18-26.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CHALL, J. (1999). *Learning to Read: The Great Debate*. Cambridge: Harvard University Press.
- CHOMSKY, N. (2001). *El lenguaje y la mente humana*. Barcelona: Ariel.
- DANIELS, H. ZEMELMAN, S. y BIZAR, M. (1999). *Whole Language Works: Sixty Years of Research*. Indiana: Educational Leadership.
- FERREIRO, E. (1992). "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 128-154. México: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E. (2002). "La construcción de la escritura en el niño". *Adquisición de la lengua escrita*, 10-24. Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- FREGOSO, G. (2009). "40 años de aportes desde la investigación y la intervención didáctica para caracterizar el problema con la lectura en la educación formal". Revista electrónica *Cuadernos de educación y desarrollo*. Málaga: Universidad de Málaga.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GRIFFIN, W. (1982). *Teaching Writing in all Disciplines*. San Francisco: Jossey Bass Incorporated.
- HOMSTAD, T. y THORZON, H. (1994). "Practice in the Second Language Room: a Selected Annotated Bibliography". *Technical Report Series*, 13-19. University of Minnesota: The Center for Interdisciplinary Studies of Writing.
- OJEDA, B. y otras. (2003). "La importancia de la lengua y la escritura en la enseñanza de la matemática". Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido el 13 de abril 2006, desde <http://www.unidad094.upn.mx/revista/43/matemat.htm>
- PIAGET, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.
- SÁNCHEZ, A. y otros. (1975). *Español en directo*. Madrid: Sociedad Española de Librería.
- SERAFINI, M. T. (1997). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. México: Paidós.
- SHIH, M. (1986). "Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing". *TESOL Quarterly*, 4, 617-648.
- SKINNER, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- TORFF, B. y GARDNER, H. (2001). "La mente vertical: el caso de las inteligencias múltiples". *Desarrollo de la inteligencia. Estudios sobre la psicología del desarrollo*, 163-186. México: Oxford University Press.
- VEIRAS, N. (2003). "Diálogo con Emilia Ferreiro, la argentina que revolucionó la lectoescritura". *Página 12*. Obtenido el 12 de enero 2006, desde www.pagina12.com.ar
- VIGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Macrohabilidades del idioma inglés en estudiantes de una licenciatura en ciencias de la salud de la Universidad de Guadalajara

BÁRBARA VIZMANOS LAMOTTE,¹ JACQUELINE S. GUERRERO GONZÁLEZ,²
CLAUDIA M. E. HUNOT ALEXANDER³



Resumen

Esta investigación tuvo por objeto identificar el nivel global de conocimientos en el idioma inglés y en sus cuatro macrohabilidades, en un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Fueron evaluados 218 alumnos, mediante la aplicación de una prueba diagnóstica de nivel de inglés (lectura, escritura, audición y expresión oral). Se encontró un nivel intermedio de conocimiento global del idioma inglés, un escaso desarrollo de las habilidades de escritura y audición, y ligeramente mejor desempeño para las destrezas de lectura y expresión oral. Aún así se evidencia la falta de desarrollo tanto de la competencia comunicativa como de la incorporación de la enseñanza del inglés en estos estudiantes. Se propone la

English Language Skills in Students of a Degree in Health Sciences at the University of Guadalajara

Abstract

The purpose of this research was to identify the level of competency in the English language, in four language skills, in a group of students of Nutrition at the Health Sciences University Health Center. 218 students were evaluated, by means of a diagnostic test of the English language. Reading, writing, and hearing skills, as well as oral expression were evaluated. An intermediate level of the global knowledge of the English language, a limited development of writing and hearing skills, and slightly better performances for reading and oral expression, were found. There is evidence of the lack of communication competency, and the inclusion of the proper teaching of the English language in these students. The creation of spaces and activities that involve the active use of the lan-

Artículo recibido el 14/07/2009
Artículo aceptado el 3/10/2009
Conflicto de interés no declarado

1 Doctora en Medicina y Cirugía, Universidad Rovira i Virgili, Reus, España. Profesor Investigador Titular del Departamento de Reproducción Humana, Crecimiento y Desarrollo Infantil, División de Disciplinas Clínicas, Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), Universidad de Guadalajara (UdG). Responsable del Cuerpo Académico UDG-CA-454 "Alimentación y Nutrición en el proceso salud-enfermedad". Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. bvizmanos@yahoo.com.mx

creación de espacios y actividades que impliquen el uso activo del idioma en situaciones reales, que generen primero el interés y después, la necesidad de aprender inglés entre los universitarios.

Descriptores: idioma inglés, macrohabilidades lingüísticas, conocimiento global, competencia comunicativa, enseñanza, aprendizaje.

guage in real situations is proposed, that generates the interest and the need to learn English amongst university students.

Key words: English language, language skills, global knowledge, communication competency, teaching, learning.

2 Licenciada en Nutrición. CUCS. Universidad de Guadalajara. Colaboradora del Cuerpo Académico UDG-CA-454 "Alimentación y Nutrición en el proceso salud-enfermedad".

3 Maestra en Nutrición Humana, Profesor titular del Departamento de Reproducción Humana, Crecimiento y Desarrollo Infantil, División de Disciplinas Clínicas, CUCS, Universidad de Guadalajara. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-454 "Alimentación y Nutrición en el proceso salud-enfermedad". chunot@gmail.com

Introducción

El inglés es actualmente un idioma muy importante, pues con él se realizan transacciones económicas, políticas, académicas y culturales, así como se comparten avances científicos y tecnológicos (Estrada, 2001:2). Según datos del *British Council*, 375 millones de personas aproximadamente, hablan inglés como idioma nativo y entre 400 y 1400 millones más lo hablan como segundo idioma (Graddol, 2006:62). El porcentaje mundial que utiliza activamente el idioma inglés es menor al 25 por ciento, no obstante la importancia de esta lengua radica no en la cantidad de personas que lo hablan, sino como veremos, en la utilidad que de él puede obtenerse.

En el ámbito universitario, el dominio de una lengua extranjera como el inglés, es una condición indispensable para profundizar y actualizar conocimientos. Es la lengua más utilizada en la publicación de revistas médicas nacionales e internacionales, por su sencillez y claridad intrínsecas (Navarro, 2001:36). La lectura de publicaciones especializadas fortalece aspectos relacionados con su área de estudio. También permite al alumno la participación activa en eventos tales como foros, conferencias y cátedras y facilita su comunicación con especialistas que interactúan principalmente en dicha lengua. El aspecto cultural es otra fortaleza del inglés, pues sirve de herramienta para conocer la cultura de los países de habla inglesa; con ello se amplían los conocimientos en los estudiantes, de forma integradora y se favorece su concepción del mundo con amplio espectro (Michel, 2005:102). La investigación, es otra actividad que se estimula con su enseñanza, pues facilita los procesos de pensamiento y análisis crítico, así como la interacción socio-académica entre estudiantes y también con profesionales dentro de un contexto comunicativo.

Por todo lo anterior, no es de extrañar que el idioma inglés se haya impuesto como lengua de enseñanza en diversos países (Gutiérrez, 1997:310) y que organismos como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), consideren que los estudiantes deben dominar una lengua extranjera pues “deben estar preparados para la internacionalización del mercado laboral” (ANUIES, 2000).

En la enseñanza del inglés, se destaca el concepto de competencia comunicativa (Pilleux, 2001:144), caracterizado por la conjunción de conocimientos,

habilidades, actitudes y valores que le permitan al individuo comprender y producir el lenguaje apropiado para la interacción social. Esta competencia comunicativa se manifiesta a través de cuatro macrohabilidades: lectura, escritura, expresión oral y audición; y se logra además con la incorporación de factores socio-culturales.

Entre las modalidades de enseñanza del idioma inglés, que buscan alcanzar el desarrollo de la competencia comunicativa entre los estudiantes, se encuentran los cursos de inglés con fines específicos (IFE) (Bueno, 2002:2). Específicamente, los cursos de inglés con fines académicos tienen por objeto la enseñanza del inglés para ser utilizado por estudiantes, como medio de acceso a su campo de estudio, tomando en cuenta sus necesidades comunicativas (Montero, 1988:124).

Como vemos, la necesidad de formación en una lengua extranjera como el inglés, es un aspecto que no puede dejar de atenderse en un entorno cada vez más globalizado. En este sentido y dentro del contexto universitario, como parte del Modelo Educativo del CUCS, se retoma el reto de impulsar el enfoque de Competencias Profesionales Integradas (Crocker, 2009a:32), centrado no sólo en la generación y transmisión de conocimiento sino también en el procesamiento de la información y el desarrollo de competencias para la vida profesional y cotidiana, contribuyendo así a la creación de la Sociedad del Conocimiento, es decir, aquella en la que el conocimiento se reconoce como una producción humana importante y por tanto fundamental para el desarrollo de los procesos tanto educativos como económicos, políticos y culturales generales de la sociedad (Crocker, 2009b). En este sentido el aprendizaje de una segunda lengua y especialmente del inglés es necesario para lograr este objetivo.

Dentro del Plan de Desarrollo Institucional visión 2010 de la Universidad de Guadalajara (UdG, 2002), se contempla en el eje 3 dedicado a la *internacionalización*, la política general de: “Integrar la dimensión internacional, intercultural y global en las funciones sustantivas y fomentar el desarrollo de competencias globales en los estudiantes, el personal académico y administrativo”.

Por su parte en el Plan Estratégico de Desarrollo de la Licenciatura en Nutrición del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara –documento resultado de los trabajos de planeación estratégica de la Coordinación de la Carrera de Nutrición del CUCS para la acreditación de la

misma-, se señala como Visión al 2012 que: “Seremos una licenciatura con liderazgo nacional e internacional en los campos de la nutrición y ciencias de los alimentos, comprometida con los procesos educativos de calidad y mejora continua, que satisfaga las demandas y necesidades del sector sociolaboral, productivo y profesional”, por lo que el buen aprendizaje del idioma inglés de los alumnos y profesores, se vuelve imperativo para la calidad de la carrera (Licenciatura en Nutrición, 2007a).

Dentro del Plan Estratégico de Desarrollo se destaca como elemento sustantivo en el conjunto de políticas formuladas para la operación de la Licenciatura: La búsqueda del reconocimiento nacional e internacional de la Licenciatura, como parte de sus programas de acreditación e internacionalización (Licenciatura en Nutrición, 2007b; Licenciatura en Nutrición, 2007c; Crocker, 2008:346). Dentro de su programa de internacionalización la licenciatura busca realizar intercambios y estancias académicas y estudiantiles en el extranjero, promover la obtención de becas y la asistencia de sus alumnos a cursos de inglés, así como realizar más convenios con instituciones y universidades extranjeras, además de las actividades que ya realiza, como movilidad académica, extensión, difusión y vinculación, participación en líneas de generación y aplicación de conocimientos y difusión de investigaciones.

En cuanto a la creación y promoción de otras acciones de enseñanza y práctica del idioma inglés, son aún pocas las actividades que la UdeG ha implementado al respecto. Se ha emprendido el programa FLEX (Programa Institucional de Formación Internacional en Lenguas Extranjeras) aplicando un plan piloto para incluir el inglés en todas sus carreras. También se desarrolló un diplomado con especialidad en inglés y un taller sobre el uso de tecnologías para el aprendizaje de idiomas, todo ello dirigido a docentes (UdeG, 2008:30).

A partir de lo anterior, se propuso determinar en las condiciones existentes actualmente dentro de la Universidad, si los estudiantes desarrollan y consecuentemente logran, la competencia comunicativa en inglés. De acuerdo con ello, el objetivo de nuestra investigación, fue identificar el nivel de conocimientos en las cuatro macrohabilidades del idioma inglés y el nivel de conocimiento global del mismo, en alumnos de diferentes generaciones de la Licenciatura en Nutrición del CUCS. Estos resultados se discuten al final de trabajo, donde también se proponen algunas estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de esta lengua en la comunidad universitaria.

Método

Se realizó un estudio descriptivo y transversal, con estudiantes de la Licenciatura en Nutrición del CUCS de ocho ciclos académicos. Se evaluó su nivel de conocimiento en cada una de las cuatro macrohabilidades del idioma inglés, así como el nivel de conocimiento global del idioma (promedio), mediante la aplicación de un instrumento *ad hoc*.

Participantes

Se evaluaron alumnos pertenecientes a una de las dos secciones de la unidad de aprendizaje “Seminario de Investigación en Nutrición”, en los ciclos escolares 2004A, 2005A, 2005B, 2006B, 2007A, 2007B, 2008A y 2008B. Los alumnos realizaron el examen diagnóstico de nivel de inglés al inicio del curso con la finalidad de determinar el nivel real de inglés que poseían.

La muestra total quedó constituida por 218 alumnos, siendo 86.7% del sexo femenino y el resto masculino. La distribución de los estudiantes por ciclo escolar y por tipo de prueba utilizada, se muestra en el cuadro 1.

En los primeros cuatro ciclos evaluados, se usó

Cuadro 1. Población estudiantil evaluada distribuida por ciclo escolar

Ciclo escolar	n	Porcentaje	Prueba <i>Leveltest</i> n	Prueba <i>Dialang</i> n
2004 A	42	19.3	42	0
2005 A	21	9.6	19	2
2005 B	19	8.7	4	15
2006 B	27	12.4	27	0
2007 A	30	13.8	0	30
2007 B	31	14.2	0	31
2008 A	22	10.1	0	22
2008 B	26	11.9	0	26
Muestra total	218	100	92	126

Cuadro 2. Resultados nivel de conocimiento global del idioma inglés

Ciclo escolar	n (%)	Nivel de conocimiento del idioma inglés		
		Nivel básico (%)	Nivel intermedio (%)	Nivel competente (%)
2004 A	42 (19.26%)	9.5%	76.2%	14.3%
2005 A	21 (9.63%)	23.8%	71.4%	4.8%
2005 B	19 (8.71%)	47.4%	52.6%	0%
2006 B	27 (12.38%)	25.9%	63%	11.1%
2007 A	30 (13.76%)	43.3%	30%	26.7%
2007 B	31 (14.22%)	51.6%	41.9%	6.5%
2008 A	22 (10.09%)	59.1%	40.9%	0%
2008 B	26 (11.92%)	50%	42.3%	7.7%
Muestra total	218 (100%)	36.7%	53.2%	10.1%

principalmente la prueba leveltest (excepto en 2005B). Posteriormente se utilizó exclusivamente la prueba Dialang.

Instrumento

Se aplicó uno de los dos exámenes o pruebas diagnósticas: *Leveltest* o *Dialang*. Ambos son instrumentos estandarizados validados por la *Comisión Europea* en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Vázquez, 2008b). Aunque son utilizados como exámenes de clasificación, por su diseño, permiten a la vez su uso en la medición de la proficiencia (capacidad que una persona demuestra en el uso de una lengua extranjera). Puede aplicarse tanto al uso global de la lengua como al de una sola destreza lingüística en particular. Dichos exámenes evalúan las destrezas o macrohabilidades del idioma que incluyen comprensión auditiva, comprensión de lectura, vocabulario y gramática en contexto.

Realizaron la prueba *Leveltest* 92 alumnos y 126 estudiantes efectuaron la prueba *Dialang*, de acuerdo al periodo y al equipo de cómputo les era asignado, que tenía disponible uno u otro programa informático al momento de realizar el examen. Los exámenes fueron aplicados en el *Centro de Autoaprendizaje de Idiomas* (CAI) perteneciente a la Unidad de Becas e Intercambio Académico del CUCS de la UdeG.

Criterios

Cada prueba consta de una serie de preguntas relacionadas con cada una de las habilidades; estas preguntas pueden ser para autocompletar, eligiendo la respuesta correcta de una lista o escribiendo directamente la respuesta. Una vez concluido el examen, el programa informático emite los resultados obtenidos en cada una de las habilidades y el nivel de conocimiento global de la lengua correspondiente. Pa-

ra fines de este estudio, se asignaron los siguientes valores para el puntaje obtenido en cada macrohabilidad: nivel bajo (1), regular (2), bueno (3), muy bueno (4) y excelente (5), de manera que pudieran ser comparables la prueba *Leveltest* y *Dialang* entre sí. Posteriormente estos valores se reagruparon en tres categorías: nivel bajo-regular (≤ 2 puntos), nivel bueno (3 puntos) y nivel muy bueno-excelente (4 ó 5 puntos). En cuanto al nivel de conocimiento global del inglés, se calculó la nota promedio, incluyendo los resultados de las cuatro macrohabilidades evaluadas. Esta calificación total se categorizó de la siguiente manera: nivel de inglés básico (promedio menor a 2), nivel de inglés intermedio (promedio mayor o igual a 2 y menor a 4) y nivel de inglés competente (promedio mayor o igual a 4). En 62 estudiantes, que presentaron tres macrohabilidades evaluadas, se realizó el promedio incluyendo estas tres habilidades. Seis casos fueron excluidos de todos los análisis, al presentar solamente dos o una macrohabilidad (es) evaluada (s).

Para el análisis se realizaron estadísticas descriptivas, en la muestra general y por ciclos escolares. Se estratificó la muestra por ciclos con la finalidad de observar tendencias entre ciclos y a través del tiempo. La información fue analizada con el programa SPSS versión 13.0.

Resultados

Nivel de conocimiento global del idioma

En general, los estudiantes poseen un nivel intermedio de conocimiento del idioma inglés (53.2% de la muestra total), sin embargo una gran cantidad de alumnos (36.7% de la muestra total) presentó un nivel básico de inglés (ver cuadro 2). Entre ciclos escolares, se observa un contraste entre los primeros cuatro ciclos (2004A-2006B) y los últimos cuatro (2007A-2008B).

Cuadro 3. Población estudiantil evaluada en cada macrohabilidad

Ciclo escolar	Macrohabilidades			
	Lectura n (%)	Escritura n (%)	Audición n (%)	Expresión oral n (%)
2004 A	42 (100%)	42 (100%)	37 (88.1%)	42 (100%)
2005 A	21 (100%)	21 (100%)	1 (4.8%)	21 (100%)
2005 B	18 (94.7%)	19 (100%)	19 (100%)	18 (94.7)
2006 B	27 (100%)	27 (100%)	1 (3.7%)	27 (100%)
2007 A	30 (100%)	30 (100%)	29 (96.7%)	29 (96.7%)
2007 B	29 (93.5%)	31 (100%)	31 (100%)	28 (90.3%)
2008 A	22 (100%)	22 (100%)	22 (100%)	21 (95.5%)
2008 B	26 (100%)	26 (100%)	25 (96.2%)	26 (100%)
Total	215 (98.6%)	218 (100%)	165 (75.6%)	212 (97.2%)

En el primer grupo se presenta mayoritariamente un nivel intermedio (52.6% a 76.2%), y en el segundo grupo predomina el nivel básico (43.3% a 59.1%).

Macrohabilidades del idioma

En el cuadro 3 se muestra la cantidad de estudiantes (frecuencia y porcentaje) que responden cada una de las macrohabilidades evaluadas.

En los ciclos 2005A y 2006B, la mayoría de alumnos no contestan la parte del test correspondiente a la macrohabilidad de audición.

Lectura

De acuerdo con los resultados del examen (cuadro 4), se observó en general un nivel de lectura preponderantemente bajo-regular (63.7% de la muestra total). En particular, los ciclos escolares 2005B, 2008A y 2008B muestran principalmente un nivel bajo-regular (80.8% a 95.5%). Esta tendencia se presenta en los demás ciclos escolares, a excepción del ciclo 2005A donde sobresale el nivel bueno de lectura (38.1%) y muy bueno (28.6%). Destacan en varios ciclos, altos porcentajes del nivel muy bueno-excelente (2004A, 2006B, 2007A).

Escritura

La habilidad de escritura del inglés es baja-regular en casi la totalidad (84.9%) de la muestra (ver cuadro 5). Todos los ciclos escolares presentan esta misma situación (nivel bajo-regular de 70.4% hasta 100%). Sin embargo, se evidenciaron en los primeros cinco ciclos porcentajes destacados (10% a 29.6%) para el nivel bueno. Hubo alumnos de las generaciones evaluadas en los ciclos 2004A, 2007A y B, así como en 2008 B que mostraron, en escritura, un nivel muy bueno-excelente.

Audición

El nivel de audición que prevalece en la muestra total (ver cuadro 6) es el bajo-regular (67.3%), seguido del nivel bueno (17%) y del nivel muy bueno-excelente (15.8%). La tendencia observada es el predominio del nivel bajo-regular (69% a 100%) en todos los ciclos escolares, excepto en el ciclo 2004A, donde existe mayormente un nivel muy bueno-excelente de audición (51.4%). Se recuerda que en dos ciclos (2005A y 2006B) la mayoría de los alumnos no realizó la prueba para esta habilidad.

Cuadro 4. Resultados macrohabilidad de lectura

Ciclo escolar	n (%)	Nivel de lectura del idioma inglés		
		Nivel bajo-regular (%)	Nivel bueno (%)	Nivel muy bueno-excelente (%)
2004 A	42 (19.53%)	54.8%	23.8%	21.4%
2005 A	21 (9.76%)	33.3%	38.1%	28.6%
2005 B	18 (8.37%)	83.3%	16.7%	0%
2006 B	27 (12.55%)	48.1%	25.9%	25.9%
2007 A	30 (13.95%)	60%	13.3%	26.7%
2007 B	29 (13.48%)	65.5%	27.6%	6.9%
2008 A	22 (10.23%)	95.5%	5%	0%
2008 B	26 (12.09%)	80.8%	15.4%	3.8%
Muestra total	215 (100%)	63.7%	20.9%	15.3%

Cuadro 5. Resultados macrohabilidad de escritura

Ciclo escolar	n (%)	Nivel de escritura del idioma inglés		
		Nivel bajo-regular (%)	Nivel bueno (%)	Nivel muy bueno-excelente (%)
2004 A	42 (19.26%)	81.0%	14.3%	4.8%
2005 A	21 (9.63%)	85.7%	14.3%	0%
2005 B	19 (8.71%)	89.5%	10.5%	0%
2006 B	27 (12.38%)	70.4%	29.6%	0%
2007 A	30 (13.76%)	80.0%	10.0%	10.0%
2007 B	31 (14.22%)	90.3%	6.5%	3.2%
2008 A	22 (10.09%)	100%	0%	0%
2008 B	26 (11.92%)	88.5%	7.7%	3.8%
Muestra total	218 (100%)	84.9%	11.9%	3.2%

Expresión oral

En la evaluación de la expresión oral (ver cuadro 7), se presentó con mayor frecuencia el nivel bajo-regular (58.5%). En particular, a pesar de que este mismo nivel sobresale en todos los ciclos (44.8% a 81%), el nivel bueno también muestra proporciones importantes en la mayoría de los grupos (19.2% a 38.1%). Finalmente llaman la atención los porcentajes obtenidos en los ciclos 2007A y 2008B para el nivel muy bueno-excelente (34.5% y 30.8%).

Discusión y conclusiones

Los resultados de nuestra investigación revelaron un escaso desarrollo de las cuatro macrohabilidades del idioma inglés en los grupos de estudiantes de la Licenciatura en Nutrición evaluados. Las destrezas lingüísticas de lectura y expresión oral, si bien reflejaron variaciones entre los ciclos escolares, de manera general permanecieron en niveles muy básicos. Las habilidades auditiva y de escritura presentaron entre grupos y colectivamente niveles también elementales, pero en menores proporciones. Estos hallazgos coinciden con lo encontrado en dos

estudios realizados en alumnos universitarios en Cuba. En la Universidad de Cienfuegos, al aplicar un examen para evaluar las habilidades comunicativas en inglés, se observaron conocimientos mínimos en expresión oral y escritura, sin embargo la habilidad lectora resultó ser la más desarrollada (Vázquez, 2008a:6). Por su parte, la carrera de Ingeniería Geológica de otra universidad cubana, demostró la existencia de limitaciones en todas las habilidades del idioma inglés en la muestra analizada (Aguilera, 2008:6). La enseñanza del inglés formaba parte activa de dichos estudios; los resultados encontrados en ellos reflejan notorias deficiencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa usados en ambos casos.

En nuestro estudio es claro que los estudiantes no logran desarrollar la competencia comunicativa, pues ésta implica obviamente el desarrollo de las cuatro macrohabilidades o destrezas del idioma. Sin embargo, este fenómeno es resultado primero de la falta de inclusión del idioma inglés como parte de los programas académicos universitarios, pero también, de un escaso aprendizaje que de esta lengua tienen los alumnos en niveles educativos inferiores –escue-

Cuadro 6. Resultados macrohabilidad de audición

Ciclo escolar	n (%)	Nivel de audición del idioma inglés		
		Nivel bajo-regular (%)	Nivel bueno (%)	Nivel muy bueno-excelente (%)
2004 A	37 (22.42%)	16.2%	32.4%	51.4%
2005 A	1 (0.60%)	100%	0%	0%
2005 B	19 (11.51%)	73.7%	10.5%	15.8%
2006 B	1 (0.60%)	100%	0%	0%
2007 A	29 (17.57%)	69.0%	27.6%	3.4%
2007 B	31 (18.78%)	83.9%	12.9%	3.2%
2008 A	22 (13.33%)	95.5%	4.5%	0%
2008 B	25 (15.15%)	88.0%	8.0%	4%
Muestra total	165 (100%)	67.3%	17.0%	15.8%

Cuadro 7. Resultados macrohabilidad de expresión oral

Ciclo escolar	n (%)	Nivel de expresión del idioma inglés		
		Nivel bajo-regular (%)	Nivel bueno (%)	Nivel muy bueno-excelente (%)
2004 A	42 (19.8%)	66.7 %	31.0%	2.4%
2005 A	21 (9.90%)	81.0%	9.5%	9.5%
2005 B	18 (8.49%)	55.6%	27.8%	16.7%
2006 B	27 (12.73%)	51.9%	33.3%	14.8%
2007 A	29 (13.67%)	44.8%	20.7%	34.5%
2007 B	28 (13.20%)	60.7%	21.4%	17.9%
2008 A	21 (9.90%)	57.1%	38.1%	4.8%
2008 B	26 (12.26%)	50.0%	19.2%	30.8%
Muestra total	212 (100%)	58.5%	25.5%	16.0%

la secundaria y preparatoria- que a la vez ponen de manifiesto una insuficiente o incorrecta enseñanza del idioma.

En cada una de las macrohabilidades la mayoría de estudiantes presentó un nivel bajo-regular. Las diferencias encontradas entre la calificación promedio obtenida por los alumnos en la prueba Dialang y la obtenida en el Leveltest, pudieran deberse a que una de las pruebas es más complicada, o bien, que los 62 estudiantes en los que sólo se promediaron 3 macrohabilidades faltó promediar la macrohabilidad más difícil -audición- (y por ello el promedio es más elevado), o simplemente que los alumnos tenían diferente preparación previa. Finalmente los alumnos no logran un conocimiento global del inglés que se pueda considerar competente y por lo tanto nuevamente la competencia comunicativa queda sin alcanzarse.

Es evidente la necesidad de desarrollar la competencia comunicativa, considerando el concepto de la misma como el desarrollo de las habilidades para la comprensión lectora, la expresión escrita, la comprensión oral, de gramática y vocabulario como un conjunto. Hemos mencionado que el aprendizaje del inglés, es importante en muchos sentidos: acceder a información actual, ampliar el horizonte cultural, etc., pero hay que recordar, que si no hay un uso por parte de los estudiantes que implique la comunicación activa en inglés como lengua extranjera, ellos no tendrán la necesidad de aprenderlo.

Más allá de que el inglés se utilice en algunos casos como un requisito académico, se debe incorporar su enseñanza dentro de las carreras del CUCS, incluida la Licenciatura en Nutrición, de tal forma que se convierta en un recurso que fortalezca la formación intelectual y el intercambio de saberes de los alumnos en contextos locales y foráneos y como parte de una formación de competencias para la vida (Crocker, 2009b). Además correspondería a los objetivos traza-

dos y a las acciones que se vienen realizando actualmente dentro de la Universidad (UdeG, 2002; Licenciatura en Nutrición, 2007a).

Hay que considerar que hacen falta espacios y actividades intra y extra aula, que requieran el uso del inglés para la comunicación, pero de forma permanente. Para ello, se sugiere una infraestructura que cuente con recursos para ofrecer a los alumnos cursos extracurriculares de inglés como complemento de sus programas educativos, que incluyan materiales didácticos, el uso de software profesional, plataformas interactivas y tecnologías de la información (González, 2007:11), que faciliten el aprendizaje y generen un rol activo del estudiante en la apropiación del conocimiento (Pernas, 2005:4), todo ello con un acompañamiento sistemático de maestros debidamente capacitados.

En segundo término es necesaria la modificación de los programas de estudio (Rodríguez, 2008:7), fomentando el inglés a partir del uso de bibliografía básica de las asignaturas que los integran (lecturas, resúmenes y discusión), además de actividades que promuevan el uso activo del inglés como conferencias, foros, cátedras, estancias de investigación, etc., donde se puedan poner en práctica las cuatro macrohabilidades lingüísticas. Se sugiere también la participación activa de los profesores que hablan el idioma, de manejarlo en clases, estimulando la comunicación e interacción en el aula.

En tercer lugar, se requiere aumentar la oferta y búsqueda por parte de los propios alumnos, de espacios para la internacionalización, así como el apoyo de las instituciones de educación superior, para que favorezcan la proyección de sus estudiantes al exterior -garantizando su reingreso sin inconveniente-, que pongan a prueba el uso del inglés en situaciones reales, de forma que contextualicen su aprendizaje.

Otros autores proponen que los diversos progra-

mas académicos abran ofertas de asignaturas de inglés de forma gradual en los últimos semestres y de ser posible posteriormente, en todos los semestres de sus programas, considerando la utilización del IFE para el diseño de los cursos (Fernández, 1997), así como la suficiente carga horaria de los mismos, considerando que el impacto que los cursos de inglés tengan en los estudiantes será directamente proporcional a su uso dentro de la universidad (Angulo, 2007:37).

Creemos posible un proceso gradual de utilización y aprendizaje del inglés, a lo largo de la Licenciatura en Nutrición, con un apoyo de docentes especialistas en la enseñanza de una lengua extranjera, que participen en cada ciclo, en varias unidades de aprendizaje con actividades que desarrollen las cuatro macrohabilidades y fomenten la adquisición y gestión del conocimiento en inglés en diferentes áreas de su campo de estudio.

Con estas estrategias, es claro que se puede lograr el completo desarrollo de la competencia comunicativa y por ende el dominio en el uso del idioma inglés. Esto sin duda permitirá a nuestros estudiantes fortalecer su formación integral contribuyendo así a la creación de la Sociedad del Conocimiento y los preparará para competir dentro del mercado laboral con mayores posibilidades de inserción en áreas acordes a su formación profesional y a su perfil de egreso. Así mismo se propiciará que la Licenciatura en Nutrición se consolide como programa educativo de calidad y mejore su competitividad.

Bibliografía

- AGUILERA SABORIT, G. FIOL CUENCA, A. OLIVERO HERRERA, M. VERDECÍA CRUZ, A. (2008). *Una propuesta para estimular el desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés en estudiantes de ingeniería geológica*. Memorias WEFLA 2008. Disponible en: <http://homepage.mac.com/jefftenant/wefla/weflapapers2008/Wefla-08PapersIndex.htm> [consultado el 12 de septiembre de 2008].
- ANGULO ABAUNZA, MF. y VALENZUELA ACOSTA, AM. (2007). "Estudio diagnóstico del impacto de los cursos de inglés". *Revista de Investigación Universidad La Salle Colombia*, 7, 1, 31-38.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR. (2000). "La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Disponible en: <http://www.anuies.mx> [consultado 2008 Sep 12].
- BUENO VELAZCO, C. y HERNÁNDEZ MÁS, M. (2002). "Inglés con fines específicos: entonces y ahora". *Rev Hum Med (online)*, 2, 1. Disponible en: <http://www.bvs.sld.cu-/revistas/revistahm/numeros/2002/n4/body/hmc030102.htm> [consultado 2008 Oct 27].
- CROCKER SAGÁSTUME, R. HUNOT ALEXANDER, C. GONZÁLEZ GUTIÉRREZ, M., et al. (2008). *Gestión académica del currículum por competencias. El proceso de construcción social con las Licenciaturas en Nutrición de la Red Universidad de Guadalajara*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara – Ediciones de la Noche.
- CROCKER SAGÁSTUME, R. CUEVAS ÁLVAREZ, L. HUNOT ALEXANDER, C., et al. (2009a). *Desarrollo curricular por competencias profesionales integradas. La experiencia del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara 2da edición*. Guadalajara: Ediciones de la Noche – Universidad de Guadalajara.
- CROCKER SAGÁSTUME, R. FARFÁN FLORES, P. HUERTA AMEZOLA, J., et al. (2009b). *Modelo Educativo del Centro Universitario de Ciencias de la Salud*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- ESTRADA MOLNÉ, AT. y GARCÍA BENÍTEZ, V. (2001). "Idioma y globalización: ¿Un nuevo término para un viejo fenómeno?". *Rev Hum Med (online)*, 1, 1. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202001000100007&Ing=es&nrn=iso [consultado 2008 Oct 27].
- FERNÁNDEZ QUESADA, M. SOTOLONGO CASTRO, I. GONZÁLEZ RUIZ, M. (1997). "La enseñanza del Inglés con propósitos específicos y la formación de las habilidades comunicativas". Disponible en: www.monografias.com/trabajos37/ingles-fines-especificos/ingles-fines-especificos.shtml [consultado 2008 Sep 17].
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, O. A. (2007). "Materiales didácticos para el desarrollo de competencias de lectura técnica en inglés". Disponible en: www.utn.ar/aprobedutec07/docs/262.pdf [consultado 2008 Oct 27].
- GRADDOL, D. (2006). Reporte British Council "English Next, why global English may mean the end of English as a Foreign Language".
- GUTIÉRREZ RODILLA, B.M. (1997). "La influencia del inglés sobre nuestro lenguaje médico". *Revista Med Clin (Barc)*, 108, 8, 307-313.
- LICENCIATURA EN NUTRICIÓN (2007a). *Plan Estratégico de Desarrollo, Actualización 2007-2012*. Comité de Gestión Curricular de la Licenciatura en Nutrición. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- LICENCIATURA EN NUTRICIÓN (2007b). *Programa de Acreditación 2007-2012. Plan Estratégico de Desarrollo, Actualización 2007-2012*. Comité de Gestión Curricular de la Licenciatura en Nutrición. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- LICENCIATURA EN NUTRICIÓN (2007c). *Programa de Internacionalización 2007-2012. Plan Estratégico de Desarrollo, Actualización 2007-2012*. Comité de Gestión Curricular de la Licenciatura en Nutrición. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- MICHEL EVANS, E. (2005). "La importancia del idioma inglés como nexo entre culturas". *Revista Consensus (online)*, 9, 10, 101-106. Disponible en: <http://www.s->

- cielo.org.pe/scielo.php?script=sci_artText&pid=S1680-3817 2005000100010&Ing=es&nrm=iso. [consultado 2008 Oct 27].
- MONTERO FLETA, B. GIL SALOM, L. JAIME PASTOR, MA. (1988). "Características de un curso de inglés para fines específicos (esp) en contraste con el de inglés general (ig)". *Revista ATLANTIS*, X, 1, 2, 123-130.
- NAVARRO, F.A. (2001). "El inglés, idioma internacional de la medicina". *Revista Panace@*, 2, 3, 35-51.
- PERNAS GÓMEZ, M. y GARRIDO RIQUENES, C. (2005). "El aprendizaje del idioma inglés en las carreras de Ciencias Médicas". *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 19, 2, 1-8.
- PILLEUX, M. (2001). "Competencia comunicativa y análisis del discurso". *Revista Estudios Filológicos*, 36, 143-152.
- RODRÍGUEZ RUIZ, M. y GARCÍA-MERÁS, E. "Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras". *Revista Iberoamericana de Educación (online)*. Disponible en: www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.pdf [consultado 2008 Oct 27].
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (2002). *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2002-2010. "Certidumbre y Esperanza". Propuesta de Actualización 2005*. Disponible en: <http://www.udg.mx> [consultado 2008 Oct 27].
- UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (2008). *Informe de Acciones. Mensaje, Eje III Cooperación Académica e Internacionalización, periodo 2007-2008*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- VÁZQUEZ CEDEÑO, A. ARCIA CHÁVEZ, M. CASTELLANOS QUINTERO, S., *et al.* (2008a). "Experiencias en el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de la Universidad de Cienfuegos". *Revista Iberoamericana de Educación (online)*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/404Vazquez.pdf> [consultado 2008 Oct 27].
- VÁZQUEZ REINA, M. (2008b). Dialang: prueba diagnóstica de idiomas. Disponible en: www.consumer.es/web/es/educación/otras_formaciones/2008/08/03/178913.php [consultado 2008 Sep 17].

Percepciones y conocimientos ambientales de la población infantil y juvenil de una comunidad rural de Veracruz, México

ROSALÍA FERNÁNDEZ TARRÍO,¹ LUCIANA PORTER-BOLLAND,² JAUME SUREDA NEGRE³



Resumen

Mediante encuestas a una muestra de la población infantil y juvenil (8 y 15 años de edad) del ejido Melchor Ocampo, Municipio de Espinal (Veracruz), se analizaron sus percepciones y conocimientos ambientales sobre el ejido y la reserva de vegetación original que posee. Para comprender mejor la realidad, se entrevistaron a profesores de primaria y secundaria. Los jóvenes parecen estar más sensibilizados hacia aspectos naturales de su entorno, mientras que los niños dan mayor importancia a aspectos sociales. En ambos casos reconocen los problemas ambientales que afectan su ejido, información que posiblemente proviene de la escuela. También perciben que la reserva debería de conservarse, pero tienen un bajo conocimiento sobre ella, probablemente por la poca comunicación con los padres sobre este tema y la desarticulación del currículum escolar con ésta. Estudios como este proporcionan las bases para diseñar propuestas de educación ambiental que los motiven en relación a sus recursos naturales.

Descriptor: Percepciones ambientales, Conocimientos ambientales, Educación ambiental, Niños, jóvenes, Ejido.

Environmental Perception and Knowledge of Children and Young People in a Rural Community at Veracruz, Mexico

Abstract

Through open-ended questionnaires to a sample of infantile and youthful population (8 to 15 years old) of ejido Melchor Ocampo (Veracruz), their environmental perceptions and knowledge about the ejido and the reserve that it has, were analyzed. In order to understand better the reality, survey-type interviews with primary and secondary teachers were used. We found that young people seem to be more sensitized towards natural aspects, whereas the children gave more importance to social aspects. In both cases they recognize the environmental problems that affect their ejido. Also, they perceive that the reserve would have to be conserved, but their knowledge on it is low, because they didn't talk about it with their parents and the disarticulation of the content of primary and secondary school curriculum with the reserve. These studies could provide the bases to design proposals of environmental education that motivate them in relation to their natural resources.

Key words: environmental perceptions, environmental knowledge, Environmental education, children, youthful, ejido.

Artículo recibido el 20/07/2009
Artículo aceptado el 29/10/2009
Conflicto de interés no declarado

1 Estudiante de la Universidad de Islas Baleares (España)- Instituto de Ecología, A.C. Departamento de Ecología Aplicada (Xalapa, México). rosalia.fernandezt@gmail.com

2 Instituto de Ecología, A.C (Inecol), Departamento de Ecología Aplicada (Xalapa, México). lucianaporter@gmail.com

3 Universidad de Islas Baleares, Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. jaume.sureda@uib.es

Introducción

Actualmente se acepta que los problemas ambientales son también problemas sociales. Para intentar solucionarlos, es necesario disponer de información rigurosa sobre la percepción social de los temas que configuran esta problemática. El estudio de los conocimientos, las percepciones y valoraciones sobre el medio ambiente es un instrumento importante para conocer la implicación social en los temas ambientales (Sureda y Gili, 2009). De esta forma nos podemos dar una idea de cómo las problemáticas ambientales influyen en la vida cotidiana de los habitantes, para contribuir a la búsqueda conjunta de alternativas para solucionarlas. Además, es importante otorgar una revalorización a un conocimiento sobre el medio ambiente que es producto de prácticas tradicionales de uso y manejo de su medio natural, incorporando el conocimiento local en las políticas públicas y en la investigación (Whyte, 1982).

En este trabajo entendemos por percepciones ambientales como las creencias y opiniones que tienen los individuos y grupos sociales sobre determinados aspectos de su realidad inmediata (Lazos y Paré, 2000). Sin embargo, para su diagnóstico, es necesario tener en cuenta que incluso dentro de un mismo grupo sociocultural hay una gran variedad de percepciones acerca de su entorno natural debido, en parte, a las vivencias individuales conformadas por las experiencias personales, historias familiares, recuerdos y amistades (Durand, 2008). También influyen otras variables como edad, género, nivel socioeconómico, acervo cultural y grupo étnico (Lazos y Paré, 2000; Ruiz-Mallén, 2005). De esta forma, las percepciones que tienen los individuos de zonas urbanas son diferentes a las que tienen los habitantes de contextos rurales, y también difieren entre adultos, niños/as y jóvenes de cierta población.

Ahora bien, la niñez es una etapa formativa clave para la enseñanza de valores y es el mejor momento para transmitir conceptos y mensajes orientados a la participación activa, consciente y responsable sobre el ambiente en el individuo (Barraza, 2006:240). Además, los niños se encuentran en un periodo en el que el interés por realizar actividades en la naturaleza es mayor y existe más participación en el trabajo comunitario (Barraza, 1999; Barraza 2001 en Barraza, 2006:243). Por su parte, muchos de los jóvenes, al finalizar sus estudios, entrarán al mundo laboral y algunos ocuparán puestos con responsabilidades de

decisión (Barraza y Pineda, 2003). Por lo anterior, el estudio de las percepciones ambientales de niños y jóvenes nos permite conocer cuáles son sus intereses y preocupaciones en relación a su entorno cercano y generar un conocimiento sobre la experiencia previa de la población infantil y juvenil que en su momento decidirán sobre el manejo de sus recursos naturales, siendo la base para el diseño de propuestas de educación ambiental.

A partir de lo anterior, el objetivo principal de este estudio fue diagnosticar los conocimientos y percepciones ambientales de una muestra de la población infantil y juvenil del ejido¹ Melchor Ocampo, municipio de Espinal. Esta área está dentro del contexto rural de la zona central del estado de Veracruz, cuyo paisaje ha sido transformado de selva a uno fundamentalmente agrícola y ganadero. En particular, el municipio de Espinal, actualmente sólo cuenta con unos cuantos fragmentos de la vegetación original, entre los cuales se encuentra la reserva campesina El Astillero, que fue establecida y ha sido conservada por interés de los habitantes del ejido Melchor Ocampo (Porter-Bolland y Espejel, 2008). Al entender las percepciones de los niños y jóvenes sobre su ejido y la reserva El Astillero, se pueden identificar los aspectos que son más significativos para ellos y el valor que le otorgan a El Astillero. Como parte de los objetivos, nos interesó saber si los niños y jóvenes que tienen familiar ejidatario tenían un conocimiento mayor sobre la reserva y la valoran más que aquéllos que no tienen familiar ejidatario, debido a que la reserva es propiedad de los ejidatarios. También se pretendió identificar las fuentes principales de información ambiental de los niños y jóvenes (ámbito formal y no formal), complementando la información obtenida con la opinión de los profesores de primaria y secundaria sobre cómo la escuela influye en el conocimiento y percepciones de los alumnos sobre su contexto local. Así, este trabajo se basó en la perspectiva interpretativa (Barraza, 2006:243) pues quiso entender las formas de vida desde la visión de quienes se desenvuelven en ella, para conocer las relaciones entre los individuos, sus comportamientos, sus significados y cómo conciben el mundo que les rodea.

Por lo anterior, este artículo presenta los resultados obtenidos a partir de este diagnóstico inicial, donde el conocimiento de los aspectos que los niños y jóvenes consideran más significativos de su entorno, su percepción sobre la reserva El Astillero y la identificación de las principales fuentes de información ambiental a las que tienen acceso, pueden proporcionar

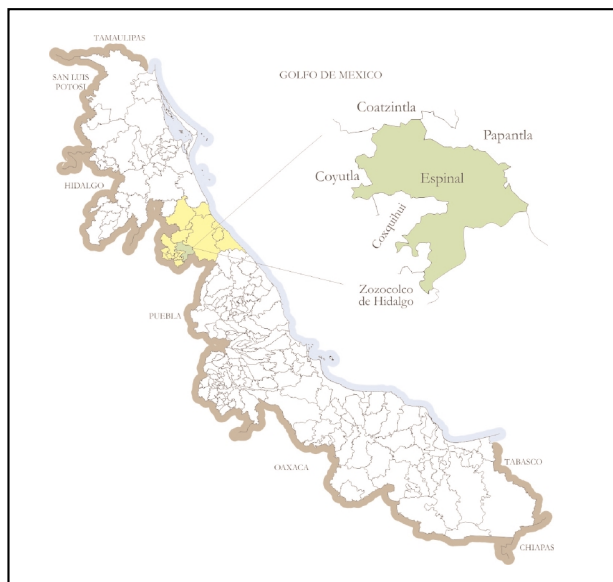


Figura 1. Ubicación geográfica del municipio de Espinal

las bases para diseñar propuestas de educación y comunicación ambiental que motive a este sector de la población en relación a su entorno cercano.

Descripción del área de estudio

El ejido Melchor Ocampo que pertenece al municipio de Espinal tiene una superficie de 1,376.5 hectáreas y se ubica en la zona central del estado de Veracruz, en la región conocida como la Sierra del Totonacapan (Enciclopedia Municipal Veracruzana, 1998 en Salgado, 2008:37). Sus coordenadas geográficas son 20°20' de latitud norte y 97°30' de longitud oeste (Porter-Bolland y Espejel, 2008) (Figura 1).

Tiene una población total de 1,150 habitantes, de los cuales 536 son hombres y 614 mujeres. La población infantil es de 171 habitantes con edades comprendidas entre los 6 a 11 años y 91 habitantes con edades entre los 12 a 14 años (INEGI, 2005). La actividad principal en Melchor Ocampo es la agrícola, de donde proviene una parte de sus ingresos económicos, principalmente de la venta de hoja de maíz (totomoxtle) y en menor medida de otros cultivos y de algunos frutales como cítricos y litchi. Otra parte importante del ingreso económico proviene de las remesas que mandan los familiares, sobre todo varones, que han emigrado hacia Estados Unidos (Porter-Bolland y Espejel, 2008).

En el ámbito educativo, la educación básica es impartida en la primaria pública Emiliano Zapata que tiene siete profesores incluido al director y una matrí-

cula de 199 alumnos repartidos en los seis años escolares, y una telesecundaria² pública denominada "Pedro María Anaya". En ésta trabajan 3 profesores, uno para cada año escolar y el director de la escuela, con cerca de 63 alumnos (SECVÉR, 2008). En estas escuelas se da un reflejo de la situación deficiente de la educación formal pública en las zonas rurales, donde no existe una capacitación apropiada de los docentes para el contexto social en el que se ubican, los programas educativos no representan un programa acorde a los intereses y necesidades de las comunidades rurales y hay una carencia de recursos económicos y materiales (Barraza, 2003).

Como ya se dijo anteriormente, el ejido cuenta con una reserva natural, denominada El Astillero, que se estableció por decisión de los habitantes hace aproximadamente 50 años cuando se parceló el ejido, con el motivo de tener un área de donde obtener recursos maderables y no maderables. Esta reserva tiene una superficie de 105 ha, y una elevación de 160 a 300 msnm. El relieve se encuentra conformado por dos cimas, una de las cuales posee un manantial (Salgado, 2008:39). La vegetación predominante es la selva mediana subperennifolia con árboles que no sobrepasan los 35 metros, que está más conservada en las partes altas de la reserva (de 200 a 300 msnm) (Salgado, 2008:45). La fauna está representada por diferentes especies de insectos, aves, reptiles y algunos mamíferos pequeños como mapaches (*Procyon sp*), entre otros (Porter-Bolland y Espejel, 2008). La importancia biológica de esta reserva, es que representa uno de los pocos fragmentos de vegetación original del municipio y actualmente, a pesar de sufrir una gran presión debido al saqueo de especies maderables y otros factores, sigue siendo un área importante por la existencia de propágulos y semillas de plantas, muchas de ellas ya inexistentes en el resto del paisaje (Porter-Bolland y Espejel, 2008).

Metodología

Se aplicó una encuesta, en octubre del 2008, a todos los alumnos de 4° año escolar³ (15 alumnos en total) de la escuela primaria "Emiliano Zapata", con edades comprendidas entre los 8 a 10 años, de los cuales seis tenían familiar ejidatario y nueve no lo tenían. También se encuestó a todos los alumnos de 1° de secundaria (27 en total) con edades de los 11 a 15 años, donde 11 tenían algún familiar ejidatario y 16 no lo tenían. La muestra se escogió intencionalmente pues se quiso completar la información obtenida de

los participantes a un taller de verano que se estaba llevando a cabo paralelamente a este estudio. La encuesta consistió en 30 preguntas abiertas y algunas categorizadas, que contempló los aspectos que consideraban positivos y negativos de su ejido, sus conocimientos sobre la reserva El Astillero y las principales fuentes de donde obtenían la información ambiental.

Además se realizaron entrevistas semiestructuradas a cinco profesores y al director de la escuela primaria, y a dos profesores y al director de la escuela telesecundaria. La entrevista tuvo carácter voluntario, por lo que sólo la respondieron los maestros que quisieron. Las preguntas incluyeron su opinión sobre el contenido ambiental del currículo y el interés del alumnado en temas ambientales y la relación de las clases con El Astillero.

El análisis de los resultados de las encuestas y entrevistas semiestructuradas se hizo categorizando las respuestas obtenidas en cada pregunta, utilizando el programa Dyane versión 3.0 y el Excel versión 2003, para el diseño de las gráficas.

Resultados

1. Aspectos positivos y negativos de su ejido

En relación a las percepciones ambientales del ejido se observó que los aspectos positivos que fueron más significativos para los alumnos de primaria (Tabla 1) se relacionaron con el ámbito social (p. e. la escuela y los ranchos) y en menor medida con el entorno natural. Los aspectos negativos del entorno también se relacionaron con aspectos sociales (p.e. el mal estado de las escuelas y las calles), y, en este caso, un alto porcentaje también se refirieron a as-

pectos ambientales (p. e. la contaminación del agua). Éstos mencionaron algunas soluciones concretas como pavimentar las calles (25%) y solicitar a los adultos del ejido que los resuelvan (18.8%), entre otros. Un alto porcentaje (18.8%) dijo no saber cómo mejorar estos aspectos.

En contraste, para la mayoría de los alumnos de secundaria (Tabla 1), los aspectos que perciben tanto positivos como negativos de su ejido se relacionaron con el entorno natural, mientras que los aspectos sociales quedaron relevados a un segundo plano, excepto en el caso de las tradiciones y las fiestas que fueron mencionados por una mayoría como un aspecto positivo de su comunidad. Como aspectos positivos se mencionaron las diferentes especies de plantas y animales que hay en éste. Por su parte, las posibles soluciones que dieron para mejorar los aspectos negativos, se relacionaron con el cuidado del ambiente por medio de actividades concretas como no contaminar ríos y arroyos o su limpieza (18.8%), no quemar ni tirar basura, y pidiendo ayuda al ejido para que cooperen o que las autoridades los resuelvan (15.6%, respectivamente), entre otras respuestas.

Tanto los estudiantes de primaria como de secundaria perciben diferentes problemas ambientales en su ejido, donde la mayoría de primaria (40%) se refirieron al problema de la basura y la quema de ésta, y en secundaria sobre todo mencionaron como problema la contaminación en general (62%).

2. Percepciones ambientales y conocimientos de la reserva El Astillero

En relación a la reserva El Astillero se hicieron varias preguntas para conocer el valor que le daban los

Tabla 1. Aspectos que les gustan y no les gustan a los alumnos de su ejido

Aspectos que no les gustan			
Primaria	%	Secundaria	%
La escuela está bonita y enseñan muchas cosas	33	Las diferentes especies de plantas y que son bonitas	17
Los ranchos son grandes y bonitos	13	Las tradiciones y fiestas son bonitas y divertidas	17
Auditorio es bonito, las computadoras de la Agencia Municipal	13	Hay diferentes especies de animales y son bonitos	14
El Astillero	7	Tiene una vegetación abundante y casi no hace calor	11
El olor de las plantas	7	El Astillero es muy bonito	9
		Los habitantes del ejido y los transportes	9
		En la escuela aprendo de mi comunidad.	6
Aspectos que no les gustan de su ejido			
Primaria	%	Secundaria	%
El auditorio y la cocina de la iglesia	18	La deforestación y la caza	15
Contaminación del agua con desperdicios tóxicos	12	La contaminación del arroyo	11
Pocas aulas en la escuela y en mal estado	12	Las calles en mal estado y carreteras son peligrosas	6
Calles en mal estado	12	Las escuelas están sin pintar	3
Los animales de los montes	7		

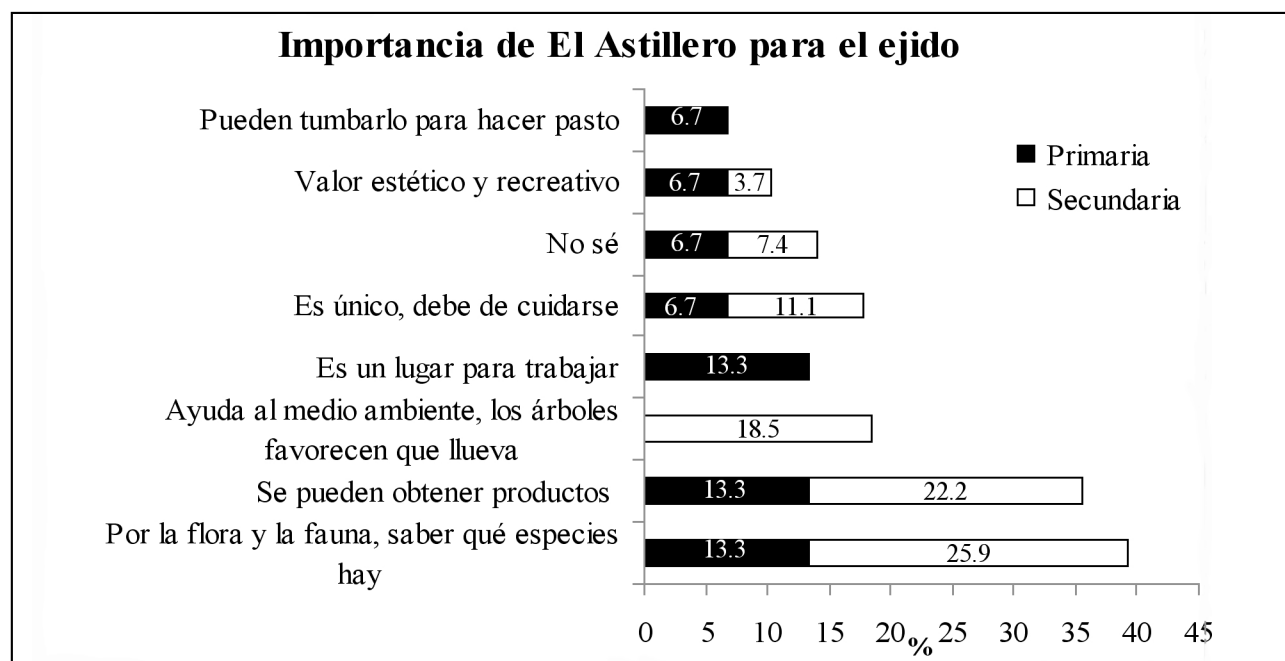


Figura 2. Importancia de El Astillero para el ejido

niños y los jóvenes. También nos interesó saber si el ser familiar de un ejidatario daba lugar a una mejor valoración y a un mayor conocimiento de ésta debido a que, como ya se explicó, son los ejidatarios los dueños del predio.

Acerca de la importancia de El Astillero para el ejido, la mayoría de los alumnos de primaria (67%) y de secundaria (89%) piensan que sí es importante, debido a diferentes razones (Figura 2), entre las cuales la más importante tanto en primaria como en secundaria fue la flora y la fauna que hay en ésta y los productos que se pueden obtener, como madera para construcción y plantas medicinales.

En relación a su percepción sobre la importancia de conservar la reserva, la mayoría de primaria (80%) y de secundaria (93%), respondieron que sí es importante conservarlo. Entre las razones, los estudiantes de primaria se refieren sobre todo a su uso presente

y en el caso de secundaria le otorgan una mayor importancia a la flora y la fauna que hay en éste, entre otras respuestas con menor frecuencia en ambos casos (Tabla 2).

La condición de ser familiar de ejidatario no dio diferencias en su percepción sobre la importancia de El Astillero para el ejido y su importancia de conservarlo, tanto en primaria como en secundaria (Tabla 3), donde la mitad de los seis alumnos con familiar ejidatario y la mayoría de los nueve sin familiar ejidatario, consideraron que sí es importante tanto para el ejido como conservarlo, y en la secundaria, la mayor parte de los 11 alumnos con familiar ejidatario y de los 16 sin familiar ejidatario dieron la misma respuesta.

En cuanto al conocimiento de la propiedad de El Astillero, se observó que sólo una pequeña proporción de los alumnos de primaria con familiar ejidatario

Tabla 2. Importancia de conservar la reserva

¿Por qué es importante de conservar El Astillero?	Alumnos de 4° de primaria (%)	Alumnos de 1° de secundaria (%)
Flora y fauna	0	29.6
Uso presente	33.3	0
Refugio de especies, valor biológico	0	18.5
Valor estético y se ven cosas sorprendentes	6.7	18.5
Se puede acabar	13.3	7.4
Posible uso futuro	6.7	3.7
Uso didáctico	0	3.7
No sé	13.3	3.6

Tabla 3. Percepción en relación con la condición familiar

	Primaria (%)		Secundaria (%)	
	FE	S/FE	FE	S/FE
El Astillero sí es importante para el ejido	50	78	91	87.5
Sí es importante conservar El Astillero	67	89	91	94

FE: Con familiar ejidatario; S/FE: Sin familiar ejidatario.

rio (16.7%) sabían que El Astillero es propiedad de los ejidatarios, y el resto se refieren a que es de la comunidad (33.3%) o no supieron contestar (50%). Por su parte, 11.1% de los alumnos de primaria sin familiar ejidatario supieron que la reserva es de los ejidatarios, y el resto opinó que es de la comunidad o no supieron contestar (44%, respectivamente).

De los alumnos de secundaria, el 36.4% con familiar ejidatario sabían que El Astillero es propiedad de los ejidatarios, mientras que 18.2% pensó que era de la comunidad y el resto (45.5%) no supieron de quién es. De aquellos sin familiar ejidatario, sólo el 6.3% supo que era de los ejidatarios y en su mayoría (88.3%) no supieron decir de quién es. Además, se hizo evidente que tener algún familiar ejidatario no significa tener la oportunidad de ir al ejido, pues tanto en la primaria como en la secundaria un alto porcentaje de los alumnos con familiar ejidatario no la ha visitado (100% en primaria, 81.8% en secundaria), mientras que la proporción de los alumnos sin familiar ejidatario que tampoco han ido es un poco más baja (77.8% en primaria, 56.3% en secundaria). Pese a los resultados anteriores, cerca de la mitad de los estudiantes de primaria y de secundaria expresaron su interés de visitarla principalmente para conocerla (40% en primaria y 59.3% en secundaria), independientemente de ser familiares de ejidatarios o no.

3. Principales fuentes de información ambiental

En relación a la información que proviene del entorno familiar, se observó que son pocos los temas ambientales que los niños y los jóvenes tratan con sus padres. Únicamente la mitad de los encuestados tanto de primaria como de secundaria, mencionaron tener conversaciones con sus padres sobre El Astillero en relación a diferentes temas (Figura 3). Además, se observó que también hay una buena comunicación con sus abuelos tanto en primaria como en secundaria; sin embargo, sólo al 33.3% en primaria y al 22.2% en secundaria, les hablan sobre aspectos históricos del ejido y de su reserva.

Asimismo, se observó que la escuela puede ser otra de las fuentes principales de información ambiental, pues se encontró que la mayoría de los estu-

diantes de primaria (93.3%) y de secundaria (88.9%) coincidieron en que sí les va servir lo que aprenden en la escuela y que es de los profesores de quienes aprenden cosas más interesantes (48% en primaria y 41.2% en secundaria) pues les explican aspectos útiles en el caso de primaria y sobre el cuidado y la no contaminación del planeta, en secundaria. Además, los profesores entrevistados tanto de primaria como de secundaria aseguraron que sí hay un interés de los alumnos sobre temas ambientales; sin embargo, en primaria únicamente se interesan cuando se trata un tema en profundidad, pero después no hay un cambio en su actitud. En secundaria su interés es principalmente en relación con las plantas del ejido, la deforestación, el cuidado y conservación del río y la reserva.

Aunque la escuela puede estar cumpliendo un papel de fuente de información ambiental para los niños y jóvenes, en relación a la reserva El Astillero sólo un profesor de primaria y uno de secundaria mencionaron que la incluyen en sus clases. El primero dijo hablar de su historia y origen, y sobre su composición florística y faunística. El de secundaria mencionó que hace referencia a la reserva en relación con la deforestación. A pesar de este resultado, que indica que en general hay una desarticulación entre la escuela y la reserva El Astillero, en ambas escuelas mencionaron estar dispuestos a incluirla en sus clases si tienen acceso a información sobre la misma. Entre las propuestas que hicieron están sobre todo las visitas guiadas a la reserva en primaria, y en secundaria, documentarse sobre las plantas y animales en peligro de extinción y hacer una plantación de árboles.

Conclusiones y propuestas de futuro

La escuela y el propio interés de los educadores en materia ambiental, influye de manera notoria en el comportamiento de los niños, en su formación de valores y actitudes y en la adquisición de conocimientos ambientales. Por ello el papel del educador al promover un interés ambiental en los niños y jóvenes es determinante (Barraza 1998 en Barraza, 2006: 240).

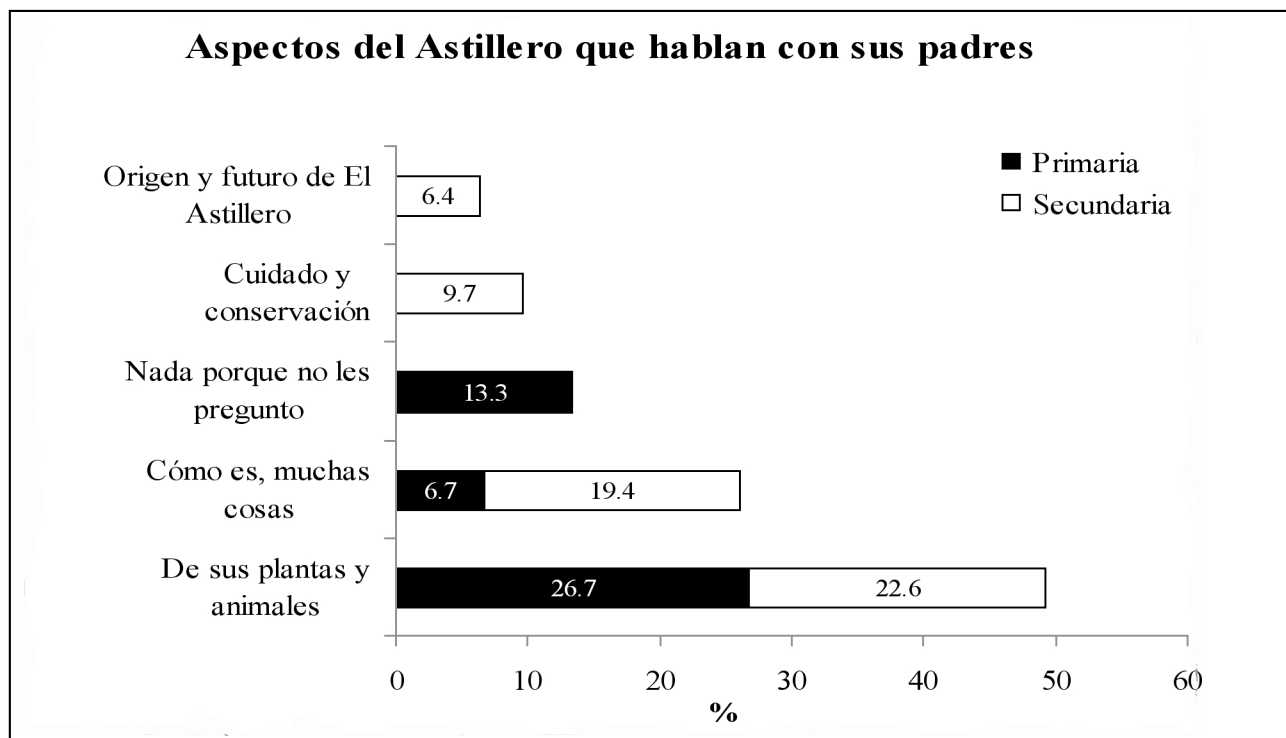


Figura 3. Aspectos de El Astillero que hablan con sus padres

De esta forma la escuela tiene un gran potencial como formadora de opinión (Lazos y Paré, 2000).

En este estudio, se observó que la escuela juega un papel importante en la vida cotidiana de los niños y jóvenes de este ejido, sobre todo en relación con los problemas ambientales. Sin embargo, sigue habiendo una desarticulación del currículum escolar con el entorno cercano y, en especial, con la reserva. En cierta medida, esta desarticulación se debe al desconocimiento que existe entre los profesores tanto de primaria como de secundaria sobre los diferentes aspectos de la reserva, además, como se ha visto en otros estudios (Barraza & Pineda, 2003; Barraza, 2006), los temarios son principalmente urbanísticos de tal forma que se generaliza el conocimiento y no se le proporcionan al educando las herramientas para reflexionar y actuar sobre su realidad cercana. Por lo anterior, en este trabajo se coincide con lo que se ha mencionado en otros estudios sobre la necesidad de crear una educación que sea más cercana a la realidad de cada individuo y a su contexto local (Barraza, 1999, 2003; Ruiz-Mallén, 2005; Freire, 1969).

En este sentido, en Melchor Ocampo sería importante aprovechar la disposición favorable y motivación de algunos de los profesores para relacionar el currículum con la reserva El Astillero, por medio de talleres dirigidos al profesorado enfocados en dife-

rentes aspectos del contexto local (p. e. la reserva y su relación con el ejido), o llevando a cabo algunas de las actividades que los profesores proponen para que los alumnos conozcan y aprendan más sobre estos temas. También se puede aprovechar la motivación e interés que tienen los niños y jóvenes de conocer la reserva y a partir de ahí, abrir espacios tanto en la escuela como en el ámbito familiar donde haya un intercambio de conocimientos y valores ambientales que los lleve a actuar a favor de su ambiente cercano. Así, los programas educativos deben apoyarse en prácticas fuera del aula que fomenten la curiosidad, la exploración, la observación y la participación (Barraza, 2006).

Discusión

Los resultados de las encuestas muestran que los jóvenes de primer año de secundaria al parecer poseen una mayor sensibilización hacia los aspectos naturales y problemas ambientales que hay en el ejido, en relación con los niños de primaria que tienden a referirse más a aspectos sociales. Es posible que esta mayor sensibilización tenga que ver con el hecho de ser mayores, lo que les permite tener acceso a diferentes fuentes de información tanto en el ámbito formal como en el no formal. En relación con ámbito

formal, se ha visto, según la información obtenida de las entrevistas con los profesores de secundaria, que el programa de estudios “tiene algunas actividades sobre protección del ambiente como la basura y la separación de basura” y “en geografía tuvimos temas de contaminación, necesidades y cuidados de los bosques”. Así se observa una coincidencia entre los aspectos que los alumnos de secundaria creen que podrían mejorar del ejido y los problemas ambientales que perciben de éste con los temas ambientales en los que, según los profesores de secundaria, se muestran interesados los alumnos.

Asimismo, son muy pocos los alumnos de primaria y de secundaria que consideran a la reserva El Astillero como uno de los aspectos más significativos de su ejido, posiblemente porque la mayoría no la conoce físicamente y el conocimiento que poseen sobre ella es limitado, independientemente de ser familiares de ejidatarios. Este conocimiento debería de provenir del ámbito familiar, pues son justamente los padres, y sobre todo los ejidatarios, los que saben cómo se estableció El Astillero y las razones por las cuales se ha conservado hasta la fecha, por lo cual, la poca comunicación sobre éste, da lugar a un desconocimiento mayor sobre la reserva.

Sin embargo, la percepción tanto de los alumnos de primaria como de secundaria sobre la importancia de El Astillero para el ejido y la importancia de conservarlo es positiva, ya sea por el uso que le pueden dar (más los niños de primaria), o por razones relacionadas con los servicios ambientales que proporciona (en secundaria). La importancia de El Astillero por los beneficios que se obtienen, puede ser un reflejo de sus padres o familiares, ya que en estudios anteriores, los ejidatarios tienden a darle importancia a la reserva sobre todo por los recursos que obtienen de la misma (Porter-Bolland y Espejel, 2008). Por lo anterior, aunque los alumnos saben de la existencia de El Astillero, de los beneficios que proporciona al ejido y de su fragilidad, es necesario implementar acciones entre los ejidatarios, concededores de la historia del ejido y el establecimiento de la reserva, y los alumnos, que los lleven a motivarlos en relación con la reserva, independientemente de su nexo familiar, pues como afirma Barraza (2003:76) “son los padres el primer modelo que tienen los niños a seguir, de manera que la formación de actitudes y valores ambientales se inicia en el hogar”.

Además se observó que no existe diferencia entre la percepción de la importancia de El Astillero entre alumnos con familiares ejidatarios y no ejidatarios,

pero que sí hay diferencias de las percepciones en relación con la edad, ya que los niños más pequeños tienden a darle una mayor importancia en relación con su uso y, en cambio, los mayores le dan más importancia a la reserva por su valor intrínseco, al referirse que es el hábitat para las plantas, los animales y para especies en peligro de extinción. La visión de la naturaleza como provisor de recursos (Sauvè y Garnier, 2002 en Reachy, 2004) se ha encontrado en más de un estudio sobre percepciones ambientales, tanto en jóvenes de zonas urbanas (Reachy, 2004) como en zonas rurales de Michoacán (Barraza y Pineda, 2003), aunque en este último estudio, los jóvenes también tendían a describir el bosque desde una perspectiva biológica.

Bibliografía

- BARRAZA, L. (1999). “Children’s Drawings About the Environment”. *Environmental Education Research*, 5, 1, 49-66.
- BARRAZA, L. (2003). “La formación de conceptos ambientales: el papel de los padres en la Comunidad Indígena de San Juan Nuevo Parangaricutiro”. *Gaceta Ecológica*, 66, 76-80.
- BARRAZA, L. (2006). “Educar para conservar: un ejemplo en la investigación socioambiental”. En: Barahona, Ana y Lucía Almeida-Leñero (coord). *Educación para la conservación*. México: Las prensas de ciencias, UNAM.
- BARRAZA, L. & PINEDA, J. (2003). “Cómo ven los bosques los jóvenes mexicanos: comparación de dos comunidades rurales”. *Unasyva*, 213, 54, 10-17.
- DURAND, L. (2008). “De las percepciones a las perspectivas ambientales. Una reflexión sobre la antropología y la temática ambiental”. *Nueva Antropología*, 21, 68, 75-87.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI). *II Censo de población y vivienda 2005*. En: <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=10202>
- LAZOS, E. y PARÉ, L. (2000). *Miradas indígenas sobre una naturaleza ‘enristecida’: percepciones del deterioro ambiental entre nahuas del sur de Veracruz*. México: Plaza y Valdés.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Siglo XXI. (53ª ed.).
- PORTER-BOLLAND, L. y ESPEJEL, V. (2008). *La reserva El Astillero: una iniciativa de conservación del ejido Melchor Ocampo, Espinal, Veracruz*. Xalapa: Reporte Final FOSEMARNAT-2004-01-30- Instituto Nacional de Ecología A.C. Manuscrito no publicado.
- REACHY, B. (2004). *Concepciones sobre biodiversidad en estudiantes de secundaria en un centro de educación no formal*. Tesis Maestría en Ciencias Biológicas. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- RUIZ-MALLÉN, I. (2005). *El proceso de formación ambiental de la comunidad indígena de San Juan Nuevo: una visión desde*

los jóvenes. Tesis de Maestría en Ciencias Biológicas. Morelia, Michoacán: Centro de Investigaciones en Ecosistemas (CiEco), UNAM.

SALGADO, T. (2008). *Caracterización del paisaje del Ejido Melchor Ocampo, Espinal, Veracruz. Para sentar las bases de un ordenamiento territorial y un manejo sustentable de la reserva El Astillero*. Tesis de licenciatura de Biología no publicada. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE VERACRUZ (SECV). *Anuario Estadístico 2008-2009*. En <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/global-0708/buscar.php?mm=66>

SUREDA, J., GILI, M. (coord.) (2009) *Ecobaròmetre de les Illes Balears*. Palma: Conselleria de Medi Ambient.

TÉLLEZ, L. (coord). (1993). *Nueva legislación de tierras, bosques y aguas*. México: Fondo de Cultura Económica.

WHYTE, A. (1982). *SCOPE 27-Climate Impact Assessment*. Chennai, India: MS. Swaminathan Research Foundation, En: <http://www.icsu-scope.org/downloadpubs/scope27/chapter16.html>

Notas

1 Los "ejidos" son centros de población rural cuyo eje central es la tierra y constituye una forma de propiedad de la tierra grupal o comunal. En este se definen

dos "status": los *ejidatarios* que son aquellas personas que viven en el ejido y tienen título de propiedad sobre la parcela que trabajan y el solar en el que viven, y los *avecindados* que son las personas que residen o han residido por más de un año en el ejido, que no tienen parcelas propias pero sí títulos de propiedad sobre el solar en el que viven, y pueden ser hijos de ejidatarios o no serlo (Téllez, 1993).

2 La telesecundaria es una modalidad educativa que se imparte por medio de programas televisivos, donde el profesor solamente actúa como orientador entre la televisión y los alumnos (Barraza y Pineda, 2003:11). El plan de estudios es el mismo que la secundaria oficial.

3 En el texto nos referimos a los alumnos de 4º de primaria como 'primaria' y a los alumnos de 1º de secundaria como "secundaria" de forma general.

Agradecimientos

Queremos agradecer a los niños, niñas, jóvenes, maestros y autoridades del ejido Melchor Ocampo por su participación en este estudio y al proyecto "Atlas Flora de Veracruz. Un patrimonio natural en peligro" del Centro de Investigaciones Tropicales (CITRO) de la Universidad Veracruzana con sede en Xalapa (México) por la financiación recibida para llevarlo a cabo.

Acercamiento exploratorio a los hábitos alimentarios y físicos de las familias de los alumnos de una escuela primaria

CIRIA MARGARITA SALAZAR C.,¹ MARTÍN GERARDO VARGAS ELIZONDO,¹ ROSSANA TAMARA MEDINA VALENCIA,² JOSÉ DEL RÍO VALDIVIA³



Resumen

El presente trabajo describe y explora los hábitos alimentarios y físicos que se deslindan de los estilos de vida de las familias de los y las alumnas de la Escuela Primaria Rafael Briceño, turno matutino. La importancia del texto radica en dos direcciones, la primera en distinguir la prevalencia de hábitos para intervenir estratégicamente y combatir el problema de la obesidad infantil. En segundo término, se trata de probar la adaptación del cuestionario para familias del Test Prácticas y Creencias Sobre Estilos de Vida, tomado de Salazar y Arrivillaga. En cuanto a la población del estudio, se recuperaron 317 cuestionarios, correspondientes al mismo número de familias. Entre los hallazgos más sobresalientes, podemos mencionar que las familias de esta escuela pertenecen a un estilo de vida sedentario y con un ingesta alta en alimentos calóricos; producto de un estatus medio-alto, resultado de la implicación de los padres y madres al mercado laboral, generando menor tiempo para dedicarlo a las cuestiones alimentarias y de activación física de toda la familia.

Descriptor: Hábitos saludables, Hábitos alimentarios, Hábitos de actividad física, estilos de vida y familia.

Exploratory Approach to Diet and Physical Aspects of the Families of a Basic School

Abstract

The present essay describes and explores the food and physical habits that are defined lifestyles of the families and students of the Elementary School Rafael Briceño morning shift. The importance of the text lies in two directions, the first one to distinguish the prevalence of habits to intervene strategically and combat the problem of child obesity, in second term, try the adaptation of the questionnaire Practice Test and Beliefs About Lifestyles for Families, taken from Salazar and Arrivillaga. Regarding the population of the study, 317 questionnaires, corresponding to the same number of families were retrieved. Among the most outstanding findings we can mention that the families of this school belong to sedentary lifestyles and with a high ingestion in caloric foods, product of an upper intermediate status, and result of the involvement of parents to the labour market, generating minor time to dedicate to food issues and physical activation of the whole family.

Key words: Healthy habits, Food habits, Physical activity habits, Lifestyles and Family.

Artículo recibido el 23/06/2009
Artículo aceptado el 29/10/2009
Conflicto de interés no declarado

1 Profesores investigadores de tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. grillosalazar@live.com.mx

2 Profesora de tiempo parcial y Coordinadora de la Licenciatura en Educación Física. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. mvargas@ucol.mx

3 Profesor investigador de tiempo completo de la Facultad de Medicina de la Universidad de Colima.

Introducción

En los últimos años del siglo XX, la sociedad mundial y mayormente los países de primer mundo consolidaron sus economías y sistemas de desarrollo. Esto llevó a los países de tercer mundo, específicamente México y países latinoamericanos a asemejarse a los países industrializados, en términos de la modificación de sus hábitos de consumo. Esto supone mayores tasas de industrialización, urbanización y desarrollo del sector servicios, así como aumento del grado de bienestar social de los ciudadanos y las familias.

Estos nuevos estilos de vida han venido a disminuir el movimiento y esfuerzo físico mínimo requerido por el cuerpo para la optimización de sus funciones y el mantenimiento de las capacidades condicionales y coordinativas. Los hombres, las mujeres, los niños y las niñas, se han acostumbrado a una vida llena de confort, en la que para alimentarse basta con apretar un botón y el plato *fast food* (grasas polisaturadas) está servido en la mesa en menos de 30 minutos.

La Organización Mundial de la Salud considera al estilo de vida como la manera general de vivir que se basa en la interacción entre las condiciones de vida y los patrones individuales de conducta, los cuales están determinados por factores socioculturales y por las características personales de los individuos. Propone la siguiente definición: "Los estilos de vida son patrones de conducta que han sido elegidos de las alternativas disponibles para la gente, de acuerdo a su capacidad para elegir y a sus circunstancias socioeconómicas" (OMS, 1986).

Entre los dominios que integran el estilo de vida se han incluido conductas y preferencias relacionadas con el tipo de alimentación, actividad física, consumo de alcohol, tabaco u otras drogas, responsabilidad para la salud, actividades recreativas, relaciones interpersonales, prácticas sexuales, actividades laborales y patrones de consumo (Walker, 1986, citado en López Carmona, 2003: 259).

Esta repetición continua de estilos de vida, conductas, preferencias y consumos, genera un hábito, el cual se refiere a la ejecución automática de un comportamiento (Patrick M. Reilly, 2006). Por su parte, María del Carmen López Ruiz define un hábito como una acción que hacemos todos los días aproximadamente a la misma hora, en donde la constante incidencia de ciertos comportamientos, con el tiempo va

generando un mecanismo inconsciente que hace más fácil y efectiva la repetición de esa conducta. Aristóteles definió el hábito como la cualidad difícilmente mudable, es decir, complicada pero no imposible por modificar.

En México el sedentarismo y la mala alimentación como hábitos nocivos ha aumentado las cifras de una afección caracterizada por el cúmulo excesivo de adiposidad en vísceras y áreas subcutáneas que acrean enfermedades propias de la obesidad. En el país estudios recientes reflejan que el 16% de la población sufre obesidad (Jhon, 2003) y el 50% de sobrepeso. México ocupa el segundo lugar en el mundo con estos problemas, con 70 millones de personas, sólo después de Estados Unidos. A su vez, Colima, según datos del Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), se ubica entre los primeros tres estados que registran mayor porcentaje de personas con obesidad en el territorio mexicano, el primero Coahuila, con 32.2%; el segundo Tamaulipas, con 31.5% y Colima con 31.4%.

Por otra parte, cifras de la Secretaría de Salud muestran que actualmente los niños pasan un promedio de cuatro horas diarias frente al televisor, ocupados en videojuegos o navegando en la Internet, actividades que suplen la práctica de actividad física necesaria para garantizar su salud. Michel Montignac explica que la predisposición a la obesidad se conforma durante el embarazo, para pasar luego a desentrañar las verdaderas raíces del problema a través de una sucesión de malas decisiones alimentarias. Al exponer su tesis, designa la primera causa de la obesidad infantil: el carácter perverso de la alimentación industrial (Montignac, 2008).

En el estudio "Efecto de un programa de intervención sobre el sobrepeso y la obesidad de niños de la ciudad de Colima" realizado por el Centro Universitario de Investigaciones Biomédicas de la Universidad de Colima en 2006, se observó que una de las principales causas de esta afección, se relacionaba ampliamente con las horas que pasaba el niño frente al televisor, la disminución de actividad física y la carga calórica excesiva de los alimentos que prepara la madre de familia (Jáuregui, 2006).

Por ello, es razonable considerar que los consumos cotidianos y habituales de niños y niñas provienen de conductas aprendidas desde los primeros meses de vida (Montignac, 2008); los padres, son el principal ejemplo y los que pueden tomar decisiones alimentarias y de uso de tiempo libre orientado a la actividad física.

Métodos y materiales

El objetivo de este estudio es identificar los hábitos alimentarios y de actividad física de las familias de la Escuela Primaria de Rafael Briceño, que tuvieron inscritos a sus hijos durante el ciclo 2007-2008. El tipo de estudio es de carácter descriptivo; la recolección de la información se efectuó a partir de un cuestionario suministrado que resultó de la adaptación del Test Prácticas y Creencias Sobre Estilos de Vida, tomado de Salazar y Arrivillaga (2004:80): El cuestionario originalmente cuenta con 90 preguntas; sin embargo en la versión aplicada en este estudio se eligieron únicamente 48 preguntas. El cuestionario está dividido originalmente en tres partes; en el cuestionario administrado sólo se aplicaron dos partes, la primera con diez preguntas sobre identificación de los sujetos, y la segunda sobre prácticas saludables, con 38 cuestionamientos que evalúan actividad física, tiempo de ocio, autocuidado, toma de medidas de bioseguridad, hábitos alimenticios y consumo de drogas (alcohol, tabaco, anfetaminas, etc.). La redacción de las preguntas se adaptó para que fueran contestadas en familia. Previo a la aplicación con la muestra real, fue suministrado de forma piloto a 50 familias de diversos planteles de nivel primaria, en donde alumnos de la Licenciatura de Educación Física y Deporte realizaban práctica docente y profesional. Todo ello con el propósito identificar el tipo de estilos que prevalece y relacionar, posteriormente, la influencia de estos en el estado corporal y motriz de los niños.

Sujetos

El cuestionario fue entregado en sobre cerrado a cada niño y niña enlistado en la Escuela Primaria Ra-

fael Briceño Turno Matutino, en un total de 408 alumnos inscritos. Sin embargo, por razones de salud, cuestiones administrativas (cambios de escuela, reprobación) y la principal que atiende a que algunos alumnos pertenecen a la misma familia, recibieron el cuestionario 347 alumnos, de los cuales sólo se recuperaron 317 (91.3%); las 30 restantes (8.7%) fueron regresadas sin contestar, a medio contestar y otras tantas no fueron recuperadas (ver Cuadro 1).

Resultados

Entre los principales hallazgos que arrojó el cuestionario adaptado acerca de estilos de vida; correspondiente a la primera parte –datos generales–, el estado civil de las familias de la Escuela Primaria Rafael Briceño, corresponde al de casados en un 72% (229), el resto 25.5% (80) a viudos, solteros, familias de unión libre, separados, divorciados y un 2.5% (8) no contestó (ver Cuadro 2).

En cuanto al Estatus social, referido al ingreso mensual y condición de propiedad de las familias del plantel, el 23% (72) de las familias perciben un ingreso menor a 5000 mil pesos; el 33% (82) ganan entre 5,001 pesos y 9000, el 22% (71) percibe entre 12001 a 15 000 mil pesos; 13% (42) más de 15 000 mil y el 9% (30) de los cuestionados no contestó (ver Cuadro 3). De la misma forma, la pregunta anterior coincide con el estado de la propiedad que habitan, el 70% de las familias viven en casa propia, el resto en rentada, prestada y otro tanto no contestó (ver Cuadro 4). Ambas respuestas muestran, la prevalencia de un estado económico de medio a alto, considerando también los altos porcentajes del estado civil de las familias de los alumnos de la Escuela Primaria Rafael Briceño; tras estos señalamientos podemos deducir que la ac-

Cuadro 1. Concentrado de sujetos del estudio y número de cuestionarios entregados por grado y grupo

Grado	Grupo	Total de alumnos	Encuestas entregadas
1 ^o	A	30	28
1 ^o	B	29	27
2 ^o	A	32	26
2 ^o	B	32	26
3 ^o	A	26	22
3 ^o	B	30	26
4 ^o	A	33	24
4 ^o	B	33	31
5 ^o	A	33	21
5 ^o	B	33	27
6 ^o	A	33	31
6 ^o	B	34	28
Total		408	347

Cuadro 2. Estado civil de las familias del plantel

Estado civil	Número de familias	Porcentaje
Solteros	12	4%
Casados	229	72%
Unión Libre	15	5%
Separados	15	5%
Divorciados	33	10%
Viudos	4	1%
Soltero-casado	1	0%
No contestaron	8	3%
Total	317	100%

tividad económica de las familias está integrada por la madre y el padre, situación que disminuye el tiempo para encaminarlos a hábitos físicos mínimos y el acceso a confort.

Respecto a las prácticas saludables, el 90% (285) afirmó preparar sus alimentos en casa, el 10% (32) contestó en forma negativa, variable y otro tanto no contestó (ver Cuadro 5). De igual forma, se cuestionó la frecuencia de comidas fuera de casa; el 49% acostumbra comer los fines de semana fuera, el resto, a veces, una vez al mes, entre otros.

Sobre la procedencia de los alimentos que ingieren a la hora del receso los hijos, el 55% (175) de los alimentos son comprados en la tiendita escolar, el 24% (75) son preparados en casa; preparados en casa y comprados en la tienda escolar 16% (52), el resto provienen de la tienda, empaquetados y no contestaron (ver Cuadro 6). Definitivamente un panorama de consumo alimentario mayormente industrial-

zado, las tienditas escolares sugieren alimentos supuestamente altamente nutritivos, pero la realidad es que no cumplen con los mínimos estándares de una nutrición balanceada, la compra incluso es decidida por el propio alumno. Padres y madres siguen confiando la salud y nutrición de sus hijos a alimentos que comercialmente explotan alguna característica saludable como un producto sano; esto hace más fácil su consumo, y aunque se le prohíba comprar en la tiendita escolar, los padres y madres continúan poniendo en las loncheras alimentos azucarados y calóricos.

Los alimentos que acostumbran consumir los hijos después de la comida o por la tarde como refrigerio, son preferentemente harinas, azúcares y grasas frituras (galletas, papitas, productos azucarados, etc.). El 33% (104) prefieren la fruta y el resto 57% varía entre los alimentos comentados anteriormente (ver Cuadro 7). Kirsch (2007) sugiere como refrigerios

Cuadro 3. Percepciones económicas de las familias

Ingreso económico mensual	Número de familias	Porcentaje
Menos de 5000	72	23%
5001-7000	65	21%
7001-9000	37	12%
9001-12000	45	14%
12000-15000	26	8%
Más de 15000	42	13%
N/C	30	9%
Total	317	100%

Cuadro 4. Condición de la vivienda

Condición de la vivienda	Número de familias	Porcentaje
Propia	221	70%
Rentada	38	12%
Prestada	28	9%
Otro	18	6%
N/C	11	3%
Total	317	100%

Cuadro 5. Consumo de las Familias por alimentos preparados en casa

Consumo de alimentos caseros	Número de familias	Porcentaje
Sí	285	90%
No	20	6%
Sí y No	3	1%
N/C	9	3%
Total	317	100%

preferentemente las frutas, fuente de vitaminas y minerales; así como, de fibra.

En cuanto al tipo de comida que acostumbra comer la familia cuando lo hacen fuera de casa o bien, cuando no se cocina, el 26% (84) de las familias comen en restaurantes formales adquiriendo platillos de menú internacionales; asimismo, un 11% consumen mariscos, y 2% ensaladas y el 46% prefieren pizza, tacos, tostadas, tortas, hamburguesas, ensaladas, mariscos, etc., alimentos que, por su preparación, son ricos en grasas polinsaturadas (ver Cuadro 8).

Las bebidas con las que acostumbran a acompañar los alimentos, son encabezadas por el agua fresca 39% (124), el resto combina agua natural con una presencia importante de bebidas azucaradas (ver Cuadro 9).

En cuanto a la actividad física, las familias acostumbran practicarla diariamente en un 22% (71), el 18% (56) dos veces por semana, el 32% (99) admite activarse tres veces por semana, el 5% (17) una vez a la semana, 13% ocasional y el 10% (32) no contestó

(ver Cuadro 10). Se destaca un nivel de actividad física de moderado a suave, entendido como caminar, trotar y hacer actividades de aseo en casa.

La intensidad de la actividad física varía dependiendo el tipo de actividad que realizan; el 38% (120) respondió que se inclina por la actividad física (actividades libres), el 22% (69) practican deporte (fútbol y voleibol en su mayoría); el 9% realiza actividades relacionadas con la danza, el baile y porristas y el 31% afirmó que ninguno de sus miembros se movilizan físicamente (ver Cuadro 11). Cabe destacar que algunos de los miembros de las familias estuvieron participando durante un año en actividades físicas en horario vespertino en un programa de intervención que promocionaba los hábitos saludables.

En cuanto a los hábitos nocivos el 75% (239) de las familias reportan que no fuman tabaco, 19% (61) sí, al menos el padre o madre, o ambos fuman y el 6% no contestaron (ver Cuadro 12). Del porcentaje de fumadores 29 siempre fuman y 32 de forma ocasional.

Cuadro 6. Procedencia de los alimentos de consumo en la hora del recreo

Origen de alimentos de consumo en receso escolar	Número de familias	Porcentaje
Tienda escolar	175	55%
Preparados en casa y empaquetados	75	24%
Tienda escolar y empaquetados	3	1%
Tienda escolar y preparados en casa	52	16%
Productos empaquetados	3	1%
N/C	8	3%
Total	317	100%

Cuadro 7. Alimentos de consumo en el refrigerio vespertino

Alimentos de refrigerio	Número de familias	Porcentaje
Fruta	104	33%
Frituras	14	4%
Productos azucarados	9	3%
Alimentos a base de harinas	30	9%
Fruta y fritura	38	12%
Fruta y alimentos a base de harinas	57	18%
Fruta y otro	15	5%
Bollería y Frituras	15	5%
N/C	35	11%
Total	317	100%

Cuadro 8. Alimentos de consumo en comidas fuera de casa

Alimentos de preferentes fuera de casa	Número de familias	Porcentaje
Tacos	53	17%
Pizza	11	3%
Tostadas y sopes	22	7%
Mariscos	34	11%
Otros	31	10%
Ensaladas	6	2%
Tortas, baguettes, hamburguesas	30	9%
Menús de restaurante internacional	84	26%
N/C	46	15%
Total	317	100%

La ingesta de bebidas alcohólicas al interior de las familias es del 52% (164), siendo negativa la respuesta en 41% (132), el 7% (21) no contestó (ver Cuadro 13). De las familias que consumen bebidas alcohólicas 112 reportan que el padre es el único consumidor, 22 que la madre y 36 familias aceptan que ambos toman. Los momentos para estas ingestas mayormente son en fiestas (122) y (37) fines de semana; sólo en dos casos se reporta consumo diario y en tres cada tercer día.

Discusión

Si bien no existe aún el cuestionario que recoja y estandarice los estilos de vida de familias, posterior a su aplicación, sin embargo, tras la adaptación

del Test Prácticas y Creencias Sobre Estilos de Vida, tomado de Salazar y Arrivillaga (2004) se pudo lograr un acercamiento de forma exploratoria a la vida cotidiana de las familias de una escuela primaria urbana, ubicada en una zona de estatus medio. Este acercamiento nos hace pensar en otras líneas nuevas de investigación, en deducciones acerca de los motivos del aumento de peso en los niños y niñas de la escuela y, principalmente, en el uso del tiempo libre y el enfoque saludable que viven las familias. De igual forma, nos arriesgamos a pensar en diseñar estrategias para reeducar hábitos y mejorar estilos de vida. Igualmente, los resultados del presente documento son un desafío para diseñar un instrumento que permita clasificar a las familias colimenses por su estilo y calidad de vida, así como

Cuadro 9. Tipo de bebidas ingeridas con los alimentos

Preferencia de bebidas	Número de familias	Porcentaje
Agua fresca	124	39%
Refresco	34	11%
Agua natural y fresca	18	6%
Agua natural y refresco	15	5%
Agua fresca y refresco	80	25%
Agua natural	21	6%
Otro	5	2%
N/C	20	6%
Total	317	100%

Cuadro 10. Frecuencia de actividad física de la familia

Frecuencia de actividad física	Número de familias	Porcentaje
Todos los días	71	22%
3 veces a la semana	99	32%
2 veces a la semana	56	18%
1 vez por semana	17	5%
Ocasional	42	13%
N/C	32	10%
Total	317	100%

Cuadro 11. Actividades físicas de mayor frecuencia

Tipo de actividad	Número de familias	Porcentaje
Actividad física	120	38%
Deporte	69	22%
Danza	28	9%
N/C	100	31%
Total	317	100%

detallar hábitos alimentarios de cada miembro de la familia.

Conclusión

Parece pertinente concluir que el acceso a oportunidades de desarrollo económico de las familias de la Escuela Primaria Rafael Briceño, ubicado en un nivel medio alto, con un ingreso predominante de 5001 a 15 000 mil pesos por mes, proveniente del trabajo tanto del padre como de la madre; el ingreso monetario, permite a las familias desarrollar un estatus de consumo de alimentos preparados por terceras personas, empaquetados o industrializados ante la falta de tiempo, así como otras comodidades que el dinero puede proveer, así como cada vez menos actividad física. Los alimentos que las hijas e hijos ingieren durante el recreo matutino y el refrigerio vespertino son alimentos elaborados por otras personas (tienditas escolares, tiendas de esquina) y altos en carbohidratos complejos, sacarosos y grasas saturadas. Las familias muestran un desequilibrio alimentario, dando espaldarazo a la compra de víveres industrializados que disminuyen los tiempos de preparación de los alimentos.

En relación con el tema de la actividad física, las familias son sedentarias, en un grado de moderado a suave, ya que el acercamiento a la actividad física es mínimo y ocasional. Algunos de sus miembros, especialmente los hijos, hacen actividad física tres veces a la semana, en actividades relacionados con programas educativos (clase de Educación Física) y en este caso, el programa de intervención que se realizó en la Escuela Primaria promovió la actividad deportiva, el acondicionamiento físico y la danza para todos los miembros de las familias.

En cuanto a los hábitos nocivos, la presencia del consumo de tabaco no es representativa; sin embargo, el consumo de alcohol sobrepasa la media de las familias, siendo frecuente en varones.

Las familias de la escuela Rafael Briceño son activos moderados. A pesar de ello, se hace indispensable contrarrestar la tendencia negativa detectada en la práctica deportiva, si buscamos la mejora de la salud psicofísica a través de hábitos saludables. De lo contrario, en adultos y mayores la situación podría agravarse y afectar negativamente la calidad de la vida. Además, tal y como evidencian los datos relativos a la alimentación y hábitos nocivos, la situación de los sujetos empeora constantemente con el paso del tiempo. Es necesario que sensibilicemos a las familias para que aprendan a percibir su cuerpo y los señales que les envía, sobre todo en los niños, adolescentes y jóvenes adultos, ya que en esta edad hay una mayor distancia entre aspectos cuantitativos (objetivos) y cualitativos (psicológicos) del esquema corporal.

Bibliografía

- ALONSO, J. (1995). "SF-36 Health Survey (Cuestionario de Salud SF-36, versión en español): un instrumento para la medida de los resultados clínicos". *Med Clin* 1995, 771-776.
- JÁUREGUI, A. (2006). Efecto de un programa de intervención sobre el sobrepeso y la obesidad de niños de la ciudad de Colima. *Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias Químicas*. Colima: Universidad de Colima.
- JHON, Y. (2003). *Enciclopedia de la Nutrición*. México: Trillas.
- KIRSCH, D. (2007). *Programa físico y nutricional definitivo*. Madrid: Paidotribo.

Cuadro 13. Consumo alcohólico

Consumo alcohólico	Número de familias	Porcentaje
No beben	132	41%
Si beben	164	52%
N/C	21	7%
Total	317	100%

LÓPEZ CARMONA, J. y Cols. (2003). "Construcción y validación de un instrumento para medir estilos de vida en pacientes con Diabetes Mellitus tipo 2". *Salud Pública de México*, 45, 6 259-268.

MONTIGNAC, M. (2008). *Prevenir y combatir la obesidad en el niño con el método Montignac..* Madrid: Aula Magna.

OMS (1986). "Lifestyles and health". *Soc Sci Med*, 22, 2, 117-124.

SALAZAR, I. y ARRIVILLAGA, M. (2004). "El consumo de alcohol, tabaco y otras drogas, como parte del estilo de vida de jóvenes universitarios". *Revista Colombiana de Psicología*, 13, 74-89.

La educación musical y su impacto en el desarrollo

KARLA MARÍA REYNOSO VARGAS¹



Resumen

El presente ensayo presenta argumentos a favor de la implementación de la asignatura de música en la educación obligatoria de México. Evidencia aspectos del desarrollo humano que se pueden favorecer a través de la educación musical caracterizando 6 aspectos del desarrollo de la expresión musical: sistema de expresión; significación; procesos cognitivos y competencias implicadas; corporalidad; procesamiento cerebral; y desarrollo.

Descriptor: Música, Educación musical, Educación artística, Competencia musical, Desarrollo humano.

Musical Education and its Impact on Human Development

Abstract

This essay presents some arguments for implementation of music lessons in Mexican education. It shows aspects of human development which can be made through music education. It characterized 6 aspects of the musical expression development: expression system; meaning; cognitive processes and skills involved; corporality; brain processing; and development.

Key words: Music, Music education, Arts education, Musical skills, Human development.

Artículo recibido el 4/07/2009
Artículo aceptado el 11/11/2009
Conflicto de interés no declarado

1 Profesora de la Escuela Superior de Música de la Universidad Juárez del Estado de Durango. kareynoso@hotmail.com

Introducción

Algunos pedagogos musicales mexicanos, como César Tort, han señalado ya la importancia de introducir el desarrollo musical como parte de los objetivos de los planes de estudio nacionales. No como parte de un conglomerado general de conocimientos, ni como una fracción de la materia de “Expresión y Apreciación Artística”, sino como un eje curricular, tal como el español o las matemáticas.

El presente ensayo tiene el propósito de brindar algunos argumentos a favor de esta propuesta, demostrando que las intervenciones musicales aportan beneficios no sólo a corto sino a mediano y largo plazo en el desarrollo humano, siempre y cuando se lleven a cabo de manera sistemática y continua.

Señalaré algunas diferencias y similitudes entre las expresiones musical y verbal, con la finalidad de evidenciar aquellos aspectos del desarrollo humano que no son alcanzados por otras materias.

A continuación se describirán las características propias de la expresión musical, los procesos mentales y corporales requeridos y el desarrollo de habilidades implicadas.

Creo que nuestro país ha tenido avances significativos con la inclusión de programas curriculares estructurados en las áreas artísticas y su ponderación dentro de los objetivos institucionales; En realidad pienso que la asignatura “Expresión y Apreciación Artística” es muy provechosa, pero no suficiente.

Edgar Willems desde 1989 había dejado claro que el desarrollo musical requiere de estimulación intencionada y constante. Explicaba: se logra “practicando desde la infancia las canciones, un instrumento melódico, un instrumento armónico, así como el solfeo y más tarde, el canto” [...]

Haré una pregunta al aire: ¿Qué porcentaje de niños mexicanos sabe tocar un instrumento? Y no me refiero a saberse las “mañanitas en la flauta” sino a que sepa interactuar con un instrumento, que haya desarrollado disciplina y consolidado conocimientos musicales teóricos y técnicos.

La respuesta exacta no la tengo, lo que puedo dar es mi percepción como maestra en el medio musical: un porcentaje no suficiente. La mayoría de las escuelas –no todas– abordan la Educación Artística como una materia de “relleno”, algunas se enfocan a la producción de obras teatrales, dancísticas, visuales o musicales, priorizando la belleza de éstas, estimulando a los niños a hacer “cosas bonitas”; de tal manera que

los niños saben, por ejemplo, cantar bien el Himno Nacional, pero no saben cantar. Otras escuelas se dedican a hacer cosas divertidas, como si la clase de artes tuviera el objetivo exclusivo de divertir a los niños, y es frecuente que cuando pasa esto, se olviden de enseñar teoría. Por otro lado, se encuentran las escuelas, que ofrecen formación musical, algunas con programas bien establecidos pero que, para lograr la rentabilidad económica, saturan de alumnos a sus maestros, llegando a una dinámica impersonal que no resulta beneficiosa para los niños. Y, finalmente, se encuentran las escuelas que someten a los niños a actividades musicales o ritmo que no corresponden a su nivel evolutivo pues fomentan disciplina o requerimientos técnicos que pueden llegar hacer que el niño odie la música.

Como educadores musicales tenemos la necesidad de abordar la escritura y la lectura; pero como explica Willems, hay algunos malos entendidos sobre el acercamiento al solfeo, éste “debe ser preparado desde el comienzo, al igual que la lectura y escritura...” Las leyes psicológicas que presiden el desarrollo del lenguaje corriente y la música, son las mismas “hay referencias de que el estudio del solfeo y de un instrumento armónico no debería emprenderse antes de que el niño comience con la lectoescritura, esto no quiere decir que el niño no se beneficie de la educación musical, los ejercicios de presolfeo deben constituir el pasaje de la primera iniciación musical, comprenden: dominio rítmico, canciones, orden de los sonidos, orden de los nombres de las notas, el orden de las notas escritas y la improvisación (Willems, 1989, p. 28).

Es importante señalar que, al igual que sucede en el desarrollo del habla, el entorno inmediato tiene una notable importancia en el desarrollo musical: en la adquisición de hábitos, desarrollo de las capacidades rítmicas, melódicas y armónicas, sensibilidad ante los diversos estilos musicales y adquisición del sentido tonal, estos elementos “aparecen íntimamente relacionados con el desarrollo de los individuos por el simple hecho de estar inmersos en contextos sociales en los cuales hay una presencia de manifestaciones culturales” (Hargreaves, 1998).

Lacárcel (1995) explica que “el medio proporciona unos estímulos sonoros y musicales que incidirán directamente en el desarrollo cognitivo-musical, dotando de experiencias y de una sensibilización hacia la música propias de cada cultura y grupo, que proporcionarán al niño un desarrollo cognitivo-musical y natural”.

Cuando un niño llega al salón de clases no llega en blanco, aún pensando que inicia por primera vez en preescolar o maternal; desde el vientre materno ha estado expuesto a sonidos; se ha desarrollado interactuando con un *entorno sonoro* compuesto de sonidos cortos, largos, graves, agudos, rítmicos, arrítmicos, muy intensos, poco intensos, con gran variedad de timbres y volúmenes. El niño reconoce voces, ruidos, cantos y todos los sonidos que le rodean. La perspectiva conductista explica que estos sonidos se asocian con otros estímulos como la temperatura, el calor, las sensaciones, etc.; la teoría constructivista explica que estos sonidos se asimilan, se acomodan y se integran a los esquemas mentales.

Entonces, si los niños son capaces de interactuar con su entorno sonoro, ¿por qué es necesario llevar una clase especializada?, ¿por qué es necesario introducirlo al solfeo y enseñarle técnica instrumental?

Las capacidades musicales determinadas por la interacción con el medio, evolucionan durante la infancia; no obstante, “este proceso se revela insuficiente para asegurar un desarrollo superior de las capacidades musicales” (Mercé Vilar, 2004).

Zenatti (1981) encuentra diferencias entre la *enculturación musical* y la *educación musical*. La presencia de la música en el entorno ejerce una acción del desarrollo psicológico en relación con las tendencias que dominan el medio cultural más próximo; pero esta acción no es suficiente. Tomando las evidencias de su investigación (con niños que no habían recibido ningún tipo de formación musical), Zenatti (1981) explicó que aproximadamente a los 10 años de edad el niño entra en una situación de estancamiento. “Bajo la sola acción de la endoculturación la asimilación de la lengua musical no progresa más allá de los 10 años. Si comparamos el lenguaje musical y el verbal, las fórmulas corrientes se asimilan, pero en lenguaje se mantiene pobre” (Mercé Vilar, 2004).

En México, la sociedad se encarga de *endoculturizar* la música y, a saber, lo hace bastante bien. Somos conocidos por usar la música como medio de expresión cultural. Piénsese en las fiestas, los festivales, las serenatas, las borracheras, las canciones de cuna, etc. La cultura mexicana proporciona ricos entornos sonoros relacionados con la afectividad y la socialización. Sin embargo, escuchar música y contextualizarla es sólo una parte del proceso comunicativo.

Para dejar lo anterior más claro, haré una analogía con el lenguaje verbal: no es lo mismo *escuchar* discursos que *entenderlos* o *elaborarlos*. Piense en una persona cuyo vocabulario es limitado, ésta podrá entender

discursos cotidianos contruidos con vocabulario simple, pero si escucha un discurso de estructuración compleja y vocabulario rebuscado (entiéndase éste como técnico), la persona otorgará un significado parcial a lo que escucha y corre el riesgo de malentender el mensaje.

De igual manera, una persona que tiene en su acervo pocos referentes musicales y sabe poco o nada de la estructuración musical, podrá darle significado parcial a la música, relacionarla con otra que ya conoce, conectarla con patrones socioculturales, con acciones, con imágenes, con sentimientos; pero no la entenderá por completo. Al igual que en el caso anterior, una persona sin instrucción musical tendrá pocos y limitados elementos para expresarse a través de este medio.

Las conclusiones de Davison y Stripp (1991) coinciden en que, sin preparación musical, hasta la edad de 7 u 8 años hay una rápida evolución en aspectos como el sistema de notación para canciones conocidas y para la creación de nuevas canciones; pero después de estas edades el desarrollo musical entra en estancamiento: las propuestas de notación o las creaciones del niño de 8 años no difieren mucho de un adolescente de 18 ó 20 años (Hargreaves *op. cit.*).

La evolución normal del desarrollo musical depende de la formación musical y ésta es esencial entre los 2 y los 10 años. De ella depende el florecimiento de aptitudes, enriquecimiento de vocabulario, una asimilación de una lengua musical más evolucionada, más moderna y un acceso a formas de expresión musical (Zenatti, 1981; Mercé Vilar, *op. cit.*).

En nuestro país existen algunos inconvenientes y obstáculos para que la música se vuelva un lenguaje: Sólo en casos extraordinarios la adquisición de la expresión musical comienza en casa; la música comienza a ser un medio de expresión de manera tardía.

Es probable que el lector esté más familiarizado con el lenguaje verbal que con el musical, ya que el sistema educativo actual enfatiza la necesidad de aprender a expresarse por este medio. Para satisfacer esta necesidad, los bachilleratos, secundarias, primarias y aún preescolares destinan gran parte de las cargas horarias para lograr sus propósitos. Por ejemplo, Los programas de educación primaria (1993 y 2009) priorizan la adquisición de las competencias verbales por sobre todas las otras competencias, otorgando 9 horas semanales a la asignatura de español y; el plan de estudios de educación secundaria (2006) otorga 5 horas semanales (al igual que a las matemáticas).

Si las cifras anteriores se comparan con la canti-

dad de horas que se le destina al desarrollo de la expresión musical, resulta fácil deducir porqué tenemos poco conocimiento sobre el lenguaje musical (en primaria y secundaria se destina sólo una hora semanal a educación artística, misma que se debe distribuir en 4, pues en dichas lecciones se contempla también la educación de la danza, las artes escénicas y las artes plásticas).

El proverbio popular “El que mucho abarca, poco aprieta” se aplica en esta ocasión. Cuarenta horas de Educación Artística anuales para 4 áreas artísticas, ahora reste los días feriados, las suspensiones y las horas de evaluación ¿cuántas horas al año se le dedican a la educación musical?

Si los datos antes mencionados por Zenatti son correctos, la mayoría de la población mexicana, personas que no tuvimos una preparación musical especializada, tenemos una capacidad efectiva de comunicación musical aproximada a la de un niño de 10 años. Podemos disfrutar y entender la música con la que estamos familiarizados; pero comprendemos y significamos parcialmente la música de estructuración compleja; la mayoría de nosotros, analfabetas musicales, estamos limitados en la comprensión y expresión musical.

¿Cuál es el problema?, ¿hay algún problema en estar deficientemente educados musicalmente? Para contestar esto, expondré en pocas palabras lo que nos estamos perdiendo: disciplina, coordinación, actividad mental, integración de la información, sensibilidad, entre muchos más aspectos.

Para poder ponderar los beneficios del desarrollo de la expresión musical, trataré de caracterizar 5 aspectos de éste.

Aspectos del desarrollo de la expresión musical

1. Sistema de expresión

La música y el habla se pueden comparar si nos referimos a ellas como medios de expresión. Nos referimos entonces a dos tipos de lenguaje: el lenguaje musical y el lenguaje verbal, entendido como habla oralizada, lectura y escritura alfabética. Ambos cuentan con estructuras y reglas particulares. Su desarrollo se asemeja, pero se trata de dos sistemas que resultan disímiles por la cualidad de sus elementos: tipo de mensaje, código, procesos de codificación-decodificación, emisión-recepción, canal, etc.

Pensemos por ejemplo en los elementos y reglas que conforman los mensajes: letras y notas; palabras y sonidos secuenciados; oraciones y frases musica-

les; discursos y movimientos musicales. Semántica, sintáctica, gramática por un lado; indicaciones agógicas, valores de tiempo, melodía, armonía y ritmo, por el otro.

A estas diferencias, se agrega una más, la interacción que requiere el músico con su instrumento. El instrumento aumenta un elemento al circuito de la comunicación. Un comunicólogo podría sustentar que solamente es el tipo de canal lo que cambia, pero desde el punto de vista psicológico, ya no sólo se trata del emisor y el receptor, sino de una triada indisoluble emisor-instrumento-mensaje que solicita al ejecutante el desarrollo de habilidades específicas. Para poder ejecutar una pieza, el músico debe procesar la información de manera distinta, desarrollar agilidad, potencia y resistencia propias para su instrumento. Esto implica la realización de procesos cognitivos y psicomotrices específicos.

Para lograr tener una expresión musical efectiva, los niños deben desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes que usarán a discreción, según sus intenciones.

Pero si la familia ni la escuela proporcionan la teoría, la técnica o las actitudes correspondientes, el niño no usará ese medio. Sería como enseñar mediocremente la lectoescritura alfabética.

2. Significación

La música por muy cercana que parezca al lenguaje hablado, es siempre un arte. Su significado no es jamás de orden conceptual: se confunde con el significante que es la construcción sonora (Manevau, 1977).

La interpretación de los mensajes verbales involucra la comprensión y análisis de los contenidos; éstos, a su vez, la discriminación de las estructuras, los enunciados y palabras. Se sabe que una buena comprensión depende de la discriminación de ideas principales y secundarias; del discernimiento del significado y la intensidad del discurso.

Con la música sucede algo similar. Al leer o ejecutar una partitura, un músico debe reconocer sus tres elementos fundamentales: *ritmo*, *melodía* y *armonía*, pero aún cuando los haya reconocido, no se puede decir que el individuo haya tenido una significación. Para comprender la música es necesario que el individuo le otorgue algún sentido, o en el mejor de los casos, una sensación (Edgar Willems, 1989).

3. Procesos cognitivos y competencias implicadas

La ejecución musical solicita diferentes procesos cognitivos que la comprensión de textos y el habla.

Asimismo, requiere del desarrollo y coordinación de un mayor número de procesos mentales. Éstos tal vez sean más evidentes en personas que han tenido una educación musical continua y sistematizada: los músicos.

Lo ejecutantes unen coordinación, motricidad, audición, propiocepción, cognición, emoción... todo en una sola acción. El cerebro realiza múltiples acciones de manera integrada, forzando a utilizar ambos hemisferios y a activar zonas corpóreas y cerebrales que, en el estudio teórico no se requieren.

Pensemos, por ejemplo, en algunos procesos requeridos en la ejecución de un instrumento:

- Para comenzar, el músico *no sólo toca su instrumento, se posesiona de éste* (Willems, 1989). Debe apropiarse de su objeto sonoro, no sólo con la vista, sino también con tacto; el orden de las teclas o cuerdas se asocia al de los sonidos, a los nombres y a las notas. El instrumento se introyecta. En términos comunes, se podría decir que el instrumento pasa a ser una extensión del cuerpo del ejecutante.
- Al tocar, el músico *toma conciencia de cada parte del cuerpo que pone en juego, en particular, las articulaciones, manos y dedos que deben de alcanzar las leyes naturales: nada de constricción*. El artista no sólo "se mueve"; *el oído rige sus movimientos desde tres puntos de vista: ritmo, sonido y tacto* (Willems, 1989). Para lo cual requiere desarrollar coordinación, ser capaz de mover independientemente las manos, dedos y en algunos casos también los pies y la cabeza.
- Sus movimientos precisos requieren memoria y evocación. Inclusive las digitaciones simples comprenden memoria mecánica, asociaciones auditivas, lógica y memoria visual.
- El músico ejerce conciencia métrica; establece la noción de tempo, compás y la división del tiempo.
- Asimismo, forja "audición armónica y polifónica que le permitirá ocuparse de las notas dobles y acordes" (Willems, 1989). Esta misma audición será la que *induzca la relativización de las escalas mayores, menores y cromáticas*.

El músico pone en juego un número considerable de procesos mentales, entre los que se pueden destacar: audición, relación espacial, motricidad fina, coordinación visomotora, lateralidad, memoria mecánica, evocación auditiva, ritmo, concentración y procesos de resistencia a la distractibilidad, así como diligencia de patrones estéticos y expresión de sentimientos o impresiones, entre otras. Estas últimas son, tal vez, las capacidades más relevantes desarro-

lladas por la educación musical, pues involucran la conexión con sensaciones. La interpretación musical implica agregar componentes afectivos, retenerlos, controlarlos y comunicarlos.

4. Corporalidad

Cuando estudiamos una materia teórica no es indispensable realizar una actividad física específica: Uno puede leer un libro, escuchar una grabación, ver una película; puede estar parado o sentado, tomando apuntes, subrayando o simplemente escuchando. La comprensión se logra gracias a procesos mentales derivados del funcionamiento cerebral, que implican al cuerpo, pero no están determinados por movimientos o acciones específicas de este último.

El estudio musical, por el contrario, depende altamente de movimientos intencionados, exactos y precisos. Para producir música la interacción con el instrumento, o con una parte del mismo cuerpo (como es el caso de los cantantes), está mediada por la fuerza, aliento, rapidez, posición, coordinación y tono muscular. La interpretación musical depende, en gran medida, del estado del cuerpo y del control de éste.

El estudio musical implica el desarrollo, según sea el caso, de: propiocepción, coordinación motora gruesa y fina, coordinación visomotora, capacidad respiratoria, control respiratorio, tono muscular, flexibilidad, etc.

La disciplina requerida por un músico se asemeja más al entrenamiento un atleta de alto rendimiento, que al de un buen lector, pues los ambos: el músico y el atleta, deben desarrollar fuerza, resistencia y agilidad. Ambos deben lograr el automatismo de ciertos movimientos, así como una coordinación corporal que nos arroja.

Pero el músico dista mucho de ser un atleta; incluso cuando un alumno haya dominado todos los elementos mencionados con anterioridad, no puede decirse que sea un músico, menos un artista; a las personas que pueden traducir una partitura musical, suele nombrárseles ejecutantes. Si bien el dominio de la técnica y el cuerpo son indispensables, no son todo. "La técnica es un medio al servicio de la música. Debe ser ejecutada por los dedos (y no de los dedos) y debe venir de la música y por la música" (Willems 1989).

5. Procesamiento cerebral

Más allá de simplemente tocar música, el músico la siente. Es precisamente esta relación con los sen-

timientos y sensaciones lo que hace de la música una actividad tan particular.

“La materia prima de la música es el sonido, que es a la vez material y espiritual. Hablando con propiedad, es un fenómeno fisiológico que se origina en el oído interno, su base material es la vibración sonora. Por lo menos tiene 4 propiedades: duración, intensidad, altura y timbre (...) La audición musical abarca por lo menos 3 dominios característicos: la audición sensorial, la afectiva y la mental” (Willems, 1989).

Aquellos que buscan pruebas físicas de los beneficios de la música deben, primero, comprender que la comprensión musical no es una “reacción fisiológica”. Ciertamente el disfrute y capacidad de análisis está íntimamente relacionado con el sistema nervioso pero no lo es todo. La significación es más bien una construcción mental que está determinada por las experiencias previas, es decir, por la formación musical anterior.

“El nervio auditivo atraviesa el espesor del hueso que separa el oído interno de la cavidad craneana; luego, después de un trayecto muy corto, penetra en los centros nerviosos, en el bulbo raquídeo. Las fibras del nervio auditivo sufren un relevo en la sustancia gris del bulbo. El nervio auditivo sigue por el nivel diencefálico (tálamo óptico, tálamo. El nervio coclear alcanza el nivel cortical sólo después de haber atravesado los niveles bulbar y diencefálico. El nervio auditivo, al abandonar el oído interno no va directamente al córtex, sino que pasa por el nivel bulbar que es el asiento de las reacciones físicas” (Gribenski, en Willems, 1989). A partir de este punto hay una “coincidencia” interesante: Los mensajes musicales pasan por el nivel diencefálico, asiento de las emociones y la afectividad, antes de llegar al córtex que es el asiento de las reacciones intelectuales (Chachard).

Esta última fase de la codificación musical es la que ha despertado interés científico las últimas décadas por parte de psiquiatras, neurólogos, fisiólogos, psicólogos, educadores y terapeutas. En cada campo estudiado hay aportaciones valiosas que contribuyen a la argumentación de que el ser humano debe desarrollarse íntegramente y que la música es un elemento esencial para ello.

Daniel Levitin (2007) explica que la música se procesa en el cerebro sin necesidad de preparación musical, dice: “El cerebro es sensible a los procesos musicales, pudiendo distinguir los cambios de entonación aunque no se conozca nada de música. El cerebro es capaz de distinguir entre el comienzo y el fin de un episodio musical, segmentando la información

auditiva que recibe, y desentrañándola”. Levitin demostró que el área 47 localizada en el lóbulo frontal “sufre cambios cuando el proceso musical cambia, y especialmente en los momentos de silencio, como si el cerebro aprovechara las pausas musicales para codificar las transiciones de las piezas”. Si esto es cierto en personas sin preparación musical, es probable que las personas entrenadas para hacer y sentir la música activen con mayor fuerza dicho espacio.

Otros de los experimentos de Levitin, han revelado que los sonidos que escuchamos están directamente relacionados con la amígdala cerebral, situada en el lóbulo frontal del cerebro, y que sería el núcleo del procesamiento emocional.

La música condiciona y modifica nuestros niveles de excitación, nuestra animosidad e incluso, nuestra capacidad de concentración. Puede acelerar o desacelerar pulsaciones del corazón, nuestro ritmo de respiración, la presión sanguínea, el pulso, las ondas cerebrales, las respuestas de la piel y los niveles de sustancias neuroquímicas como la dopamina, la adrenalina, la noradrenalina y la serotonina, todas ellas relacionadas con nuestra forma de enfrentarnos al mundo con un determinado estado de ánimo.

Levitin ha presentado evidencias de actividad cerebral en dos redes funcionales del cerebro distintas: en una red frontotemporal ventral asociada con la detección de acontecimientos emergentes y, posteriormente en el tiempo, en una red frontoparietal asociada con el mantenimiento de la atención y con la actualización de recuerdos. Esto supondría que existe un trabajo conjunto de diversas partes del cerebro en el procesamiento de la información musical.

Tocar un instrumento, al igual que otras actividades que implican la coordinación de las dos partes del cuerpo, requiere el funcionamiento de los dos hemisferios cerebrales; sentir la música provoca que el cerebro funcione íntegramente. El lenguaje musical “se codifica y decodifica en el córtex prefrontal, misma zona donde se codifican y decodifican las emociones” (Levitin). Este tipo de activación cerebral raramente se logrará con el estudio teórico.

Desarrollo musical

El lenguaje verbal, desde las etapas más tempranas de la vida, se desarrolla de manera natural y se fortalece con estimulación intencionada por parte de agentes externos (llámense padres o cuidadores). En este periodo los estímulos acústicos sólo figuran como parte complementaria en dicha significación. De

manera precoz, el lenguaje verbal se convierte en la herramienta principal para codificar y significar el mundo.

Inevitablemente la música acompaña el desarrollo: el niño está rodeado de sonidos y ritmos. Cuando el niño está bien estimulado él mismo será creador de algunas melodías. Mercé Vilar (2004) menciona que “la música es un fenómeno innato en el ser humano: está presente de forma espontánea en las primeras manifestaciones sonoras de los niños y acompaña a la humanidad en un gran número de acontecimientos de su ciclo vital”.

Edgar Willems (1989) menciona que la educación musical debería seguir las mismas leyes psicológicas que la educación del lenguaje: El niño debería escuchar sonidos, ruidos y cantos al mismo tiempo que escuche voces; mirar las fuentes sonoras, los instrumentos musicales, vocales cuando mire la boca; retener sonidos y trozos de melodías cuando comience a pronunciar sílabas y palabras; sensibilizarse al encanto de los sonidos y melodías cuando sea capaz de sentir el valor afectivo y expresivo del lenguaje oral; comprender el sentido de los elementos musicales al mismo tiempo que los significados semánticos de las palabras; inventar ritmos cuando hable inteligiblemente; aprender los nombres de las notas, escribirlas y leerlas durante el proceso de alfabetización y lectoescritura de textos; inventar melodías y pequeñas canciones cuando pueda hacer pequeñas redacciones.

Para tener un punto de referencia sobre un desarrollo musical adecuado, podemos revisar los apuntes de Pep Alsina (2008), en los que describe hitos del desarrollo musical del niño que sí ha recibido formación musical: Entre los 4 y los 8 meses de vida el niño balbucea; entre los 8 y los 12 meses matiza los llantos, emite con cierta obsesión sonidos bastante precisos, da respuestas rítmicas; entre los 12 y los 18 meses reacciona corporalmente ante el sonido y la música: su tempo está situado entre las 110 y 120 pulsaciones por minuto, emiten cantos silábicos espontáneos; entre los 18 y los 24 meses las canciones son el núcleo de su expresión musical, los fonemas de la letra y los sonidos son menos significativos que el ritmo y el movimiento corporal; a los dos años las capacidades están vinculadas con sonidos graves y sonidos agudos, desarrolla capacidad corporal para seguir un ritmo de marcha de entre 110 y 120 pulsaciones por minuto, otorga significado a los gestos y movimientos en la canción, diferencia y selecciona su respuesta corporal ante la música, improvisa canciones repetitivas, distingue entre música y ruido; a los

3 años inventa canciones, danzas e instrumentos, controla movimientos globales de su cuerpo y su relación con el espacio, reproduce canciones enteras, descubre las posibilidades rítmicas y musicales de la palabra (le es más fácil llevar el ritmo con ayuda del habla), discrimina tempos diferentes con relativa facilidad; a los 4 años aumenta su capacidad de entonación, agrupa sonidos siguiendo un criterio, realiza secuencias de tres sonidos; a los cinco años además de seguir las pulsaciones, sigue el ritmo con las extremidades superiores, su voz alcanza una extensión de décima situada aproximadamente entre las notas Do3 y Mi4 con desplazamientos interválicos máximos de sexta ascendente o descendente; a los 6 años entona con facilidad, clasifica *tempos*, muestra idea del pulso y el acento, muestra mayor interés por el lenguaje musical, sincroniza el movimiento de extremidades superiores e inferiores, gusta de medidas rítmicas y melodías irregulares, ritmos sincopados (adquiere mayor nivel rítmico), su extensión vocal se amplía de forma natural puede realizar una extensión de 12ava (aproximadamente entre el Si2 y el Fa4), las canciones más apreciadas en este momento son las que expliquen una historia o un romance, es en este momento en donde el contenido textual de la canción toma mayor importancia que el contenido rítmico y melódico, todavía muestra dificultad para mantener el pulso; a los 7 años puede formar sistemas, reconocer partes (armonía) gracias a su mayor destreza para clasificar, seriar, numerar y generar mapas de conceptos, su capacidad auditiva aumenta, es capaz de permanecer bastante rato en actitud estática escuchando música, los movimientos en grupo y coreografías se pueden coordinar cada vez más fácilmente, su tendencia a acelerar los ritmos comienza a estabilizarse, desarrolla de forma intuitiva su percepción armónica, nota cambios de modo (mayor, menor), percibe armonizaciones erróneas y cadencias, conclusiones o inconclusiones de una pieza musical; a los 8 años comienza la edad de oro de la voz, su extensión es de 14ava, entre la2 y sol4, su aparato fónico se encuentra en el mejor momento antes del cambio de voz, es el momento en donde se puede introducir algún instrumento melódico, subsiste el gusto por los instrumentos de percusión; de los 9 y hasta los 12 años desarrolla capacidad polirrítmica y polifónica, crítica y se identifica con la música, desarrolla mayor percepción armónica su extensión vocal puede ser de 16ava (aproximadamente entre Sol2 y La4), y debido al cambio de voz la expresión instrumental tiene más presencia.

Conclusiones

Recapitulando: Los mexicanos estamos musicalmente endoculturizados, pero no educados. Los programas de Expresión y Apreciación Artística proporcionan elementos favorables al desarrollo de los infantes. Sin embargo, se encuentran algunos obstáculos para el desarrollo óptimo de las competencias de los niños: Se le da poco tiempo, el currículo se reparte en 4 áreas y se tiene un enfoque inadecuado sobre el solfeo cuando no se deja de lado, de tal manera que la educación musical es parcial y superficial.

Nuestros niños se están perdiendo de una disciplina importantísima en la infancia, así como del desarrollo y el refinamiento de coordinación, motricidad, capacidad de asociación, funcionamiento cerebral integrado, sensibilidad artística, capacidad expresiva y procesos cognitivos anteriormente mencionados que la formación musical constante y sistematizada ofrece (y con ello todos los beneficios asociados con el nivel de comprensión, relación, etc., que resulta en una alta en el coeficiente intelectual).

El nivel de formación musical en México es insuficiente para que seamos capaces de usar la música como medio de expresión o siquiera para poder codificar y analizar adecuadamente música de nivel de complejidad medio. Nos vemos limitados en la expresión musical, y también en el tipo de significación que otorgamos al escuchar una pieza musical, y con ello nos perdemos de apreciar melodías, armonías y ritmos que podrían hacer más agradable nuestra vida. Musicalmente, muchos de nosotros desarrollamos competencias similares aproximadas a las de un niño de 10 años.

Fíriamente podemos decir que este es un indicador más que nos coloca por debajo de los estándares de países de primer mundo como son Italia, Francia, Suecia, Holanda o Suiza, quienes estipulan la educación musical obligatoria desde las etapas escolares más tempranas.

Referencias

- DAVIDSON, L., SCRIPP, L. (1991). "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo". En: Mercè Vilar i Monmany . (2004) *LEEME* (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación). Núm 13. Universidad de Barcelona. Pag: 5-6
- GERARD, C. (1991). *El aprendizaje del ritmo musical*. (10) pp. 85-99. Les sciences de l'Education. Traducción de Inés Marichalar. En línea en la biblioteca virtual *dialnet.unirioja.es*
- HARGREAVES, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao.
- LACÁRCEL, J. (1995) *Psicología de la música y educación musical*. Madrid, Visor.
- LEVITIN, D. (2007). *This is your brain on music. The science of a human obsession*. Atlantic: NY.
- MANEVAU (1977). *La música en la educación*. París: Edisud.
- VILAR I MONMANY, Mercè. (2004) *LEEME* (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación). (13). Universidad de Barcelona: 1-6, 15-16.
- ALSINA Pep. (2003). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Grao: España.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Plan de estudios de educación secundaria 2006*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Plan de estudios 2009 Primaria*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Programa de Educación primaria 1993*. Diario oficial de la Federación. México
- REGELSKI, T. (1980). *Principios y problemas de la educación musical*. México: Diana.
- TORT, C. (2009). "A los niños no se les debe atosigar, sino formar de modo integral con música". *La Jornada*. Viernes 3 de julio 2009.
- WILLEMS, E. (1989). *El valor humano de la educación musical*. México: Paidós.
- WILLEMS, E. (1962) *La educación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: EUDEBA.
- ZENATTI, A. (1981). *L'enfant et son environnement musical*. Issy-les-Moulineaux: EAP. Mercè Vilar i Monmany. (2004) *LEEME* (Lista Electrónica Europea de Música en la Educación). Núm. 13. Universidad de Barcelona. pp. 4-10.

Lo que consideran los universitarios en relación a los autores y enfoques más importantes de la Psicología

JULIO AGUSTÍN VARELA BARRAZA,¹ MARÍA YURIRIA LARIOS VILLA,²
GABRIEL VELÁZQUEZ GONZÁLEZ,³ GONZALO NAVA BUSTOS,⁴ BAUDELIO LARA GARCÍA,⁵
MARTHA PATRICIA ORTEGA MEDELLÍN,⁶ ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN⁷



Resumen

Para conocer las preferencias de estudiantes universitarios por autores y enfoques de la psicología se aplicó una encuesta breve a 42 estudiantes mexicanos del segundo ciclo, el primer día de clase. Los resultados obtenidos se comparan con los de distintas épocas y países y muestran que Freud sigue siendo el autor más citado, seguido por Piaget, además de que los enfoques más implicados son el cognitivo y el psicoanalítico. Aunque Skinner aparece en el tercer lugar su nombre completo es mayormente desconocido o distorsionado. El análisis de las definiciones de la psicología otorgadas por los estudiantes reveló una inconsistencia al emplear en ellas elementos conductuales o una mezcla que sugiere un eclecticismo. Dado el supuesto énfasis curricular que la escuela de procedencia tiene en Vigotsky y en Piaget, se hace patente la diferencia entre el currículum formal y el

What University Students Consider in Relation to the Authors and Approaches in Psychology

Abstract

A brief survey to know the university Mexican students' preferences for psychology authors and approaches was applied on 42 second cycle students the first day of class. The results were compared with those obtained at different times and countries. They show that Freud remains as the most cited author followed by Piaget. Cognitive and psychoanalytic approaches were more cited. Although Skinner appears in third place its full name is largely unknown or distorted. The analysis of psychology definitions provided by the students revealed inconsistency making use of elements belonging to behavioral framework or suggesting an eclectic viewpoint. Given the Vigots-

Artículo recibido el 11/07/2009
Artículo aceptado el 3/11/2009
Conflicto de interés no declarado

1 Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. jvar07@gmail.com

2 Estudiante de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Tesista asociada al Cuerpo académico en consolidación CA UDG 467 "Psicología y Educación".

vivido. Se sugiere revisar el papel formativo que deberían tener los docentes del ciclo inicial tanto en clase como en las labores de tutoría.

Descriptores: Estudiantes de psicología; Autores en psicología; Enfoques de la psicología; Definición de la psicología; curriculum vivido; Tutoría.

kian or Piagetian curriculum emphasis of the school, the difference between the formal and the curriculum-in-use is apparent. So training the role that teachers should have in the initial cycle is suggested.

Key words: Psychology students; Psychology authors; Psychology definition; Psychology approaches; Curriculum-in-use; Tutorship.

3 Estudiante de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. Estudiante asociado al Cuerpo académico en consolidación CA UDG 467 "Psicología y Educación".

4 Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. gonzalonava2004@yahoo.com.mx

5 Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Asesor del Instituto de Investigación y Docencia para el Magisterio, ISIDM. baulara@yahoo.com

6 Profesora investigadora del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Estrella27@hotmail.com

7 Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. rogelio_zam@yahoo.com.mx

Lo que consideran los universitarios en relación a los autores y enfoques más importantes de la Psicología

Debido al interés por conocer qué tanto los estudiantes de psicología conocían a Skinner, como representante del conductismo, en la versión en español de *Ciencia y Conducta Humana* (Skinner, 1953/1969), Ramón Bayés incluyó en la introducción del libro los datos de una encuesta aplicada a los alumnos de primer ingreso en España. Se preguntaba cuál era el autor que había tenido más influencia en la psicología y, de manera secundaria, cuáles eran los autores que tenían importancia en el desarrollo de esta disciplina. La encuesta se aplicó en tres escuelas diferentes a un total de 86 alumnos en 1968 y 1969 hace 40 años.

Dado que la encuesta se aplicó el primer día de clases, es de suponerse que no existía influencia por parte del profesorado de la universidad respectiva por lo que la opinión de los estudiantes obedecía a su conocimiento obtenido en el nivel escolar anterior. Los resultados agrupados de las tres escuelas y ordenados alfabéticamente se presentan en la Figura 1.

Como se observa claramente, en esos años la presencia de Freud como padre del psicoanálisis era inequívoca, siendo Pavlov, representante de la reflexología, el segundo autor más conocido pero con una diferencia de casi 70 puntos porcentuales.

A partir de entonces, se han generado reportes cuyo interés ha sido similar y dan cuenta del cambio que gradualmente ha existido, aunque en los años 80

Freud seguía ocupando el primer lugar (Freixa i Baqué, 1980,1984). En algunos casos incluso se han comparado muestras de distintos países (Freixa, 1993; Freixa i Baqué, Bayés, Bredart, Granger y Varela, 1982). En este último estudio se observó que, aunque con porcentajes diferentes y muy variables, en 1982 Freud ocupaba el primer lugar en México con un 36% de respuestas y en Lille (Francia) tenía el 79%. Los siguientes cuatro autores más elegidos en la muestra fueron Jung, Piaget, Skinner y Watson, en ese orden. Estos datos muestran que en la escena de la psicología, el cognoscitismo y el conductismo ya habían aparecido.

Freixa (1984) continuó el estudio de la evolución de la opinión que tienen los estudiantes en semestres posteriores con el propósito de indagar el efecto que tiene la universidad con respecto a la importancia que tienen distintos personajes en la Psicología. Los resultados generales siguen indicando la primacía de Freud en el segundo ciclo pero la brecha con los otros autores fue más pequeña. Los resultados obtenidos por Sierra y Freixa (1993) muestran que los estudiantes de segundo ciclo en España consideraron a Skinner como el autor más importante. Sin embargo, como lo señalan los mismos autores, los datos fueron sesgados al aplicarse la encuesta entre los asistentes a un congreso de psicología conductual.

En los estudios anteriores los autores han tenido el objetivo de indagar las preferencias de los estudiantes hacia el conductismo comparativamente en relación con el psicoanálisis y el cognoscitismo. Teniendo esos antecedentes pero con el propósito de ajustar las actividades iniciales del curso *Procesos psicológicos fundamentales: Enfoques conductual y cognitivo* que

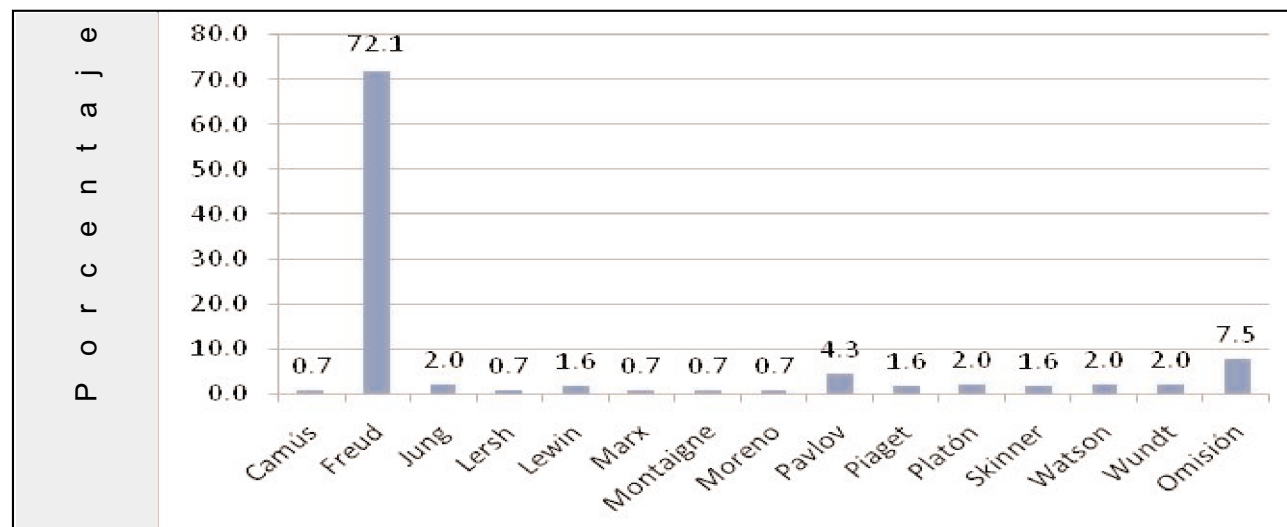


Figura 1. Autores considerados más importantes, 1968-1969

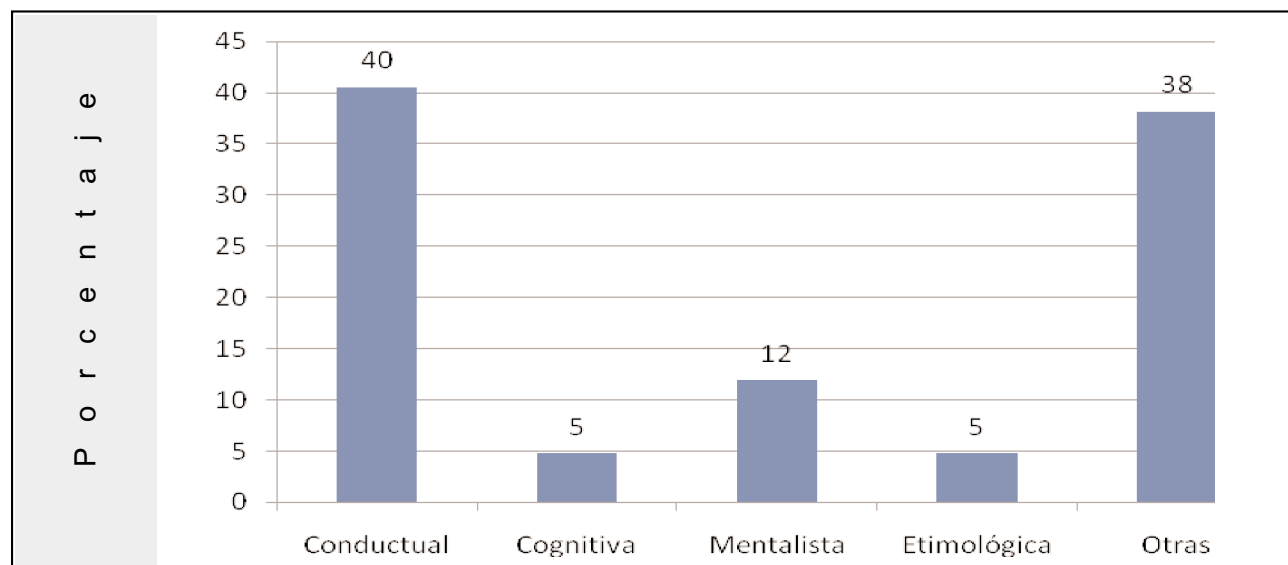


Figura 2. Clasificación de las definiciones de la Psicología

se imparte en el segundo ciclo de la licenciatura en psicología del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara (México),¹ se procedió a la aplicación de un cuestionario breve para conocer la opinión de los estudiantes inscritos, procediéndose de la manera siguiente.

Método

Participantes

42 estudiantes de sexo indistinto que cursaban el segundo ciclo (cuarto semestre) de la carrera de psicología respondieron al cuestionario presentado durante la primera sesión de clases.

Cuestionario

A diferencia del cuestionario de Sierra y Freixa (1993) que contenía 21 reactivos, debido al contenido de la asignatura sobre Procesos psicológicos fundamentales, el cuestionario empleado en este caso incluyó sólo seis preguntas: 1. ¿Qué es la psicología?; 2. Escribe el nombre completo de los tres autores más importantes; 3. ¿Qué consideras que es enfoque cognitivo?; 4. ¿Qué consideras que es enfoque conductual?; 5. ¿Cuál es la diferencia entre lo cognitivo y lo conductual?; y 6. ¿Cuáles consideras que son los procesos psicológicos fundamentales?

Procedimiento

Las respuestas a la pregunta 1 se agruparon en cinco categorías de acuerdo a los criterios siguientes: a) Conductual: Aludía sólo a términos observables

tales como comportamiento, actuar, acción; b) Cognitiva: Incluía únicamente términos tales como procesos, sentimiento, procesamiento; c) Mentalista: Hacía referencia explícita del término mental; d) Etimológica: Se basaba en la etimología; y e) Otras: Incluía al menos dos términos de las clasificaciones anteriores. Para la clasificación de las respuestas en todos los reactivos, excepto el 2 y 6, intervinieron como jueces tres de los autores de este escrito. En primer lugar, cada uno clasificó de manera independiente la respuesta y posteriormente comentaron el resultado entre ellos. En caso de discrepancia de al menos uno de los jueces, se expusieron las razones hasta llegar a la unanimidad.

Resultados

Las definiciones de la Psicología otorgadas por los estudiantes fueron clasificadas principalmente en el ámbito conductual (40%) y en "Otras" (38%) que incluían una mezcla de elementos pertenecientes al menos a dos enfoques diferentes. Los porcentajes totales que incluyen cinco tipos de clasificación aparecen en la Figura 2.

Las respuestas respecto a los tres autores más importantes se diferenciaron debido a que en algunos casos se escribió el nombre completo y correcto (columna "Nombre" de la Tabla 1). Los datos de la Tabla 1 se ordenaron en orden decreciente de acuerdo con los porcentajes de esta primera columna. La columna "Apellido" muestra el porcentaje de las respuestas que sólo incluyeron el apellido correcto y, en una ter-

Tabla 1. Porcentaje de los autores más importantes

Autor	Porcentaje de la frecuencia anterior			Total
	Nombre	Apellido	Distorsión	
Freud	26	5	2	33
Piaget	10	3	1	13
Rogers	6	0	1	6
Pavlov	3	6	0	9
Wundt	3	3	1	7
Frankl	2	1	1	3
Jung	2	0	0	2
Vigotsky	1	5	1	7
Perls	1	1	1	2
Fromm	1	0	1	2
Adler	1	0	0	1
Bruner	1	0	0	1
Skinner	0	6	5	10
Luria	0	2	0	2
Chomsky	0	1	0	1
Total	56	31	13	100

Nota: Los puntajes de cada columna están redondeados por lo que en algunos casos no corresponde el total.

cera categoría (Distorsión), las respuestas que contenían errores en el nombre, en el apellido o en ambos. Como se observa, el mayor porcentaje (56%) corresponde a la escritura del nombre completo y correcto, aunque el porcentaje de las respuestas que sólo incluyen el apellido fue de 31%.

Considerando el nombre completo (1er columna), los autores más elegidos fueron Freud, Piaget y Rogers pero tomando en cuenta los tres tipos de respuestas (4a. columna), los tres porcentajes de elección más altos correspondieron a Freud, Piaget y Skinner, en orden descendente.

Puesto que Bayés (1969) no consideró las clasificaciones del nombre (completo, apellido y distorsión), las diferencias entre los porcentajes obtenidos por Bayés y los porcentajes totales de esta encuesta realizada en México se muestran en la Tabla 2.

No obstante, dado que los datos del primer estudio se obtuvieron de alumnos pertenecientes al primer ciclo y representa un antecedente, resulta más congruente una comparación con los resultados obtenidos por Freixa *et al.* (1982) provenientes de alumnos del segundo ciclo (ver Tabla 3).

Tabla 2. Porcentaje de elección en alumnos de primer y segundo ciclo

Autor	Porcentaje 1969	Porcentaje 2009
Freud	72	33
Piaget	16	13
Rogers	0	6
Skinner	2	10

Por otro lado, de acuerdo con el enfoque que representan los 15 autores referidos por los estudiantes que se muestran en la Tabla 1, puede verse en la Tabla 4 que la mayor frecuencia de las respuestas corresponde a la escuela cognitiva y psicoanalista, clasificadas desde una perspectiva muy laxa.

La definición que los estudiantes dieron a las preguntas 3 y 4 respecto a lo que consideraban cognitivo y conductual, incluyeron 12 y 13 elementos, respectivamente, siendo los más frecuentes los que se muestran en la Tabla 5.

Independientemente de que las respuestas a las preguntas 3 y 4 pudieran clasificarse como correctas o no, el 45% de las respuestas dadas a la Pregunta 5 respecto a las diferencias entre lo cognitivo y lo conductual fueron congruentes con lo expresado en las respuestas anteriores. Pero el 55% restante fue incongruente con lo definido en las preguntas 3 y 4.

Finalmente, los elementos considerados por los estudiantes como procesos psicológicos fundamentales fueron 30 términos diferentes. Los 13 elementos con un porcentaje de selección mayor a 1%, se enlistan en la Tabla 6.

Tabla 3. Porcentaje de elección en alumnos de segundo ciclo

Autor	Porcentaje 1982	Porcentaje 2009
Freud	33	33
Piaget	31	13
Rogers	0	6
Skinner	2	10

Tabla 4. Distribución de enfoques teóricos implicados

Autores	Escuela o enfoque
5	Cognitiva
4	Psicoanalista
2	Conductista
1	Humanista
1	Introspectiva
1	Logoterapia
1	Terapia Gestalt

Entre las 17 respuestas restantes llaman la atención algunas que incluyeron los enfoques cognitivo y conductual como si éstos fueran procesos psicológicos fundamentales.

Conclusiones

Respetando todas las diferencias existentes entre las encuestas anteriores y la que aquí se reporta, resaltan los siguientes aspectos.

Un primer aspecto notable es la presencia que actualmente tiene Freud en los estudiantes mexicanos de Psicología y que ha permanecido a lo largo de por lo menos cuatro décadas. Podría decirse que Freud forma parte de una creencia muy arraigada incluso en personas ajenas a la Psicología, aspecto que puede notarse en múltiples conceptos freudianos que forman parte del lenguaje coloquial como *lapsus linguae*, trauma, histeria, libido, ego, inconsciente, mecanismo de defensa, por citar algunos.

A partir de los datos comparados en las tablas 2 y 3, se podría tomar el riesgo de suponer que esta preferencia hacia Freud se reduce en estudiantes del segundo ciclo de Psicología pero aún así, cabe destacar que sigue siendo el autor más elegido.

Los datos de la Tabla 3 señalan además una ligera diferencia de tres puntos porcentuales entre Piaget y Skinner. Esto llama la atención dado que el currículo de la escuela en la que se hizo la encuesta supone diversos elementos de una orientación cognoscitivista de tipo vigotskiano o piagetiano. La poca diferen-

Tabla 5. Ejemplo de elementos de las definiciones de lo que es cognitivo y conductual. ¿Qué consideras que es...

cognitivo?		conductual?	
Conocimiento	(21%)	Comportamiento	(29%)
Procesos mentales/psicológicos	(17%)	Actuar	(17%)
Aprendizaje	(10%)	Acción	(7%)

Tabla 6. Elementos considerados como procesos psicológicos fundamentales

Número	Proceso psicológico	Porcentaje
1	Memoria	18
2	Percepción	12
3	Lenguaje	11
4	Atención	10
5	Aprendizaje	9
6	Pensamiento	9
7	Sensación	6
8	Cognición	3
9	Creatividad	3
10	Inteligencia	3
11	Emoción	2
12	Imaginación	2
13	Motivación	2
	Otros (17)	1 c/u

cia de elección hacia Piaget (13%) y Skinner (10%) a primera vista pudiera considerarse como una inconsistencia pero en el momento de analizar la clasificación de las respuestas mostradas en la Tabla 1, se aprecia que mientras el 10% escribió el nombre completo de Piaget, ninguno de los que eligieron a Skinner lo hizo de esa forma, e incluso el 5% incurrió en una distorsión (p. e. Skinner). Una posible explicación en este punto es que los alumnos han leído más veces el nombre Piaget que el de Skinner pues éste mayormente ha sido referido sólo de manera auditiva ya que las lecturas sobre este autor prácticamente no existen en el primer ciclo.

El segundo aspecto que requiere un análisis es la respuesta obtenida en el momento de definir lo que es la Psicología para los estudiantes del segundo ciclo. Los resultados mostrados en las definiciones de la Psicología (Figura 2) son contradictorios con la selección de los autores más importantes. Freud fue el más elegido pero el 40% de las definiciones de la psicología se clasificaron como conductuales. Se esperaría que las definiciones mentalistas (12%) fueran más frecuentes o, en todo caso, las cognitivas (5%), pero no fue así. Resalta el hecho de que la suma de éstas dos representa menos del 50% de la primera. Una posible explicación para esto, de alguna manera tiene relación con el tipo de información que los alumnos recibieron en el primer ciclo. En esto mismo, es pertinente considerar las definiciones que se clasificaron como "Otras" (38%) podrían suponer definiciones eclécticas. Si esto es así, sería inconsistente con el énfasis curricular en Piaget y Vigotsky por lo que hay que destacar la diferencia, ya señalada por otros autores, que existe entre el curriculum formal y

el curriculum vivido (Buitrón Morales, 2002; Díaz Barriga, 2003; Furlán, 1996). La posibilidad de que las definiciones "otras" sean del tipo ecléctico tienen su base en los comentarios que algunos profesores hacen durante el primer ciclo lo que constituye una muestra más del curriculum vivido.

Esta inconsistencia entre la definición de la Psicología y los autores más referidos también se halla en las escuelas representadas por dicho autores que se muestran en la Tabla 4. La presencia más frecuente es de autores cognoscitivos y psicoanalistas.

Dado lo anterior, se podría preguntar al estudiante: Si consideras que un autor es importante en la Psicología ¿eso te lleva a definirla de acuerdo con ese autor? Si la respuesta fuera positiva, los resultados aquí obtenidos la contradirían. Las respuestas obtenidas en el cuestionario se podrían resumir en los siguientes términos: "Considero que Freud y Piaget son autores importantes en la Psicología y ésta se define como el estudio del comportamiento". Ante esto, podemos suponer que la enseñanza que se brinda parece no poner cuidado en establecer que la Psicología se define a partir del autor o autores que pueden o no considerarse más importantes, labor que también debe desempeñarse en las tutorías que se imparten desde los primeros semestres.

Lo anterior supone una falta de claridad teórica en los alumnos de segundo ciclo, aspecto que se ve reforzado si se considera que el 55% de respuestas para diferenciar lo cognitivo de lo conductual fueron inconsistentes con las definiciones previas que los mismos alumnos proporcionaron.

Finalmente, los términos cuyo porcentaje fue igual o superior al 9%, considerados por los estudiantes como procesos psicológicos fundamentales (pregunta 6) pueden considerarse que son acordes a los que definen como tal, la mayor parte de los autores actuales. Este hallazgo sorprende por su precisión y sugiere la realización de estudios posteriores para indagar qué se entiende por *proceso* y en todo caso a qué tipo de enfoque se ajustaría la definición de cada uno de ellos: ¿psicoanalista, cognoscitivo, conductual? En general, los resultados sugieren revisar el papel formativo que el docente debiera tener en el primer ciclo, atendiendo a los contenidos del curso y al margen del enfoque que personalmente tenga. Conside-

ramos que esto podría ser una acción específica que se podría abordar como parte de las tutorías en aras de brindar una formación más clara a los estudiantes.

Referencias

- BAYÉS, R. (1969). *Introducción a B. F. Skinner*. En B. F. Skinner. *Ciencia y Conducta Humana*. España: Fontanella.
- BUITRÓN MORALES, N. (2002). El curriculum: un acercamiento profundo al término y los desafíos que presenta en las instituciones educativas. *Razón y Palabra*, 26. Consultado el 20 de mayo de 2009 en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n26/nbuitron.html>.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 5 de mayo de 2009 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- FREIXA I BAQUE, E. (1980). Image de la Psychologie chez les Étudiants en Psychologie. *Psychologie Française*, 25, 161-175.
- FREIXA I BAQUE, E. (1984). Évolution de L'Image de la Psychologie chez les Étudiants en Psychologie. *Psychologie Française*, 29, 209-212.
- Freixa, E., Bayes, R., Bredart, F. Granger, S. y Varela, J. (1982). Etude Comparative de L'Image de la Psychologie chez les Etudiants en Psychologie Belges, Espagnols, Français, Mexicains et Québécois. *International Journal of Psychology*, 17, 475-499.
- FURLÁN, A. (1966). *Curriculum e institución*. Primera edición. México: CIEEN, Morevallado.
- REMEDI, E. (1992). Supuestos teóricos: discursos-contenidos-saber en el quehacer docente. En A. Furlán, y M. A. Pasillas (Comps.) *Desarrollo de la investigación en el campo del currículo*, México: UNAM.
- SIERRA, J. C. y FREIXA I BAQUE, E. (1993). Estudio preliminar de la evolución de la imagen de la psicología en estudiantes españoles de esta carrera. *Psicothema*, 5, 1, 67-82.

Nota

- 1 Cabe mencionar que la carrera de Psicología forma parte de la oferta educativa de por lo menos otros tres centros universitarios de la Red que conforma la Universidad de Guadalajara, además de que se cursa en varios centros universitarios privados en calidad de programa incorporado. Esta observación es importante porque, de manera formal, el programa de estudios es el mismo. Sin embargo, el énfasis del presente estudio es sobre la opinión de los estudiantes que puede derivarse de su curriculum vivido.

Sobre la función del caso clínico en la transmisión del psicoanálisis

RAYMUNDO RANGEL GUZMÁN¹



Resumen

El psicoanálisis elabora un cierto *corpus* teórico que obedece a una lógica distinta a la del saber producido por la ciencia, toda vez que los enunciados generales que aquél propone no permiten fundamentar su verdad a partir de los casos particulares, en tanto estos funcionan en la forma de la excepción a la regla. Se analiza en este ensayo cuál es esa lógica inherente a la relación que la teoría psicoanalítica mantiene con los casos clínicos, y de qué manera determina la transmisión del psicoanálisis, toda vez que ésta se plantea como una experiencia que, en virtud de la transferencia, no admite terceros. Se discuten asimismo las consecuencias de esta forma de entender el caso como función de excepción respecto de los enunciados universales de los cuales depende.

Descriptor: Psicoanálisis, Clínica, Transmisión, Caso, Universalidad, Excepción.

About the Clinic Case Function on the Transmission of Psychoanalysis

Abstract

Psychoanalysis elaborates a theoretical *corpus* which follows a different logic than the knowledge produced by science, whereas general statements that he proposes can not substantiate their truth from particular cases, while those operates in the exception to the rule. It is discussed in this essay which is the logic inherent to the relation between psychoanalytic theory and the clinic cases, and how it determines the transmission of psychoanalysis, since it arises as an experience that, under the transference, no third is admitted. We discuss also the consequences of this way of understanding the case as a function of exception to the universal statements of which it depends.

Keywords: Psychoanalysis, Clinic, Transmission, Case, Universality, Exception.

Artículo recibido el 3/06/2009
Artículo aceptado el 2/10/2009
Conflicto de interés no declarado

¹ Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. rrgro@yahoo.com

1. El psicoanálisis ante el saber científico

Freud sostuvo siempre que el psicoanálisis se transmitía desde el interior de la propia experiencia que lo fundaba, es decir, desde el lugar de la transferencia; bajo ninguna circunstancia el saber libresco podría garantizar ese pasaje. A partir de ese momento, el encuentro del psicoanálisis con otras formas del conocimiento como la ciencia y la filosofía, ha sido problemático, y al parecer lo seguirá siendo, no sólo en términos de la consistencia del saber sino de las vías para constituirlo. Ello no ha impedido que el psicoanálisis se haya hecho un lugar –tan incómodo en unos casos como exitoso en otros– en ciertos ámbitos universitarios. Sin embargo, al encontrarse ahí de lleno en el terreno del método científico y el conocimiento que de él se desprende, es imposible que no surja inmediatamente la pregunta ¿cómo una experiencia, que por definición no admite terceros, puede dar lugar a un conocimiento empírico confiable? Si entendemos confiable como sinónimo de “comprobable”, “verificable” e incluso “universalmente válido”, la respuesta es de lo más sencilla: simplemente *no puede*.

Ante el aparente cinismo y desfachatez de esta respuesta, creemos necesario precisar ciertas cosas que permitan mostrar que no carece de racionalidad esta afirmación. En efecto, el psicoanálisis, desde nuestra perspectiva, no es ni podría ser una ciencia, debido a su condición antes señalada; pero entonces ¿por qué no quita esto el sueño a algunos analistas? La razón es que pueden –y deben– mantener en suspenso dos categorías que, siendo imprescindibles para la ciencia, resultan fatales para la experiencia del análisis: la *universalidad* de una proposición y la *unidad* de un objeto de conocimiento. De manera muy simplista, podemos decir que toda teoría científica necesariamente pretende adquirir validez universal, e igualmente, los objetos de estudio a los que refiere dicha teoría deben quedar perfectamente delimitados (al menos conceptualmente) y ser unitarios, es decir, que pueden ser contabilizados, cada uno por sí mismo, como un caso de la teoría (enunciado universal) y que sancionarán, en su ocurrencia, el valor de verdad de ésta última. Supone además la existencia de una verdad siempre presente, atemporal y previa a todo acontecimiento particular, la cual estaría al alcance de cualquier persona, siempre y cuando posea los instrumentos adecuados, es decir, la técnica, el método y los conocimientos propios de la práctica científica.

En todo esto no encontramos necesariamente algo que objetar, pues de hecho debemos preguntarnos ¿qué sería de nosotros sin la ciencia, la tecnología y las posibilidades inéditas que nos abre, sin todo ese conocimiento que nos lleva a mirar el mundo desde múltiples y maravillosas perspectivas? La interrogante que surge más bien es la siguiente: ¿hasta dónde es pertinente para el psicoanálisis, no la presencia de la reflexión y el conocimiento científicos *per se*, sino la exigencia de su método como el único válido para el acceso a la verdad? ¿Puede el dominio de la subjetividad humana ser reducida a una colección de objetos, sin que se pague precio alguno en esta maniobra? Cuando en su ensayo *La ciencia y la verdad* Lacan señala que “el sujeto sobre el que operamos en psicoanálisis no puede ser sino el sujeto de la ciencia” (Lacan, 2003:837), no dice que se trate de dos distintos sujetos, sino justamente del mismo, en el sentido de que toda operación que configura un objeto (de conocimiento, de experimentación, de observación), produce un recorte y da lugar a un resto. –“¡Pues claro!”, dice el científico que obviamente no es ingenuo –“Sabemos que es así, pero de otra manera ¿cómo construir un objeto de conocimiento?”.

Es aquí exactamente donde el psicoanálisis se aventura a proponer que no podemos soslayar ese resto, porque es justo el campo donde se produce el sujeto del inconsciente y donde además puede articularse el deseo. En este sentido, decimos que cada vez que la ciencia estudia a “una persona”, a “un individuo”, a “un sujeto”, etc., constituyéndolos como “casos”, como objetos recortados, delimitados, definidos (bien o mal), se inaugura ese espacio restante inaprensible cuyo sacrificio abre la posibilidad al síntoma. Esto nos lleva al tema que nos interesa desplegar en esta ocasión.

A lo largo de su relativamente corta historia, el psicoanálisis ha recurrido precisamente a los casos como una vía primordial para la transmisión de esa experiencia que es la suya. Tenemos así los “casos freudianos” como el pequeño Hans, Dora, el hombre de los lobos, el hombre de las ratas o el Dr. Schreber; los “kleinianos” como el caso Dick, e incluso los “lacanianos”: las hermanas Papin, Aimée, el Sr. Primeau, Joyce, sólo por nombrar algunos. Todos ellos, junto a los que se siguen desplegando en la actualidad, dan cuerpo a ese ámbito tan socorrido por la enseñanza del psicoanálisis, y en general de la psicología, que es la *casuística clínica*. De aquí la relevancia de seguimos cuestionando insistentemente sobre la

naturaleza y la función de eso a lo que llamamos en la clínica “el caso”.

2. Del psicoanálisis y la clínica

Partiendo de la definición que encontramos en el Diccionario de Lengua Española (versión en línea), el vocablo “caso” tiene entre sus variadas acepciones las siguientes: “acontecimiento, suceso, asunto o situación determinada, problema planteado o pregunta hecha; relato de un hecho real o ficticio que se utiliza como ejemplo”; por su parte, en el sentido médico nos remite a la de “invasión individual de una enfermedad”. En cualquiera de sus significados, notamos que invariablemente dicha noción nos conduce a una existencia concreta e individual; y en este sentido, no representa mayor dificultad para el psicoanálisis, pues aquí, cuando se refiere a un caso, se delimita igualmente un espacio y un tiempo para un acontecimiento determinado, para una existencia concreta (real o ficticia), la cual al plantear una interrogante clínica, se espera sea respondida o aclarada (en la mejor de las situaciones) durante el desarrollo del caso por aquél analista que la propone.

Obviamente, la práctica casuística en la clínica psicoanalítica no aparece de la nada y en forma “natural”. En efecto, es la presencia de un discurso propio del campo en cual tiene lugar el descubrimiento freudiano: la medicina del siglo XIX. ¿Por qué es necesario hacer esta precisión? Debemos remitirnos al trabajo de Michel Foucault de 1966 sobre *El nacimiento de la clínica*.

Solemos pensar que cuando calificamos al psicoanálisis como una práctica clínica bastaría, para salir avante del atolladero, consistente en plantear sus diferencias con el método de la medicina, con remitirnos a la etimología de la palabra griega *κλινη* (lecho o cama); de esta forma, la experiencia psicoanalítica sería clínica porque involucra un lecho o un diván, donde una persona se tiende para que el analista, al más puro estilo hipocrático, asista al devenir del malestar y si tiene suerte, logre intervenir para dirigir en cierta medida la cura, con la única diferencia que dicha intervención se encontraría al nivel de la palabra. Complementariamente, se dice del psicoanálisis que es una forma de clínica porque trata de los casos particulares y remite la pertinencia de sus aseveraciones, por sobre todo, a la existencia concreta de cada uno de ellos.

De acuerdo con Foucault, todo esto conforma una especie de mitología presente ya desde la medicina

del siglo XIX, y según la cual, ésta habría conocido una época en que la sensibilidad del enfermo enseñaba al médico el camino a seguir, y habría venido la decadencia con la separación del saber y la disociación entre *mirada* y *palabra* en la práctica médica (2001:85). En contra de la medicina clasificadora del siglo XVIII, representante de los grandes sistemas organizadores de enfermedades, este mito sostendría además que “La clínica es el tiempo positivo del saber. No se tiene, por lo tanto que inventarla, sino que descubrirla de nuevo: existía ya en las formas primeras de la medicina” (Foucault, 2001: 87).

Esta mitología es la que posibilitó a finales del siglo XVIII el nacimiento de las nuevas instituciones y métodos clínicos como supuestos rescatadores de una verdad siempre presente; la consecuencia más importante, a partir de ese momento, sería la reducción de la clínica y su método al estudio cualquiera de un caso, haciendo de ella un puro y simple examen del individuo concreto.

El psicoanálisis, en cierta medida, comparte algunos de estos supuestos, y no tendríamos hasta aquí ninguna objeción importante a dichas justificaciones sobre la pertinencia de calificar su práctica como clínica, excepto una: en el nivel metodológico, ello hace del psicoanálisis una forma de intervención asimilada –deficientemente además– al campo médico. En efecto, en sus orígenes la medicina clínica del siglo XIX defendía a capa y espada, frente a la medicina clasificadora del siglo XVIII, el encuentro directo con el paciente, así como el rechazo de todo conocimiento no derivado de la práctica misma. El psicoanalista Guy Le Gaufey localiza en la obra magistral de Foucault el escenario de configuración de una medicina que se impuso sobre todo conocimiento previo de la enfermedad, en beneficio de una práctica de la observación directa de los pacientes y de su tratamiento en el camastro mismo. ¿Qué observaba el médico clínico? Síntomas, los cuales adquirirían por la mirada el valor de signos, detrás de quienes habría que localizar la verdad fundamental de la enfermedad, y que no podría escapar a ese nuevo *ojo clínico* iluminador de las oscuridades del cuerpo. El clínico es, desde entonces, un lector de signos engañosos que debe lograr descifrar para acceder a la verdad que se oculta detrás de ellos (Le Gaufey, 2006:456). No son pocos los psicoanalistas clínicos que operan en este sentido, prestos a no dejarse engañar por el síntoma y a descubrir la “escena traumática” subyacente a cualquier forma de malestar subjetivo o de conducta estereotipada. Por más atravesada que se encuentre

por el registro de la palabra, ésta es una lógica de la clínica médica en sentido estricto.

Otro aspecto que nos interesa poner de relieve en este recorrido foucaultiano es el papel que tuvo en el nacimiento de la clínica precisamente el hospital. Fue gracias a éste que los enfermos pudieron ser extraídos de sus lechos domiciliarios y concentrados, formados, ordenados, clasificados en un mismo lugar. He aquí el momento de coronación del caso como la piedra de toque de la nueva medicina clínica. De ahora en adelante, es posible contabilizar, establecer series, hacer estadística, construir cuadros descriptivos sin necesidad de acudir a concepciones teóricas extravagantes de las enfermedades, tal como era lo propio de la medicina clasificadora del siglo XVIII. La frecuencia de los casos delinea ahora su propio dominio: “La certeza médica no se constituye a partir de la individualidad completamente observada, sino de una multiplicidad enteramente recorrida de hechos individuales. Por su multiplicidad, la serie se hace portadora de un índice de convergencia” (Foucault, 2001:147).

De la misma manera en que la práctica médica se vio redefinida durante el siglo XIX, otro tanto ocurrió con su forma de transmisión: de ahora en adelante, la medicina se enseña practicándose sobre el cuerpo del enfermo en la cama de hospital. Se puede ver desde entonces y hasta hoy en día, el desfile de alumnos ávidos de saber acompañando al médico en jefe en sus recorridos por el hospital. Cada caso tiene un valor inestimable para la enseñanza, y entre más particular y engañoso éste sea, mejor, pues es una oportunidad de poner a prueba el ojo clínico, los conocimientos y la destreza del médico para no dejarse engañar, y llegar así al fondo del asunto, para encontrar ese referente último, esa realidad subyacente que tiene el lugar de causa para los signos mórbidos, es decir, la verdad de la enfermedad.

Ahora bien, para Guy Le Gaufey, en la clínica tiene lugar una *escena*, un encuentro entre dos personajes: el *clínico* y el *alumno*, para quienes se producen los “signos enigmáticos” que han de desentrañar, el segundo con la ayuda del primero (Le Gaufey, 2001:455-456). En este sentido, el saber que detenta el clínico sobre la singularidad del caso, tiene menos que ver con el conocimiento *libresco* que con una habilidad para eludir el engaño del signo, principal riesgo al que el alumno y el lego están siempre expuestos. En ello, según Le Gaufey, está el punto álgido: el clínico, al no atenerse al saber establecido por los conocimientos previos –es decir, un saber *no-clínico*–, preten-

de evitar que se le dé a un signo su significación sin buscar ante todo su *referencia*. El clínico buscará siempre que sea la realidad misma de las evidencias y los signos corporales los que le lleven a develar, ahora sí desde sus conocimientos sobre la anatomía y la fisiología humanas, la verdad subyacente. Esto permite definir una *situación semiótica* en la cuál tendríamos tres elementos: el *signo* (síntoma), el *referente* (causa de la enfermedad) y el *interpretante* (la función del médico). La semiosis se completa para el médico toda vez que ha encontrado la causa de la enfermedad, la lesión, y en ese momento ya no hay más misterio (Le Gaufey, 2001:457).

Por su parte, en el psicoanálisis ¿podría pensarse que las cosas funcionan de manera diferente? ¿Es que se puede apelar en su práctica a un referente, a esa causa que subyace más allá del síntoma que interroga? Ciertamente no, pues al analista le faltará siempre ese sentido último, esa “significación correcta” del síntoma; si se quiere, diríamos que aunque la hubiese, no tendríamos ninguna oportunidad de establecerla por la vía de la corroboración. Claro que existe toda una tradición analítica que se dedica a buscar los “traumas psíquicos” en el pasado, en la historia infantil, ocupando éstos el lugar de la lesión médica como causa, entrando así, inevitablemente, en el mismo callejón sin salida. Pero justamente ahí comienza la búsqueda, por parte del analista, de todo tipo de constataciones, de evidencias que den soporte a una cierta explicación como la correcta e inequívoca. Entre éstas vemos aparecer el recurso a los casos.

En esta misma dirección, encontramos en el discurso del psicoanálisis categorías propiamente clínicas en el sentido médico, por ejemplo, cuando los analistas se refieren a pacientes neuróticos, anoréxicos, bulímicos, esquizofrénicos, toxicómanos, deprimidos, por mencionar algunos. ¿Qué es lo que hace conjunto aquí, lo que convoca y hace efecto de cohesión? Volvemos a encontrarnos precisamente con el *caso* desempeñando esa función. El diagnóstico diferencial aparece aquí en su papel paradójico funcionando como criterio de delimitación y a la vez como de distribución de los casos. Inmediatamente surge el problema de decidir qué es lo que permite recortar, localizar la sintomatología que define las categorías de diferenciación. En la medicina clínica se trata, en buena parte, de la estadística, pero también de una etiología propia para cada enfermedad. Sin embargo, esto resulta complicado cuando hablamos de las prácticas psicológicas, pues como lo muestra Fou-

cault en su seminario sobre el poder psiquiátrico dictado en el Collège de France en 1974 y 1975, el diagnóstico en estas disciplinas es más bien del orden de lo *absoluto: se es o no* neurótico (o cualquiera de sus variantes), esquizofrénico, deprimido, etc. (Foucault, 2005:304). Pero además, al no poder apoyarse en la anatomopatología, como hace la medicina para explicar la génesis de la enfermedad, se ve en la necesidad de referirse a comportamientos observables que le permitan “deducir” su etiología. Vemos revelarse aquí un terreno sumamente resbaloso, que es el abordaje científico de la conducta, tan apreciado por la psicología y la psicoterapia. Pero retomemos la problemática del estudio de casos.

3. De los casos clínicos en el psicoanálisis

Es necesario analizar la forma en que los casos surgen, en que se constituyen como tales en el discurso del psicoanálisis; quizá para ello tendríamos que elaborar una especie de “tipología” de casos según sus métodos de fabricación. Toda vez que esto rebasa las pretensiones de nuestra exposición, podemos al menos delinear toscamente una distinción en ese sentido. Tenemos por ejemplo los “casos magistrales” en que un analista, previa experiencia de análisis con su paciente, construye una narración sobre el tratamiento y su decurso con fines de transmisión. Aquí encontraríamos los “clásicos” mencionados anteriormente. Pueden pensarse también como casos, aquellos intentos de interpretación psicoanalítica de personajes ficticios, históricos, atendidos por otros analistas, en fin, que no fueron propiamente pacientes de quien construye dichos casos. Asimismo, los hay quienes, basándose en una categoría nosológica o estructura clínica (llámese como quiera) localizan una “ocurrencia” de cualquiera de éstas (por ejemplo, en un hospital) y, de primera mano y simultáneamente al tratamiento, elaboran un caso. En cualquiera de sus formas, los casos vienen a tomar el lugar de ese cuerpo enfermo en la cama de hospital, el cual recorren esas miradas, por un lado expertas, las de los analistas clínicos y por el otro, ávidas de saber, las de los aprendices (lectores o analistas en formación).

Tomemos como motivo de reflexión únicamente la primera de las formas mencionadas, la construcción de un caso a partir de un tratamiento analítico. Si planteamos que un caso “psicoanalítico” se deriva necesariamente de un encuentro con las características que lo harían justamente psicoanalítico, es decir, donde la transferencia es la que le da sus condicio-

nes de posibilidad, entonces obligatoriamente ello implica la exclusión de cualquier tercero. Si nos mantenemos en este supuesto, se tiene necesariamente la siguiente consecuencia: los casos requieren que literalmente nos traguemos la versión de los hechos que el analista nos presenta; en consecuencia, éste tendrá que ser alguien de fiar, es decir, una autoridad. De ahí la predominancia de los casos “magistrales” en la transmisión del psicoanálisis, reinando sobre el mar de “casos menores”, que de acuerdo con Guy Le Gaufey (2007:149), suelen adquirir la forma de *viñetas clínicas*. Este concepto de “viñeta” nos remite a la idea de un adorno, un ornamento. El concepto de viñeta tiene su origen en el ámbito editorial, y refiere a todo aquél elemento cuya función es acompañar e ilustrar el contenido del texto o simplemente adornarlo, llenar los espacios en blanco. Dicho texto, sin embargo, podría perfectamente prescindir de las viñetas; en este sentido, afirma Le Gaufey:

Cualesquiera puedan ser las diferencias de factura en esas viñetas que adornan, decoran, engalanan, realzan, ornamentan, atavían frases que se teme carezcan de carne, es notorio que cumplen todas la misma tarea, que justifica además su denominación: ilustrar, mediante un ejemplo demostrativo, un enunciado demasiado árido y por tal motivo calificado de «teórico» (Le Gaufey, 2007:151).

Su sentido en la clínica médica no deja de ser generalmente el mismo, pero es en la clínica psicológica y en el psicoanálisis donde se encontrará a sus anchas, gracias a la comodidad que representa para transmitir una experiencia que soporta mal la presencia de terceros. Es clara esta situación cuando se compara con la práctica clínica del médico. En ella, éste se hace acompañar de sus estudiantes y todos pueden ver y palpar lo mismo (o casi lo mismo) ante el lecho del paciente. La revelación de la verdad de la enfermedad por parte del médico se hace a la vista de todos sus alumnos y cada uno puede acceder a ella. Un horizonte científico se abre aquí para la medicina clínica.

Ahora bien, ¿cuál es la situación del caso en el psicoanálisis respecto de la construcción de un saber que habrá de ser transmitido? Un primer problema radica en la relación que los casos mantienen con dicho saber. Como vimos al principio, para la ciencia toda teoría que se precie pretende la universalidad; es incluso un efecto de su enunciación. De hecho, los casos lo son siempre con respecto a cier-

ta universal: son “casos de...”. Así, establecer un caso de “esquizofrenia” supone en el acto, inaugurar la categoría universal con ese nombre, de la cual aquél sería una ocurrencia concreta; o viceversa, la categoría “esquizofrenia” inaugura el conjunto de los “casos de esquizofrenia”. De no ser así, tendríamos el problema que representa la singularidad: si un evento es *singular*, entonces no es *caso* de nada, ni de cosa alguna que queramos enunciar sobre él, ya que si lo hiciéramos, *ipso facto* quedaría eliminado como singularidad. Tenemos aquí un callejón sin salida. De tal forma, es necesario establecer que los casos no pueden ser llamados propiamente *singulares*, sino más bien *particulares*.

Ahora bien, sobre un terreno más fértil, un caso particular bien puede funcionar de acuerdo con la noción de *excepción*. Un caso hace excepción toda vez que se aparta de la regla o condición general que comparte con los demás de su especie. De hecho, en la raíz etimológica de *excepción*, nuevamente según el Diccionario de la Lengua Española, se encuentra el sentido de *sacar, retirar, excluir*. Esta vía presenta, sin embargo, ciertas peculiaridades, dependiendo desde dónde se conciba. Si yo propongo, por un lado, que un caso hace excepción a la regla, en primer lugar establezco una relación de dependencia entre el primero y la segunda, pues ¿qué sentido tiene hablar de un caso como excepción de ninguna regla? Por otro lado ¿qué pasa ahora con la universal una vez que queda establecida su excepción? Una posibilidad es que ésta quede como exterior a su universal, y diríamos que salvo dicho caso “excepcional”, la regla es universalmente válida quedando así intacta, pues es el conjunto formado por la regla *más* su excepción; el caso queda entonces como un *excedente*.

Por el contrario, si es incluida la excepción en la regla, se da al traste con su universalidad y queda refutada al más puro estilo de la lógica falsacionista. ¿No es justamente ésta una de las críticas más recurrentes de la comunidad científica hacia el psicoanálisis? ¿Cómo pueden los psicoanalistas probar o confirmar las extravagantes aseveraciones “teóricas” que proponen? No faltará el analista bienintencionado que sugiera justamente que los casos clínicos tendrían esa función de ser el campo de batalla donde se juega el pellejo el saber teórico. Este cándido personaje seguramente recibiría la rechifla y el aluvión de argumentaciones que le mostrarán cuán falta de lógica y de rigor es su propuesta. Y desafortunadamente para nuestro analista, no carecerían de razones sus detractores.

4. Función del caso en psicoanálisis: una alternativa

Todo esto puede parecer una discusión bizantina; sin embargo, funcionamos en la cotidianidad de nuestra práctica clínica con ella, a veces de una forma, a veces de otra, y según nuestra conveniencia. Empero, desde nuestra perspectiva, el psicoanálisis requiere de cierto rigor conceptual, que sin ser necesariamente científico, mantenga su racionalidad. Y ésta es justamente la propuesta de Guy Le Gaufey (2007), en el sentido de que habría otra posibilidad para considerar la lógica del caso como excepción en su relación con la universal, que no nos conduzca necesariamente a las aporías del inductivismo o de la refutabilidad. Estas dos últimas están fundamentadas en una lógica de la excepción a partir de lo que se conoce en matemáticas como la *lógica de la particular mínima*, distinta de una forma comúnmente obviada –por incómoda– llamada *lógica de la particular máxima*.

Hagamos un pequeño paréntesis para explicar a qué se refiere cada una de estas consistencias lógicas. El mismo Le Gaufey, durante su seminario en 2005 en la ciudad de México, nos proporciona un buen ejemplo. Tomemos como casos las dos aseveraciones de un conferencista en una sala repleta de oyentes, hombres y mujeres, todos sentados. Él dice: –“Alguno de ustedes está sentado”; podemos establecer la verdad del caso apoyándonos en el hecho universal de que *todos* están efectivamente sentados. Ahora bien, si dice: –“Alguno de ustedes es hombre”, también podemos decir que es cierto, pero por una razón (una lógica) totalmente distinta: porque *no todos* lo son. En el primer caso tenemos “alguno porque todos”, mientras que en el segundo se trata de “alguno porque no todos”. Dos lógicas distintas entonces.

A esta segunda se le llama de la *particular máxima* y podemos encontrar en ella la *lógica de la excepción*, que despliega una relación entre el caso y su universal distinta a las mencionadas en el apartado anterior, que nos habían conducido a los callejones de la eterna refutación o del caso como desecho. Efectivamente, en la lógica de construcción de la particular máxima, el caso como excepción no mantiene con la universal una relación de exterioridad ni de refutación, sino más bien de *oposición* ¿En qué sentido es distinto hablar de “oposición” que de “refutación”? La oposición requiere de eso a lo que se opone. Si tenemos que una excepción se encuentra en exterioridad a su universal, simplemente esta última queda

intacta; por otro lado, si incluyéndola la refuta, entonces la destruye.

En lo que llamamos la teoría psicoanalítica no puede sostenerse ninguna de estas dos formas de relación entre una universal y sus enunciados particulares, puesto que en la primera asistimos a una tiranía del saber sobre los casos, y en la segunda, a la posibilidad de constituir éstos como pruebas empíricas que a fin de cuentas, erigirían como verdad universal a la teoría, punto sobre el cual Popper fue más que claro en su crítica al psicoanálisis adleriano.

En cambio, pensar el caso en relación a su universal como en oposición a ésta, nos permite mantener el valor tanto de la teoría como del caso por sí mismos; esto genera una dinámica en la que el saber del psicoanálisis orienta al analista en su intervención, mas nunca le permite colocarse como poseedor de verdad universal alguna, pues estará siempre ahí para impedirlo el caso particular como excepción, surgido éste sí de la experiencia singular que representa la palabra de quien se dirige a un analista en transferencia. No es importante entonces comprobar si un caso se apega o no estrictamente a la realidad, pues no se rescata de él su valor de prueba, sino de cuestionamiento a la universalidad del saber que el mismo análisis produce.

5. Conclusiones

Entonces ¿cómo se constituye un caso que cumpla con estas condiciones? Más que elaborar una especie de manual técnico sobre la construcción de casos, sería suficiente con tener en consideración algunas puntualizaciones con respecto a su función *en el psicoanálisis* y de acuerdo con la lógica de la *particular máxima*:

- a) Un *enunciado teórico* (universal) no puede afirmar su verdad a partir de los casos que produce, o a partir de los cuales es producido él mismo.
- b) Toda vez que un caso queda establecido, no mantiene con la teoría sino una relación de oposición, en la cual se sostienen ambos mutuamente en una situación de tensión. No le alcanza al caso para refutar una teoría, pero tampoco ésta última estará nunca en condiciones de sancionar la verdad de las existencias concretas, ni de la subjetividad particular a la que dicho caso apunta.
- c) Una de las funciones primordiales del caso es fungir como instrumento de transmisión de un saber (y no de una verdad) siempre por *la vía del enigma*, y producto de una experiencia que no admite terceros ni testigos; esta condición, por lo demás,

hace que el saber producido por el psicoanálisis sea difícilmente acumulable, al menos en el sentido en que lo es para la ciencia. En este aspecto particular, no hay posibilidad para el *progreso*.

- d) El efecto más claro de una transmisión basada en el enigma es permitir que se siga produciendo toda una discursividad alrededor de un caso, impidiendo que éste se cierre en una significación correcta o última. Siempre un caso deberá ser fallido, en el sentido de la definición misma de lo inconsciente. De lo contrario, nos encontraríamos con la mera elaboración de viñetas clínicas, en su relación de simple servidumbre hacia la teoría que ilustran.

Finalmente, es necesario insistir que, desde nuestro particular punto de vista, todo intento del psicoanálisis por constituirse como ciencia, tendrá siempre, al menos, dos consecuencias funestas. La primera, sacrificar ese espacio que funda la práctica analítica a partir de la transferencia, y que da la oportunidad al sujeto y al deseo de producirse; y la segunda, que ese psicoanálisis “científico” no hará sino justamente pseudociencia, es decir, algo que tendría únicamente la forma de ciencia, pero no sus virtudes ni su rigor. O lo que es peor: bajo la “piel de oveja” cientificista, tendría acceso a esa posición de poder que también le es propia al discurso científico, y que podemos constatar (y sufrir sus efectos) en la omnipresencia funesta y aplastante de lo que Foucault (2005) llamó la función “psi”, la cual hace su entrada triunfal en cada vez más ámbitos de nuestra vida cotidiana, psicologizando todo, buscando la anormalidad, el déficit, para poder ejercer su función normativa y correctiva, y convirtiéndose a la vez, bajo el estandarte científico, en punto de referencia “objetivo”, en poseedora de la verdad última sobre la subjetividad humana.

Bibliografía

- FOUCAULT, M. (2001). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México, D.F.: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires: FCE.
- LACAN, J. (2003). *Escritos* (Vol. II). México: Siglo XXI.
- LE GAUFEY, G. (2006). *El caso inexistente. Una compilación clínica*. México: Edelp.
- LE GAUFEY, G. (2007). *El notodo de Lacan. Consistencia lógica, consecuencias clínicas*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- RAE, *Diccionario de la Real Academia Española*, Vigésimo segunda edición, versión en línea: <http://www.rae.es/rae.html>

Normas para la recepción de colaboraciones en la *Revista de Educación y Desarrollo*



1. *Revista de Educación y Desarrollo* publica artículos que constituyan informes de investigación, revisiones críticas, ensayos teóricos y reseñas bibliográficas referidos a cualquier ámbito de la educación para la salud, la psicología educativa y en general las ciencias de la educación.

2. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

3. Para su dictaminación, se enviará un original en formato electrónico PC en un procesador de textos indicando el programa y la versión (preferentemente word versión 6 o superior). La vía preferencial para esta comunicación será el correo electrónico en forma de archivo adjunto (*attachment*). También se pueden enviar trabajos por correo convencional a la dirección de la revista. En ese caso, se enviará un original y tres copias en formato de papel y adjunto un diskette con el o los archivos correspondientes.

4. Al recibir el trabajo propuesto, la *Revista de Educación y Desarrollo* acusará recibo vía correo electrónico y procederá a su dictaminación por parte de por lo menos tres evaluadores externos distintos. Una vez dictaminado positivamente el artículo en cuestión, el fallo se hará del conocimiento del autor principal por correo electrónico. El autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación. Los trabajos que no cumplan la normativa serán devueltos al remitente.

5. Los originales de informes de investigación, ensayos y revisiones críticas tendrán una extensión máxima de 20 cuartillas, tamaño carta, incluidas las notas y las referencias bibliográficas. Las reseñas bibliográficas tendrán una extensión máxima de 2 cuartillas y deberán comentar un libro o producción editorial de reciente aparición. Las cuartillas deberán ir

mecanografiadas a doble espacio, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 pulgadas por los cuatro lados y con las páginas numeradas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada.

6. Para la presentación del trabajo, el autor o los autores deberán seguir las normas editoriales y técnicas expresadas enseguida: En la primera página deberá constar el título del trabajo -en español e inglés, nombre y apellidos del autor o autores en el orden en que deseen ser presentados, así como la universidad, departamento, centro o instancia donde se ha realizado el trabajo. Se debe incluir también el domicilio completo de la instancia o institución y de los autores, así como sus teléfonos, faxes y correos electrónicos, así como cualquier otro dato que facilite su localización.

7. Los gráficos y figuras deberán ser en blanco y negro y realizarse con la calidad suficiente para su reproducción directa. Se incluirán en el cuerpo del texto (archivo), así como en archivos aparte, indicando con claridad dónde deben insertarse. El número de ilustraciones (tablas y figuras) no deberá exceder de diez. Los pies de las figuras deberán escribirse a máquina en hoja aparte, con la misma numeración que las figuras correspondientes. No se reproducirán fotografías.

8. Las notas a pie de página, cuando existan, deberán escribirse al final del texto, empleando una numeración correlativa, en texto natural (no usar la opción de pie de página del procesador).

9. Los trabajos deberán ir acompañados de un resumen en español y en inglés que no debe exceder de 150 palabras, así como de una lista de 4 ó 5 palabras clave que describan el contenido del trabajo, también en las dos lenguas. También deberá traducirse al inglés el título del trabajo.

10. Las referencias se ajustarán a las siguientes normas: Todos los trabajos citados deben aparecer en la lista de referencias y viceversa. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas por orden alfabético de autores. En el texto se indicará el autor, el año de publicación y la página donde se encuentre el texto citado cuando proceda. (Vgr. Méndez, 2001:32).

En la bibliografía, los **libros** se citarán de la siguiente manera: Apellido o apellidos del autor o autores en mayúsculas (coma) inicial/es del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título en cursiva (punto), lugar de edición (dos puntos) (se debe incluir la ciudad de edición, no el país), editorial (punto). Ej.: TYLER, H. (1988). *Diseño experimental*. México: Trillas.

Artículos (o capítulos de libro o partes de un todo): Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo entrecomillado (punto), título de la revista en cursiva (coma), volumen (coma), número (coma) y página/s (punto). Ej.: GÓMEZ, G. (1991). "Métodos correlacionales sobre estudios de rendimiento escolar". *Revista de investigación educativa*, III, 6, 236-251.

Las notas o citas literales aparecerán a final de página. El texto citado irá entrecomillado y, a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor (coma), año de publicación (coma) y páginas del texto.

11. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones, y si es pertinente, con los correspondientes títulos numerados. La redacción se reserva la inclusión o modificación de títulos, subtítulos, ladillos, etc., por motivos de diseño y maquetación.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal), por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácticas a la autoría del mismo, tanto en el cuerpo del texto como en las citas y notas. El formato de dictaminación también prevé un apartado de normas éticas de elaboración del trabajo científico.

13. Una vez dictaminado positivamente el artículo, el autor o autores cubrirán una cuota de pago de derechos de publicación. La cuota tomará la forma de una donación sobre la cual no se expedirá recibo o documento fiscal.

14. Los autores de los trabajos publicados recibirán una copia electrónica de la revista en formato pdf, vía correo electrónico.

15. La dirección y redacción de la *Revista de Educación y Desarrollo* no se hacen responsables de los puntos de vista y afirmaciones sostenidas por los autores. No se devolverán originales.

En portada Rubén Méndez



Rubén Méndez (Guadalajara, Jalisco, 1960).

Sin título (Mr. Cutler), 2007.

Fotografía.

Medidas variables.



Según la tesis del filósofo del arte Arthur C. Danto, en algún momento que confusamente podemos ubicar entre los años sesentas y ochentas, entre el Pop y el Neoexpresionismo, el arte contemporáneo fue encontrando poco a poco un perfil que lo fue distinguiendo radicalmente del arte moderno (de donde había surgido), y, sobre todo, de toda la producción artística anterior. Se trata de un periodo de absoluto caos estético, de una perfecta entropía, donde irrumpieron sin control las diferentes expresiones en boga, que ya no se podían encasillar simplemente como arte moderno y que tampoco podían encontrar una nueva clasificación. En esta ausencia total de dirección, cohabitaron, a veces de manera violenta, a veces de manera armónica, las más de las veces en forma indiferente, diversas tendencias que no po-

dían comprenderse y calificarse sólo como variantes estilísticas.

Como resultado, de este caldo de cultivo informe emergió una consciencia muy clara de que el arte no necesitaba de una directriz precisa para ser considerado como tal (noción heredada de los manifiestos de las vanguardias históricas) y, sobre todo, que el arte contemporáneo podía legítimamente echar mano de su patrimonio, es decir, de todas las imágenes, formas, símbolos y mitos que le precedieron.

De este modo, los artistas parecieron liberarse de una carga, del tributo obligado de las etiquetas de la historia y el estilo, gravamen maldito que estaba en el centro de un nuevo escenario que les planteaba nuevas formas de libertad, que se insertaba en nuevos contextos y que prometía (y exigía) el desarrollo de nuevas sensibilidades.

Tautológicamente sabemos que la consciencia de ser contemporáneo es requisito *sine qua non* del arte contemporáneo. El saberse ubicado en el final de una línea del tiempo, da la posibilidad de volver los ojos hacia atrás, y principalmente, de apropiarse legítimamente de todos los recursos y los medios que la historia ha puesto a disposición de un artista en la actualidad.

Como consecuencia, los artistas contemporáneos saben que pueden adueñarse de los medios, contenidos y estilos previos, si eso conviene a su proyecto o a su sensibilidad. Algunos de los atributos que perdieron sentido con este cambio fueron las nociones de estilo, género artístico, virtuosismo técnico y originalidad. Mientras que estas ideas se volvieron relativas o caducas, tomaron su lugar nociones como la mezcla y la *apropiación*, que se convirtieron en una especie de operaciones básicas que utiliza el artista contemporáneo como mecanismo de resignificación.

Rubén Méndez ha abrevado cínica y gozosamente desde hace algunos años de la apropiación como si fuera una patente de corso. En 2005, un paseo

fortuito le llevó a descubrir (hay que darle algún mérito a su ojo experto) en un tianguis de Guadalajara el archivo de un fotógrafo norteamericano casi anónimo, pues de él sólo sabemos su apellido: el Sr. Cutler.

Lo que conocemos del Sr. Cutler es insignificante y, para efectos de este juego perverso por el que persisten azarosa y kafkianamente sus imágenes, es también del todo irrelevante. Sin embargo, a través de alrededor de 1500 diapositivas que constituyen su archivo, podemos imaginar narraciones posibles de su biografía así como respuestas inciertas a interrogantes que sus fotos mudamente parecen formularnos.

Un rasgo que es importante resaltar es la actualidad de las imágenes que Rubén Méndez ha seleccionado. Esta vigencia seguramente debe mucho a una mirada que, a cuarenta o cincuenta años de distancia, tuvo el tino de anticipar temas, actitudes, poses, paisajes y situaciones que ahora reconocemos como nuestras, en las que identificamos rasgos propios tras el halo retro de las circunstancias, los contextos y las vestimentas fechadas. Hay también una intuición anticipadora de ciertos gustos en los que el fotógrafo parece revelársenos: el culto egocéntrico por la imagen propia; la construcción dramática de un personaje; la documentación de los sitios, lugares y circunstancias que frecuenta; el retrato de los objetos que le rodean, los cuales dan noticia tanto de un entorno como de un estilo de vida.

Sin embargo, quizá, este es un mérito que debemos conceder también al mecanismo de selección, al

ojo del artista apropiador. En ese sentido, los temas particulares que Rubén Méndez elige, los encuadres que filtra de entre muchos otros, las escenas que destaca por sobre las otras que no le mueven interés alguno, los retratos en los que el artista parece adivinar la personalidad de su antecesor, deben su vigor no sólo a la materia prima de la que se alimentan, sino sobre todo, a la sensibilidad que reconoce en el pasado y en la obra ajena, una carga simbólica vigente y poderosa.

Como ejercicio de memorabilia, como instrumento que se usa, un poco a la manera de Bioy Casares, para documentar el paso y el peso del tiempo, la fotografía es un artefacto del azar. Únicamente apelando a mecanismos aleatorios puede uno pretender el estéril empeño de apoderarse de la propia biografía y de sus fútiles circunstancias a través de un puñado de fotos. Sin embargo, esta magia menor se produce. Aunque algunas fotos del archivo del Sr. Cutler han sido expuestas en diferentes espacios, hasta ahora la mayor parte de las piezas fue exhibida en la exposición *American Fandango*, inaugurada en noviembre de 2007. En este escenario se realiza una doble operación de extrañamiento, cuyos extremos se tocan en un enlace imposible entre pasado y presente. A través de una mirada que quizá sólo se interesa en las obsesiones propias que encuentra materializadas en una obra ajena, las imágenes del Sr. Cutler han logrado el prodigio de sobrevivir a los vanos intentos de su dueño por atrapar el tiempo.

(BAUDELIO LARA)