

# Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud  
Universidad de Guadalajara

Número 26 / Julio-septiembre de 2013

ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo • Número 26 • Julio-septiembre de 2013

- El deslizamiento alfabético y la tecnoescritura
  - Aprendizaje y transferencia de acentuación sin gramática
- Interacciones en la construcción de significados en la enseñanza de la ciencia
  - Reacción de adaptación y capacidades emocionales en adolescentes
  - Actitud de preescolares hacia un compañero con trastorno de Asperger
- El rol del coordinador en la escuela para padres
  - El aprendizaje activo como propuesta de aprendizaje en secundaria
- Saberes no escolares para el empoderamiento de grupos vulnerables
  - Estrés y desempeño académico



## UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh Bravo Padilla  
*Rector General*

Dr. Miguel Ángel Navarro Navarro  
*Vicerrector Ejecutivo*

Lic. Alfredo Peña Ramos  
*Secretario General*

### CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA SALUD

Dr. Jaime Andrade Villanueva  
*Rector*

Mtro. Rogelio Zambrano Guzmán  
*Secretario Académico*

Mtra. Saralyn López y Taylor  
*Secretaria Administrativa*

### Comité científico editorial:

#### MÉXICO

*Centro Universitario de Ciencias de la Salud*

Mtra. Irma Susana Pérez García (CUCS-UdeG)

Dra. Maritza Alvarado Nando (CUCS-UdeG)

*Universidad Virtual*

Mtra. Ana Rosa Castellanos Castellanos (*Universidad Virtual*)

Mtro. Manuel Moreno Castañeda (*Universidad Virtual*)

*Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades*

Dr. Ricardo Romo Torres (CUCSH)

*Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño*

Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD)

Dra. Sara Catalina Hernández (CIPS. *Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales SE Jalisco*)

Mtra. Anita Nielsen Dhont (ITESO)

Dra. Alma Vallejo Casarín (*Universidad Veracruzana*)

Dra. Graciela Cordero Arroyo (*Universidad Autónoma de Baja California*)

#### ESPAÑA

Dra. Teresa Gutiérrez Rosado (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

Dr. Enric Roca Casas (*Universidad Autónoma de Barcelona*)

Dr. Jaume Sureda Negre (*Universitat de les Illes Balears*)

Dr. Rafael Jesús Martínez Cervantes (*Universidad de Sevilla*)

Dra. María Xesús Froján Parga (*Universidad Autónoma de Madrid*)

Dra. África Borges del Rosal (*Universidad de La Laguna, Campus Guajara*)

#### COSTA RICA

Mtra. Irma Arguedas Negrini (INIE-*Universidad de Costa Rica*)

#### ARGENTINA

Mg. Ariana De Vincenzi (*Universidad Abierta Interamericana*)

# Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

Centro Universitario de Ciencias de la Salud  
Universidad de Guadalajara  
Número 26 / Julio-septiembre de 2013. 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* es una publicación trimestral. 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. Todos los trabajos enviados deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.

Los artículos son sometidos a arbitraje ciego por medio de revisión por pares (*peer review*) por un mínimo de tres evaluadores externos e independientes. 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. La *Revista de Educación y Desarrollo* está incluida en los siguientes índices y bases de datos: LATINDEX, PERIODICA, CLASE, IRE-SIE, Google Académico, en el Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich) y en IMBIOMED (<http://www.imbiomed.com>).

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

Este número se publica con el apoyo 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) 10.58.52.00, ext. 33857. [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/) E-mail: [baulara@yahoo.com](mailto:baulara@yahoo.com), con copia a: [baulara@redudg.mx](mailto:baulara@redudg.mx), [revistared@yahoo.com.mx](mailto:revistared@yahoo.com.mx)

Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, ViteArte.

Tiraje: 1,000 ejemplares.

Fecha de impresión: Junio de 2013.

# Contenido / Summary

---

<b>Presentación</b>	<b>3</b>
<hr/>	
<b>Artículos originales:</b>	
— <b>El deslizamiento alfabético y la tecnoescritura [Alphabetic Slippage and Technowriting]</b> Flor Alejandra Gómez-Contreras	<b>5</b>
— <b>Aprendizaje y transferencia de acentuación sin gramática en universitarios [Learning and Transfer of Graphic Accent Without Grammar by University Students]</b> Abril González-Romero, Julio A. Varela-Barraza, Baudelio Lara-García y Rogelio Zambrano-Guzmán	<b>13</b>
— <b>El análisis de interacciones en la construcción de significados para la enseñanza de Genética: una propuesta de video análisis con métodos mixtos [Interaction Analysis of Meaning Construction in Teaching Genetics: A Proposal for Video-Analysis with Mixed Methods]</b> Carlos M. García-G., Baudelio Lara-García y Rogelio Zambrano-Guzmán	<b>21</b>
— <b>Reacción de adaptación en adolescentes y su vínculo con las capacidades emocionales [Reaction of Adaptation in Adolescents and its Link with the Emotional Capacities]</b> Aleida Meneses-Heredia y Zoe Bello-Dávila	<b>29</b>
— <b>Actitud de preescolares hacia un compañero con trastorno de Asperger [Attitude to a Preschooler's Partners with Asperger's Disorder]</b> Claudia Lizbeth Andrade-Radillo, Nayeli Servín-Hernández y Adriana Patricia González-Zepeda	<b>37</b>
— <b>Participación educativa en el ámbito local [Educational Participation at the Local Level]</b> José Luís Muñoz-Moreno	<b>45</b>
— <b>La vejez y la calidad de vida desde el punto de vista de las personas mayores: un estudio sobre las representaciones sociales de un grupo social [Aging and Quality Of Life From the Point of View of the Elderly: A Study On Social Representations of a Social Group]</b> Júpiter Ramos- Esquivel, Hilda Figueroa-Ochoa, Adriana Marcela Meza-Calleja, Ignacio Avelino Rubio y Ma. Guadalupe Martínez-González	<b>53</b>
— <b>El rol del coordinador en la escuela para padres [The Role of the Coordinator in the School for Parents]</b> Luz Elena Ramírez-Flores, Julio César Vega-Miranda, Roque Quintanilla-Montoya, Silvia Valencia-Abundiz y Rubén Soltero-Avelar	<b>65</b>
— <b>El aprendizaje activo como propuesta de aprendizaje en ciencias en la Secundaria Foránea 75 de San Antonio Tlayacapan [Active Learning as Science Learning Proposal in a Secondary School at San Antonio Tlacayapan]</b> Sergio Navarro-Fierros	<b>73</b>
— <b>El uso de saberes y aprendizajes no escolares para el empoderamiento de grupos vulnerables [The Use of Non-School Knowledge and Learning for Empowerment of Vulnerable Groups]</b> Francisco Javier Conde-González	<b>79</b>
— <b>Estrés: determinante genérico del desempeño académico [Stress: Generic Determinant of Academic Performance]</b> Esteban Onésimo Vallejo-Agudelo, Lina María Martínez-Sánchez y Camilo Andrés Agudelo-Vélez	<b>89</b>
<hr/>	
<b>Reseña</b>	
— <i>Educación familiar: infancia y adolescencia</i> Sandra Patricia Varela-Londoño	<b>94</b>
<b>Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo</b>	<b>96</b>
<b>En portada</b>	
— Maximino Millán Díaz (8 años)	

# Presentación

---

**E**n este número, Gómez-Contreras presenta un interesante ensayo sobre lo que la autora denomina como deslizamiento del código escrito en relación con la creciente digitalización del lenguaje. Esto se refiere a la integración de ideogramas y letras-sílabas en las interacciones comunicativas mediante dispositivos digitales. Este fenómeno está previsto en el presupuesto estructural de la lengua, por lo que en este trabajo se sostiene que la tecnología ha facilitado la convergencia de componentes orales, pero no es en sí misma un agente transformador de la escritura. La autora afirma que el ciberdialecto es una expresión viva de la tecnocultura y constituye un reto para el diseño de modelos innovadores de alfabetización.

González-Romero y colaboradores por su parte, estudiaron los efectos de un curso taller sobre acentuación que no recurrió a los aspectos gramaticales, sino que se basó en las formas orales del habla. Sus resultados indican una mejora individual en todos los participantes de al menos el 50% en sus errores de acentuación.

García y cols. analizaron las interacciones en la construcción de significados en el contexto de la enseñanza de la ciencia a través del video en una clase de Genética para reflexionar sobre el método de trabajo de una docente universitaria. Sus resultados se presentan en términos del software de análisis cualitativo empleado, sus posibilidades para la construcción de categorías y las limitaciones para comprender los cambios en la estrategia docente.

Desde Cuba, Meneses y Bello presentan un estudio para demostrar la viabilidad del desarrollo de las capacidades emocionales en adolescentes con reacción de adaptación, con o sin ideas suicidas, como alternativa terapéutica de tratamiento en un Centro Comunitario de Salud Mental.

Andrade, Servín y González diseñaron un estudio experimental para conocer las actitudes de niños preescolares hacia un compañero con Trastorno de Asperger, en el contexto de analizar las condiciones reales de integración educativa en un centro escolar.

Desde la Universidad de Valencia, España, Muñoz-Moreno presenta un ensayo sobre la participación educativa en el ámbito local. Su texto señala algunos de los comportamientos y estrategias que pueden resultar útiles para promover una actuación participativa en la educación; repasa en algunos de los principales condicionantes que pueden favorecer o limitarla y propone la metodología del trabajo en red como una opción que puede contribuir a la mejora de la participación educativa en un ámbito local que aspire al propio desarrollo.

Ramos y cols. presentan los resultados de un estudio dirigido a conocer las representaciones sociales de personas mayores con respecto a la vejez y la calidad de vida. Su estudio describe cómo la vejez es asociada a la salud y los

cambios físicos que se experimentan en esta edad y a los sentimientos y ciertos significados relacionados con la edad, mientras que la calidad de vida aparece asociada también la salud, la autonomía y las posibilidades de bienestar y trabajo.

Ramírez, Vega y cols. analizaron el papel del coordinador de una escuela para padres. Observaron las interacciones tanto del coordinador como de los participantes a través de sociogramas en donde se registraron las secuencias de participación de los padres.

Navarro-Fierros realizó un ejercicio de investigación e intervención de su propia práctica como docente en una escuela secundaria. Su evaluación le permitió reflexionar críticamente sobre los aspectos que favorecieron el aprendizaje activo de sus alumnos, reduciendo el papel y la práctica protagónica del docente.

Conde-González presenta un ensayo pedagógico sobre el tema de la exclusión social y la posibilidad de construir una sociedad más incluyente a partir del reconocimiento, el enriquecimiento y la legitimación de los saberes y aprendizajes no escolares de los grupos en situación de vulnerabilidad. En su trabajo, propone una serie de lineamientos relacionados con la intervención educativa, la cual, junto con otras acciones de carácter político y económico, pueden contribuir a la construcción de una sociedad incluyente.

Desde Colombia, Vallejo, Martínez y Agudelo presentan una reseña sobre el concepto de estrés y su impacto en la educación. Sostienen que en el ámbito académico esta alteración representa un determinante fundamental que reduce el desempeño y cuyos factores desencadenantes pueden provenir de múltiples fuentes.

La portada del presente número está ilustrada por un dibujo infantil, *El luchador*, realizado por el niño Maximino Millán Díaz (8 años).

# El deslizamiento alfabético y la tecnoescritura

FLOR ALEJANDRA GÓMEZ-CONTRERAS<sup>1</sup>



## Resumen

Históricamente, la escritura ha progresado del símbolo a la representación signica; es decir, del dibujo al alfabeto. La digitalización del lenguaje viene acompañada del *deslizamiento* del código escrito. Esto se refiere a la integración de ideogramas y letras-sílabas en las interacciones comunicativas mediante dispositivos digitales. Este fenómeno está previsto en el presupuesto estructural de la lengua, por lo que en este trabajo se sostiene que la tecnología ha facilitado la convergencia de componentes orales, pero no es en sí misma un agente transformador de la escritura. El ciberdialeto es una expresión viva de la tecnocultura y constituye un reto para el diseño de modelos innovadores de alfabetización.

*Descriptor:* Escritura, Tecnocultura, Código lingüístico, Alfabetización.

---

## Alphabetic Slippage and Technowriting

## Abstract

Writing has progressed historically from symbols to the representation of signs, that is, from the drawing of pictures to the alphabet. The digitalization of language has been accompanied by a *slippage* of the written code. This refers to the integration of ideograms and syllable-letters in communicative interactions carried out through digital devices. This phenomenon is foreshadowed in the very structural premises of language, and the present paper argues that technology has facilitated the convergence of oral components within writing without being itself a transformative agent. Cyberdialects are a vital expression of technoculture and constitute a challenge for the design of innovative models of literacy training.

*Key Words:* Writing, Technoculture, Linguistic Code, Literacy.

---

Artículo recibido el 8/01/2013  
Artículo aceptado el 17/04/2013  
Declarado sin conflicto de interés

<sup>1</sup> Profesora investigadora del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara. florale67@yahoo.com.mx

¿Qué es un pre infarto?  
Es eso que te pasa  
cuando te tocas el bolsillo  
y no sientes el celular.  
@jamatta900

## Intro

Vivimos los frutos semióticos del *maridaje* entre la comunicación y los medios digitales. En su historia, la escritura se ha escindido de la oralidad; así, se han marcado con claridad los derroteros del uso lingüístico en las parcelas de la actividad humana. La tecnoescritura es la vuelta de tuerca hacia un estilo oral; al mismo tiempo, la fusión de letras e iconos en textos discontinuos.

La tecnología no es por sí misma el motor de las transformaciones escriturales; más bien opera como un agente catalizador de recursos preexistentes en el alma estructural de los sistemas de inscripción. Hemos creado un imaginario en torno a los procesadores de palabras y hecho una prosopopeya de los ordenadores, a los que con frecuencia endosamos actos propios del deslinde humano y la toma de decisiones sutiles.

La presión sobre una tecla, o bien, el deslizamiento de la yema de los dedos sobre una pantalla sustituyen el trazo físico sobre el papel, hecho que impone retos a la actividad alfabetizadora. Los individuos se distinguen según su grado de destrezas tecnológicas.

## Lo simbólico

En tiempos digitales se vive una significativa presencia de lo ideográfico –los emoticones son su más claro emblema–; contemplamos así, desde la pantalla, la reintegración de la escritura-dibujo antigua, ahora recreada (pensemos en los mayas o los egipcios). Otra evidencia constatable es la vigorosa circulación de los *memes* que entrelazan indisolublemente imagen con *balazo* textual.

Escribir es una actividad que tuvo su origen en la necesidad de ampliar los alcances de la memoria; su surgimiento, además, coincide con el atesoramiento de propiedades y la exigencia de contarlas. Los “sistemas de signos mnemónicos” (Gelb, 1991:21) como “palitos” para contar el ganado, nudos incas de colores (*quipús*), así como las conchas engarzadas como cuentas (*wampums*) operaron como rudimentarios números y letras; se trata de una “escritura-objeto” pre-

cursora de las representaciones sobre una superficie.

En los capítulos iniciales de la civilización el humano primero dibujó y después escribió; las culturas antiguas transitaron de la representación simbólica a la sígnica según se aceleró la producción y acumulación de bienes. Gaur (1990:18) distingue la escritura pictográfica “para sociedades con una estructura pre-capitalista.” Estas condiciones supraestructurales también se viven en el dominio personal; el niño, primero raya y dibuja (Leal, 2010); después, arriba al signo lingüístico mientras se apoya en *modelos organizadores* con los que se autorregula y experimenta la *conformidad* e *individualismo* (Hudson, 1981:22-25) entendidos como una construcción paulatina que va moldeando desde sus primeros años todo individuo según su comunidad lingüística.

La precedencia de la escritura simbólica frente a la alfabética es un hecho tanto ontogenético como filogenético (Maturana & Varela, 1984); en otras palabras, lo mismo en la historia de un individuo, como en la de su civilización, primero se dibuja y después se escribe.

Las letras de un alfabeto se relacionan con un sonido, a diferencia del símbolo:<sup>1</sup> “un grafema representa normalmente uno o más fonemas individuales del idioma, aunque no existe una correspondencia exacta entre alfabogramas y fonemas” (Gallegos, 1999). Cada signo alfabético está dotado de intercambiabilidad, lo que permite que con un conjunto finito de elementos se generen estructuras infinitas; esta afirmación anima el concepto de *creatividad del lenguaje* de Noam Chomsky.

La capacidad expresiva y funcional de las unidades alfabéticas ha sido convenientemente descrita por Hockett (1960) en su diseño de rasgos: la lengua tiene una *doble articulación*; esta cualidad marca la diferencia entre los sistemas de comunicación animal y el lenguaje humano, por ende, entre el lo pictogramas y las letras.

La escritura iconográfica evoca en el trazo mismo el objeto que representa; es el alma visual de la cosa que alude; sus segmentos no son intercambiables, ni representan nada por sí mismos; únicamente funcionan en la totalidad del símbolo. La danza de la abeja libadora constituye un prototipo de la comunicación visual compleja; se trata de un mecanismo de reclutamiento para las obreras, quienes ubicarán una fuente de néctar hasta diez kilómetros a la redonda con las evoluciones de la danza que indican distancia, dirección y abundancia, pero el mensaje se transmite en la estructura total de la representación visual

sobre el panel, misma que decodifican sus congéneres (Akmajian, Demers, & Harnish, 1984).

El sistema de comunicación animal es predominantemente visual, sobre todo en primates e insectos, lo que puede verse como un índice anticipador del continuo entre una misma inteligencia: no verbal (animal) y verbal (animal racional) y piedra angular de la comunicación visual y la supervivencia.

### La oralidad escrituralizada

La tecnocultura fusiona lo oral y lo escrito –lo visual y lo sígnico–; distancia deslindada en las prácticas humanas en general, pero en el caso de las educativas, jurídicas o periodísticas, configuran su propia tipología. Por ejemplo, en la actividad académica, se evalúa a los alumnos en ocasiones con un texto expositivo frente a sus compañeros, en otros casos, con la redacción de un ensayo. El lenguaje jurídico se apoya en recursos diferenciados según se trate de un procedimiento oral u otro basado en documentación. Igualmente, los profesionales de la comunicación distinguen una entrevista presencial y un reportaje en tinta; son prácticas discursivas ritualizadas que cultivan sus reglas estilísticas. El desempeño de un hablante presupone un *switching* o *cambio de canal* en los dos planos, distancia que se neutraliza, según veremos, en la comunicación vía redes sociales.

En lo literario, un caso de emergencia del estilo oral se encuentra en *En busca del tiempo perdido*, donde el narrador hace gala del *yo-autobiográfico* (McEwan, 1998) en tanto entresaca microuniversos filosóficos. Proust (1981) dinamitó el nicho decimonónico para abrir paso al *fluir* de la conciencia como divisa literaria. En la novela mexicana consideremos: *La muerte de Artemio Cruz* (Fuentes, 1987), *La princesa del Palacio de Hierro* (Sainz, 1974), *Ciudades desiertas* (Agustín, 1982) o *El vampiro de la Colonia Roma* (Zapata, 1979); universos narrativos provocadores que dan carta de naturaliza-

ción al lenguaje oral con una voluntad de estilo realista y dialectal.

En la ruta de una semiótica de la escritura, expresiones como “Papelito habla” o “A las palabras se las lleva el viento” conviven con: “Soy una persona de palabra” o “Te lo juro”; estas frases dan cuenta de la arraigada presencia de la escritura como una práctica social (Haidar, 2000). Deslindados, pero en permanente interdependencia, presenciamos un movimiento pendular entre lo oral/escrito, mismo que determina tipologías textuales o géneros de escritura. Cuatro combinaciones perfilan modalidades estilísticas según la “transcodificación de un sistema a otro”, son los llamados “sistemas de discurso” (Rey-Debove, 1988) que se muestran el Cuadro 1.

Este continuo comprueba la “interdependencia entre las lenguas orales y escritas” (Gallegos, 1999). Las transiciones cualitativas de esta escala graduada responden a principios pragmáticos de los que da cuenta la teoría de los actos de habla (Searle, 1994) y los estudios de la subjetividad del lenguaje (Kerbrat-Orechioni, 1986) donde el presupuesto teórico basa la estilística que les es propia en las condiciones de producción (Benjamin, 1995), esto es, los agentes que modulan la emergencia del discurso (Foucault, 1992).

### Una sola vía: caminos infinitos

La cultura escrita ha eternizado el pensamiento filosófico y científico; al mismo tiempo, ha celebrado lúdicamente la retórica y el placer del texto. El lenguaje oral precede la herencia escrita. Al respecto, una alegoría se constata en el mundo vaishnava con Srila Vyasadeva (3800 a. C.) como emblema de esa transición hacia la cultura escrita. Recordemos que este sabio de la India toma como misión de vida la transcripción sobre tablillas de barro del *Mahabharatha*, extenso poema épico; esto ocurre en una coyuntura

**Cuadro 1. Sistemas de discurso**

Modalidad	Descripción	Caso
oral/oral	Comunicación cara a cara, sincrónico, irrevocable.	Una charla en el pasillo, una conversación telefónica.
oral/escrito	La estructura lingüística es oral pero se trasmite en alfabeto escrito.	Una entrevista transcrita, una conversación en chat.
escrito/oral	Su origen es escrito, pero su vehículo de transmisión es oral.	Una ponencia leída, una sentencia oralizada.
escrito/escrito	Tiene su origen y destino en el medio impreso y la lectura.	Libros, periódicos, documentos oficiales.

Fuente: Rey-Debove, 1988.

de masificación de los centros de estudio védicos y tuvo la intención de evitar la tergiversación del mensaje místico fincado, hasta entonces, en la transmisión oral.

A la debida distancia histórica, y en el ubicuo entorno tecnológico, el registro de los signos escritos resuelve la comunicación frívola, íntima y fugaz de los diálogos multitudinarios en redes sociales.

Es imposible concebir ahora la escritura sin artefactos digitales, *software*, aplicaciones y por ende, energía eléctrica. ¿Afecta esto gravemente al idioma? ¿influye la tecnología directamente en las tipologías textuales? ¿está surgiendo una “nueva lengua”? son cuestionamientos de interés para este trabajo.

Las prácticas comunicativas que más entretienen a los ciudadanos del mundo se basan en textos discontinuos; se trata de estructuras no lineales en donde la fuerza de la imagen convive con frases que se cohesionan en una retícula predominantemente ideográfica (Samara, 2011). En lo cotidiano, se hacen presentes en objetos de una semiótica urbana abigarrada de eslogans, perlas filosóficas corporativistas –pensemos en el discurso *felizólogo* de Coca-Cola–, estereotipos corporales y graffitis, todo en un carrusel omnívoro-visual en el que somos *target*.

La asiduidad a las redes sociales es un signo posmoderno que deconstruye la individualidad y debilita las fronteras de la privacidad (Lipovetsky, 2008); desemboca en una celebración colectiva del *bullying* y el *trolleo* como eventos endémicos. Contemplamos la migración del trazo manual sobre una superficie (lápiz, pluma o crayola) hacia el empoderamiento de las yemas de los dedos sobre el teclado o pantalla (Gómez, 2012) con lo que se mecanizan procesos cognitivos propios de la apropiación de la escritura, un ejemplo claro es la *ubicación espacial*; al respecto, largo es el camino psicogenético que permite al niño posicionarse en el extremo izquierdo superior de una hoja de papel en las prácticas cotidianas de escritura, como hacer una lista de cosas por comprar o tareas pendientes. A cambio, el cursor de cualquier computadora ubica *obedientemente* al usuario en una hoja virtual predeterminada, de manera que en el caso del pequeño que se inicia en los “rituales de la alfabetización” (Ferreiro, 1982) omitirá parcialmente una demanda cognitiva que sin duda replanteará los modelos didácticos de escritura.

La premisa central que nos anima es que la tecnología ha fortalecido la convergencia de tres sistemas de inscripción: el alfabético, el simbólico-ideográfico y el silabográfico, por lo que el progreso tecnológico

y sus portadores de texto no son los responsables directos de la “transformación” de la escritura. Es decir, los márgenes de seguridad del código escrito cuentan por sí mismos con la capacidad funcional para flexibilizarse y permitir el uso sincrónico de dibujos, letras y sílabas en una sintaxis heterogénea. Esto se constata en cualquier comunicación vía móvil o *web*.

Los sistemas de inscripción escriturales vigentes han sido categorizados como *ciberdialectos* (Yehya, 2008: 56) y se expresan en una gama de formas alternativas de escritura no convencional –pero, estructuralmente prevista por el sistema lingüístico–; su dimensión pragmática está negociada y consensuada entre los sujetos del discurso y confirma su codificación en tanto encuentra sus límites de la inteligibilidad mutua.

Denominaremos a esta transición estilística *deslizamiento alfabético* en el cual las letras se *ideografizan* mientras la imagen convive sintácticamente con el alfabeto, todo en el marco de verticales y horizontales “dotadas de regularidad” (Samara, 2011:8), donde prevalece “una ubicación y escala”. Un ejemplo es la lógica visual de la página de entrada de *Facebook*, la información se encuentra parcelada en fragmentos manejables; esos segmentos o *archivadores visuales* son tan habituales que se vuelven invisibles hasta que los creativos de Zuckerberg deciden modificar la retícula, con el consecuente desconcierto de los usuarios, quienes se autorregulan y de nueva cuenta, automatizan sus movimientos en los nuevos cuadrantes hasta integrarlos al uso cotidiano.

La comunicación personal en redes es una práctica social que experimenta el hablante, quien precisa habilitarse para funcionar simultáneamente como usuario del lenguaje estándar de la cultura formal. La producción de textos académicos, laborales e institucionales es una cuota obligatoria de supervivencia: llenar un formato, redactar una carta de petición o darse de alta en alguna base de datos, implica ceñirse a un lenguaje de formulismos preestablecidos, y por ende, hacer a un lado ese *otro mundo* de escritura informal en una suerte de “bilingüismo digital” (Gómez, 2012).

Es innegable el papel de los procesadores de texto como *agentes alfabetizadores* (Gómez, 2012); sus protocolos propician una mecanización que altera la distribución de los elementos; a la par, “deciden” sobre nuestro escrito correcciones sin cohesión. En seguida, algunos ejemplos tomados de mi actividad académica:

- [1] ...me gustó llevar la materia, en alguna **coacciones** me desesperaban un poco los trabajos y la tarea.
- [2] ...desde que era pequeña me ha costado mucho escribir, **recuero** cómo mis maestras...
- [3] Los objetivos **plateados** del estudio fueron...
- [4] Así **mimo** lo señala Sautu, Boniolo y Dalle (2010).
- [5] ...explícitos los procesos que normalmente **paran** desapercibidos para el común de la gente.

El hábito de corregir es poco cultivado ante el imaginario de eficacia del procesador que *arregla las cosas por sí solo*. En estos casos estamos constatando un atributo otorgado a los facilitadores de la actividad escrita que son vistos como tomadores de decisiones y no como interfaces predeterminadas: la máquina obedece órdenes, no genera valores.

### Escritura y divisas simbólicas

La escritura es vehículo para las funciones del lenguaje y un valor por sí mismo; así, *significamos* escribir y estar alfabetizados como una práctica social. Un ejemplo es el lenguaje ofensivo cuando se dispone semánticamente del término *analfabeta* como un estigma social en expresiones agresivas hacia esa minoría excluida del sistema educativo. Demostración viva del valor agregado que endosamos a la cultura escrita; es un parámetro más para agrupar a los ciudadanos entre *letrados*, *leídos*, *cultivados* y por supuesto, *tecnologizados*. La erudición es un bien intangible que se respeta; de ahí, ese disparo discursivo: "Verbo mata carita".

A la semiótica le interesa "cualquier clase de fenómeno de significación y/o comunicación" (Eco, 2005:17). ¿Cómo simbolizamos el binomio tecnología-lenguaje? Desde la inmersión en la tecnocultura, personalizamos la escritura y conformamos un *ideolecto*—habla única individual—(Hudson, 1981) que, como objeto de estudio, requiere delimitarse fuera del *corsé* de la Real Academia, a la que rendimos un culto ciego que deviene en una paradoja: por una parte *transgredimos* la *norma* al usar el ciberdialecto, y por otra, re-

prochamos a los demás las mismas conductas. Ni una ni otra: la RAE norma, con significativas limitaciones sociolingüísticas, la lengua estándar de la cultura escrita formal, pero su terreno de acción es irrelevante en los circuitos cotidianos de interacción en la *web*.

Es común que se atribuya a la escritura en redes sociales y a los mensajes de texto un poder para generar un *nuevo código*; esta premisa es insostenible, pues según se ha dicho aquí, el lenguaje en su estructura fundante es de lenta evolución y el margen de seguridad de sus cambios está autorregulado. En otras palabras, el código está blindado ante la tecnología por su estructura lingüística (fonética-morfosintáctica y semántica).

Otro de los supuestos que acompañan las construcciones simbólicas del impacto tecnológico en la escritura son de corte puritano o bien, purista. Me refiero al desasosiego que invade a los cancerberos de la tradición ortográfica, quienes ven en las *nuevas formas de escritura* objetos de una *moral lingüística* deteriorada, mientras alertan sobre "agentes corruptores" del lenguaje, con lo que achacan a las nuevas generaciones, la autoría de tales "deformaciones".

Esta convivencia entre las letras y la pantalla ha transformado la estilística y la grafémica; el uso de ordenadores se ha apostado sin carta de naturalización en el sistema educativo y en general en las actividades productivas; no soslayemos que la misión alfabetizadora abre rutas hacia una psicomotricidad que debilita el trazo caligráfico; ahora, es bien visto el despertar prematuro de la infancia a las ventanas luminosas portátiles, lo que ha resignificado el valor simbólico de la escritura.

El intercambio de contenidos entre los usuarios alfabetizados tecnológicamente ha hecho propias las materialidades del silabograma: VDD, XK, TOM o el altisonante TPM; cómo obviar los giros ya fosilizados *¿ase ese...* además de la eféresis (*ai*), la síncopa (*mijo*) y el apócope (*compa*), con precedencia en la lengua oral, pero ahora, consignadas alfabéticamente.

La ubicuidad de la pantalla aún no ha permeado del todo los contextos que exigen el registro *a mano* sin procesadores; perviven modalidades de escritura directa como tomar recados, hacer una lista de pendientes o bien, advertir a los invitados el camino que lleva a los *quinque* de "Lore" en alguna zona poco poblada mediante una serie de cartulinas en postes o árboles.

Nos cobija un techo de interfaces, cuyas señales son invisibles hasta que colapsan temporalmente; entonces, nos dicen: *No hay sistema, no puedo hacer su*

*transacción* y sufrimos la inmovilidad vulnerante de todo usuario digital. El poder de los artefactos se constata cuando se ve entorpecido el desempeño de los individuos si extravían la agenda electrónica u olvidan una contraseña de ingreso. Se trata, como bien apunta Yehya (2008), de la presencia ineludible de las “extensiones tecnológicas” que, encarnadas en la habitualidad, marcan una hipotética vía de evolución o surco *postsdarwiniano* en el que nos desplazamos hacia la condición de un organismo que integra pautas de respuesta automática, lo que nos transforma parcialmente en *máquinas*.

La frecuencia del uso del lápiz sobre papel se reduce, aunque es cierto que la escritura directa, entendida ésta como “una acción inmediata física a través de un instrumento capaz de inscribir marcas sobre una superficie” (Gómez, 2012:3) sigue vigente en espacios académicos y cotidianos.

El futuro está en movimiento y no cabe aventurar profecías sobre *lo que vendrá*; al mismo tiempo, tampoco es viable pensar que la tecnología sea tan poderosa como para alterar sustancialmente el lenguaje formal y estándar.

### A manera de cierre

La tecnología constituye un catalizador de la comunicación convergente. Como objeto cultural, es fuente de imaginarios en los usuarios alfabetizados tecnológicamente. Destaca la *misión salvadora de la ortografía*, basada en el miope alcance de los protocolos correctivos de los procesadores de palabras, que a su vez se anidan en una práctica social e ideológica sobre el trabajo humano: el software *puede* sustituir funciones tan humanas como el deslinde de un acento diacrítico o *leer* la macroestructura de un texto (van Dijk, 1981), al grado que el usuario confía en la impecabilidad de un escrito por el autocorrector y la “infalible” advertencia de las *rayitas rojas* o *verdes* según la gravedad de nuestra tropelía.

El usuario de soportes tecnológicos transita hacia una deconstrucción de sí mismo denominada *cyborg*: organismo inteligente, autorregulado; un punto donde convergen lo biológico y lo tecnológico.

Las prácticas escritas en el marco de la tecnocultura experimentan los límites de la inteligibilidad en tanto integran variaciones y diseñan *ciberdialectos*. El alfabeto es un sistema fonetizado en el que, si bien no siempre existe una correspondencia uno a uno entre letra y sonido, el paralelismo de ambos y su interdependencia es estable.

La estructura del grafema (signo escrito) vive un deslizamiento del signo al símbolo (icono). Las escrituras precapitalistas fueron ideográficas. Los mayas, por ejemplo, vivían un *continuum* entre escribir y dibujar, no usufructuaban la doble articulación, rasgo que marca la distancia entre los sistemas de comunicación animal y lenguaje humano. Ahora, se constata un movimiento inverso: los símbolos conviven funcionalmente con letras y conjugan una sintaxis transparente, es decir, que se basta a sí misma para recordarse.

El dispositivo gráfico de la escritura ha integrado representaciones propias de la tecnología; con ello, ha propiciado la convergencia de sistemas de inscripción, lo que permite la convivencia paradigmática y sintagmática de letras, iconos y apócopos.

Los procesadores de texto son soporte de textos efímeros resultado de la presión de las yemas sobre teclas, alfabetizan y desalfabetizan, en tanto su misma autorregulación y autopoiesis vive un dinamismo que recrea sus propias fórmulas. Las correcciones automáticas han modulado la conducta lingüística; la tendencia a omitir los acentos se sirve de la lógica automática de los procesadores, de manera que se ha extendido la confianza de que la máquina resuelve la inserción ortográfica.

Con frecuencia se habla de “nuevos códigos” o “formas de escritura no-convencionales” en alusión al sistema de inscripción propio de la comunicación móvil. En este trabajo se intentó constatar la precedencia histórica de silabogramas (*salu2*) y logogramas (☺) a la coyuntura comunicativa-digital. Es un hecho que hemos simbolizado la tecnología como un ente progresista o fetiche aspiracional, pues finalmente las “extensiones tecnológicas” (Yehya, 2008:35) son ya injertos encarnados en nuestras rutinas.

La escritura como sistema de inscripción es de lenta evolución; tiende a fijarse en un uso estándar como resultado de intervención de las academias e instituciones. Esta fosilización del código escrito encuentra garantía de su conservación en las reglas, convencionalismos y, en general, en los “rituales de alfabetización” (Ferreiro, 1982) en que se sostiene la cultura escrita.

Una tipología textual situada entre lo oral y lo escrito como polos conceptuales se representa como un *continuum* que intercambia recursos dinámicamente, pero dentro de un margen de seguridad o blindaje estructural inherente al mismo código lingüístico.

La lengua vive por sí misma, se revitaliza en una

cascada de señalización que trasmite en sus redes interiores protocolos que resguardan su estabilidad, nunca amenazada por las fuerzas del progreso tecnológico, pues no hay algo más humano que la lengua misma.

## Referencias

- AGUSTÍN, J. (1982). *Ciudades desiertas*. México: Edivisión.
- AKMAJIAN, A., DEMERS, R., & HARNISH, R. (1984). *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*. Madrid: Alianza.
- BENJAMIN, W. (1995). *Ensayos escogidos*. México: Coyoacán.
- ECO, U. (2005). *Tratado de semiótica general*. México: Debolsillo.
- FERREIRO, E. (1982). Psicogénesis de la escritura. En FERREIRO, E., & M. GÓMEZ PALACIOS, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (128-154). México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- FUENTES, C. (1987). *La muerte de Artemio Cruz*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GALLEGOS, A. (01 de 01 de 1999). *www.quadensdigital.net*. Recuperado el 28 de marzo de 2013, de [http://www.quadensdigital.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=3591](http://www.quadensdigital.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=3591)
- GAUR, A. (1990). *Historia de la escritura*. Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- GELB, I. (1991). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza.
- GÓMEZ, F. (2012). *La escritura en normalistas jaliscienses. Reactivo 23*. México: Gobierno del Estado de Jalisco/Dirección General de Evaluación.
- Haidar, J. (2000). El poder y la magia de la palabra. En N. Del Río Lugo, *La producción textual del discurso científico* (33-65). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- HOCKETT, C. (1960). *El origen del habla*. USA: Scientific American.
- HUDSON, R. A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- KERBRAT-ORECHIONI. (1986). *De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- LEAL, A. (2010). Dibujos infantiles, realidades distintas: un estudio sobre simbolización gráfica y modelos organizadores. *Revista de Psicología da UNESP*, 140-167.
- LIPOVETSKY, G. (2008). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- MATURANA, H., & VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate.
- MCEWAN, U. y. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PROUST, M. (1981). *En busca del tiempo perdido*. Madrid: Alianza.
- REY-DEBOVE, J. (1988). En busca de la distinción oral-escrito. En Catach, Nina (comp.), *Pour une théorie de la langue écrite*. CNRS. Actes de la Table Ronde Internationale, Paris, 23-24 octubre 1986. *Hacia una teoría de la lengua escrita*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- SAINZ, G. (1974). *La princesa del Palacio de Hierro*. México: Joaquín Mortiz.
- SAMARA, T. (2011). *Diseñar con y sin retícula*. México: Gustavo Gilli.
- SEARLE, J. (1994). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- VAN DIJK, T. (1981). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- YEHYA, N. (2008). *Tecnocultura. El espacio íntimo transformado en tiempos de paz y guerra*. México: Tusquets.
- ZAPATA, L. (1979). *El vampiro de la colonia Roma*. México: Grijalbo.

## Nota

I En el español, no es el caso de la *h*.



# Aprendizaje y transferencia de acentuación sin gramática en universitarios

ABRIL GONZÁLEZ-ROMERO,<sup>1</sup> JULIO A. VARELA-BARRAZA,<sup>2</sup>  
BAUDELIO LARA-GARCÍA,<sup>3</sup> ROGELIO ZAMBRANO-GUZMÁN<sup>4</sup>



## Resumen

Mediante la participación voluntaria de siete estudiantes universitarios se realizó un taller sobre acentuación, sin recurrir a aspectos gramaticales, basado sólo en la forma en que se habla. El diseño incluyó tres tipos de pruebas previas, dos sesiones de entrenamiento de aproximadamente tres horas y una evaluación realizada un mes posterior a la última sesión de entrenamiento. Se solicitó a los participantes que en este periodo inter sesiones, practicasen la acentuación de acuerdo con las reglas que ellos habían deducido en el curso. Los resultados de la prueba de seguimiento indican una mejora intra individual en todos los participantes de al menos el 50% en su forma de acentuar.

*Descriptores:* Ortografía, Identificación de sílaba tónica, Acentuación, Prosodia.

## Learning and Transfer of Graphic Accent Without Grammar by University Students

## Abstract

Seven voluntary university students participated on a workshop about graphic accent based only on the way they speak instead of grammar rules. The experimental design included three types of pretests, two training sessions of approximately three hours, and a posttest realized one month after the last training session. During this inter-sessional period we asked participants to practice graphic accent rules according to what they had deduced in the training. The results clearly indicate an intra individual improvement of at least 50% in all participants.

*Key Words:* Orthography, Syllable Identification, Graphic Accent, Prosody.

Artículo recibido el 24/03/2013  
Artículo aceptado el 15/05/2013  
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Pasante de la licenciatura de Psicología, CUCS, Asistente de Proyecto de Investigación, "Inventario Lexical". abrilromero@hotmail.com
- 2 Profesor Investigador Titular C. Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo, CUCS, Universidad de Guadalajara. jvar07@gmail.com
- 3 Profesor investigador y director 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 Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. baulara@yahoo.com
- 4 Profesor del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Rogelio\_zam@yahoo.com.mx

## Introducción

Elbow (2000) indica que durante 18 años de enseñanza, ninguna institución universitaria hasta ese entonces en los Estados Unidos, tenía un curso sobre redacción para sus estudiantes de primer grado. En la última década hemos observado que dichos cursos se han multiplicado en escuelas de distinto nivel pero los resultados benéficos siguen siendo prácticamente inencontrables debido muy posiblemente a la forma en que se desarrollan los cursos, dirigidos muchas veces a aspectos estructurales y formales de la gramática (vgr. Berríos, 2004; Pérez Parejo, Guerrero Serrano y Ríos, 2010). Como señala Corral (1997), al referirse a la enseñanza de la lectura, “Evidentemente en ninguna parte del mundo los niños aprenden a hablar de la misma forma en que se les enseña a leer en la escuela”. Esta afirmación podemos extenderla a la enseñanza de la “redacción”: mediante el aprendizaje de los aspectos gramaticales y la identificación de la estructura de un escrito, no se aprende a escribir.

Consecuentemente, una preocupación constante en la educación es la calidad de la expresión escrita y, en forma muy relacionada, en español, se requiere atención a la calidad *ortográfica* con que escriben los alumnos (e.g., Fregoso, 2000) y muy posiblemente, los profesores (Brooks, 2007). Estudios anteriores (Mesanza, 1990) realizados en España en 1959 y 1989, muestran que, de las 32 palabras más cacografiadas en ese país, 18 son acentuadas, lo que representa el 56% del total. En este sentido, en México resalta la relativa baja frecuencia y porcentaje de palabras que llevan acento escrito en los textos gratuitos tanto de la versión anterior (1993-2012) como en la actual (2012) de educación primaria (Varela y Zarabozo, en prensa; Varela y Matute, en prensa), como se observa en la Tabla 1.

El rubro TOTAL/PAL se refiere a la frecuencia total de palabras impresas en ambas versiones de los textos y en el siguiente renglón se especifica el porcentaje que representa la suma de palabras acentuadas respecto al TOTAL/PAL. Como puede observarse, en ambas versiones, las palabras acentuadas representan poco más del 11% del total. En el rubro de las “Palabras dif.”, se considera la suma sólo de las palabras que son diferentes entre sí, sin importar cuántas veces se repiten a lo largo de los seis grados de primaria.

Con base en los datos anteriores, si consideramos que un alto porcentaje de errores de ortografía ocurre ante palabras acentuadas por escrito, esto conduce a planear actividades que vayan dirigidas al aprendizaje de la acentuación pero, como destaca Corral (1997), no basadas en aspectos formales. Con estos elementos y teniendo como experiencias anteriores otros estudios (i.e., Varela, 2004), mediante el método que describimos enseguida, procedimos a realizar un taller para el aprendizaje de la acentuación, haciendo énfasis en la forma en que las personas hablamos.

## Método

*Participantes:* El grupo se integró con siete universitarios de uno u otro sexo, quienes participaron ante invitación expresa.

*Escenario y materiales:* El estudio se realizó en un salón con capacidad para trabajar con los siete participantes simultáneamente. Los materiales fueron las pruebas escritas, las hojas de entrenamiento, los formatos para registro de las respuestas y las hojas de ejercicios. El taller se realizó en un total de seis horas presenciales, con tres sesiones grupales de dos horas de duración. La primera y segunda ocurrieron en dos

**Tabla 1. Frecuencia de palabras acentuadas, identificadas mediante la vocal con tilde**

	1993-2012	2012	Diferencia
á	21,719	28,156	6,437
é	16,977	20,407	3,430
í	23,604	25,352	1,748
ó	28,634	35,322	6,688
ú	5,113	7,110	1,997
Suma	96,047	116,347	20,300
TOTAL/PAL	852,755	1,055,360	202,605
Porcentaje del total	11.26	11.02	-0.2
Palabras diferentes	35,756	57,917	22,161

Fuente: Elaboración propia.

días alternados de una misma semana. La tercera se llevó a cabo un mes después solicitando a los alumnos que practicaran aproximadamente 24 horas en el intervalo entre la segunda y tercer sesión.

*Diseño:* Adoptando la notación sugerida por Campbell y Stanley (1966/1973), el diseño fue de tipo  $O_a O_b O_c X_1 X_2 X_3, O_a - - O_b$ . En la primera sesión se aplicaron dos pre-pruebas escritas ( $O_a - O_b$ ) y una prueba oral diagnóstica ( $O_c$ ), aproximadamente en 40 minutos. Después se inició el entrenamiento de palabras cuya última sílaba fuera tónica con o sin acento escrito ( $X_1$ ). En la segunda sesión se continuó el entrenamiento, los participantes dedujeron la regla para acentuar las palabras cuya sílaba tónica era la última y la antepenúltima además de entrenar cuatro vocablos con acento diacrítico ( $X_2$ ). El tercer entrenamiento ( $X_3$ ) incluyó sólo palabras con acento diacrítico. Para terminar se realizó la posprueba ( $O_a$ ). En la tercera sesión realizada un mes después, se aplicó la posprueba de seguimiento ( $O_b$ ). El propósito de dejar un mes entre una prueba y otra, fue para que los participantes practicaran los ejercicios del entrenamiento por su cuenta, y con base en la práctica, propiciar que fueran ellos quienes elaboraran inferencias y reglas sobre la correcta acentuación escrita de las palabras no entrenadas y cuya sílaba tónica fuese la penúltima. De hecho, es la *inversa* de las palabras cuya sílaba tónica es la última. Al final de la tercer sesión los alumnos iniciaron la autoevaluación del texto corregido, resolviendo y confirmando la formación de las tres reglas de acentuación escrita más importantes en el español.

*Preprueba y posprueba ( $O_a$ ):* Texto con 271 palabras, de las cuales 228 (84%) no requerían acento escrito y 43 (16%) de ellas, sí.

*Preprueba y posprueba de seguimiento ( $O_b$ ):* Texto con 1487 palabras, 1297 (87%) sin acento escrito y 190 (13%) sí necesitaban acento escrito. El contenido de este texto versaba sobre los conceptos relacionados con el aprendizaje por transferencia y redactado mediante lenguaje técnico de la psicología conductual por lo que, suponemos, el grado de dificultad para su comprensión era alto.

*Prueba oral diagnóstica ( $O_c$ ):* En esta prueba se evaluó la habilidad para leer en voz alta 40 palabras: 10 palabras de uso común sin acento escrito; 10 palabras poco usuales sin acento escrito; 10 palabras de uso co-

mún con acento escrito; y 10 palabras poco usuales, con acento escrito.

Como el taller se ejecutó de forma grupal, se solicitó que voluntariamente uno de los participantes leyera en voz alta todos los ejercicios. El resto de los participantes leía en silencio la palabra, y registraba en el formato entregado si su pronunciación silente fue igual o diferente a la que realizó quién leía en voz alta. Uno de los investigadores registró la respuesta en voz alta del participante voluntario.

*Entrenamiento.* El entrenamiento tuvo tres fases. En la primera ( $X_1$ ), se mostraron 48 oraciones que el participante voluntario leyó en voz alta. Cada oración incluía una de las palabras evaluada en la sección anterior. En primer lugar, se pidió al participante en turno que leyera en voz alta la oración la oración y que enseguida leyera en voz alta la palabra aislada que aparecía en el extremo izquierdo de la hoja de ejercicios. Dos ejemplos de esto son:

él	Escucha, te habla él.
practicó	Al analizar la situación practicó su habilidad.

Con lo anterior se pretendió hacer explícito a los participantes que cuando ellos hablan respecto a hechos usuales, *no* cometen errores de acentuación, pero cuando se escribe, existe una diferencia para poder saber a qué se está uno refiriendo. Por ejemplo, las palabras *presentarán* y *presentaran*, cuando se habla, se usan para indicar acciones realizadas en momentos diferentes. ¿Cómo deben escribirse? Toda explicación basada en conocimientos previos, que proporcionaban los participantes, era analizada sin recurrir a las “reglas” aprendidas escolarmente.

Durante la segunda fase del entrenamiento ( $X_2$ ), se procedió a identificar la sílaba tónica de cualquier palabra trisílaba que se les ocurriera. Todos los asistentes fueron participando uno a uno. Una vez que uno de ellos decía cualquier palabra, se pedía a todos que en silencio la dividieran en sílabas. Enseguida se solicitaba a la persona que la había dicho, que en voz alta dijera la palabra dividiéndola en sílabas y posteriormente se le pedía que la pronunciara en voz alta, haciendo tónica la última, la penúltima y la antepenúltima sílaba, sucesivamente. Dichos los tres vocablos, se le preguntaba: ¿A cuál te refieres? Acto continuo se les pedía a todos los participantes que la escribieran. La propiedad de la escritura (con o sin acento) fue verificada inmediatamente por los dos in-

investigadores, proporcionando la retroalimentación pertinente en cada caso.

El procedimiento anterior se continuó, haciendo énfasis en las palabras que se acentuaban por escrito en la última sílaba. Esto ocurrió hasta el momento en que los participantes empezaron a elucubrar por qué unas palabras cuya sílaba tónica era la última, se acentuaban por escrito y otras no. Esto los obligó a intuir la regla, misma que se les pidió que la explicaran explícita y oralmente a partir de los ejercicios posteriores. Este procedimiento fue igual para la identificación de las palabras cuya sílaba tónica es la antepenúltima. Los casos en los que las palabras cuya sílaba tónica es la penúltima, no se consideraron como parte del entrenamiento.

En esta fase se entrenó que la presencia del acento escrito controlara la pronunciación de las palabras que se iban diciendo y que “lo emplearan” cuando la sílaba tónica era cambiante (por ejemplo: estímulo-estimuló). Aunque la aplicación fue grupal, se supervisó el desempeño de cada uno de los participantes y se resolvieron dudas de forma individual. Además, el grupo participaba de forma colaborativa en las correcciones e intentaba resolver las dudas de los compañeros de acuerdo con las aproximaciones de reglas que cada uno iba elaborando.

A los participantes, se les exhortó a intentar resolver sus dudas y elaborar conclusiones sin recurrir a reglas gramaticales y ortográficas aprendidas durante la educación básica.

La última fase del entrenamiento ( $X_3$ ) se utilizó para diferenciar el uso del acento diacrítico<sup>1</sup> en dos casos iniciales (*esta/ésta/está* y *más/mas*). En los primeros cuatro ensayos de un total de 85, se les indicó a los participantes cuáles eran las respuestas correctas. En cada caso, se les pidió que formularan *la regla* para acentuar o no acentuar de manera escrita estas palabras.

Las reglas no se basaron en conceptos gramaticales sino de acuerdo con lo que se pretendía decir, considerando si la palabra estaba “acompañada” del objeto que se designaba (*esta pluma*) o no (Ésta la conozco), o bien, se aludía a algún estado (Ella está enojada). En el segundo caso, se pidió a los participantes que identificaran cuándo querían referirse a la cantidad (más páginas) o a una condición alterna (mas no sabía qué hacer). Se prosiguió de la misma forma con los vocablos *sí, el, tu, que, de, porque, donde y para que*.

#### *Práctica individual inter sesiones*

Después de la segunda sesión, se les solicitó a los participantes que durante el mes subsecuente practicara por su cuenta lo aprendido en el taller, tratando de identificar las sílabas tónicas de las palabras que usaran en la cotidianidad haciendo el ejercicio de acentuarlas cambiando la sílaba tónica “a voluntad”. Por ejemplo: *galleta- galleta- galleta* y decidieran si debería o no llevar acento escrito la palabra que ellos querían decir. Hecho esto, deberían hacer las conclusiones respecto a los casos en los que se debe acentuar cada una de ellas pero sobre todo, para deducir la regla de acentuación escrita de palabras cuya sílaba tónica es la penúltima.

#### *Posprueba de seguimiento (O<sub>d</sub>)*

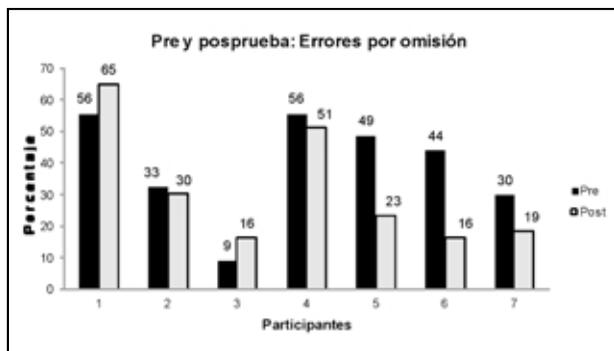
Esta prueba se realizó 30 días después de la última sesión de entrenamiento y fue la misma que resolvieron los participantes durante la primer sesión. Contenía 1487 palabras que describían el tema del aprendizaje por transferencia en términos propios de la psicología conductual.

### Resultados

Los resultados de la preprueba y posprueba (O<sub>a</sub>, texto de 271 palabras), realizada al término de la segunda sesión, después de aproximadamente tres horas de entrenamiento, se presentan en las Figuras 1, 2 y 3. En éstas se observa el porcentaje de errores de acentuación de cada participante antes y después del entrenamiento. Para hacer un análisis más detallado de dichos resultados, y siguiendo los criterios usuales en este tipo de estudios, se optó por clasificar los errores de acentuación en tres tipos:

*Errores por omisión.* En estos casos, la palabra sí lleva acento escrito, pero el participante no escribió la tilde. Ejemplo: El maestro **considero** que esto **seria** suficiente. Los resultados se ilustran en la Figura 1. Se puede observar que los participantes 1 y 3 aumentaron el porcentaje de errores, los participantes 2 y 4 mantuvieron un desempeño similar y sólo tres disminuyeron dicho porcentaje después del entrenamiento. El porcentaje grupal de errores en la preprueba fue de 40%, y en la posprueba se logró un 32%.

*Errores por adición.* Esto ocurrió cuando el participante escribió el acento en una sílaba que no corresponde a la tónica o bien lo hizo sin que se requiera. Es decir, “inventando” un acento escrito, y la palabra que

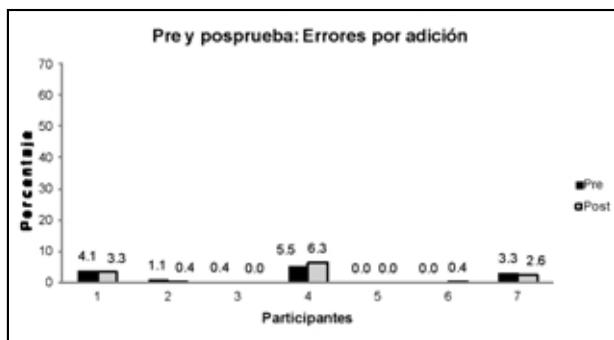


**Figura 1. Errores por omisión de los participantes en la preprueba**

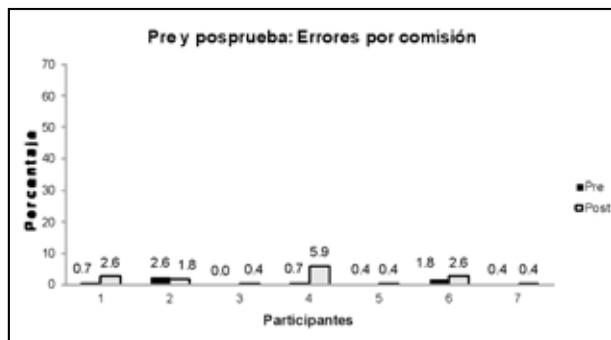
Barra oscura: preprueba. Barra clara: posprueba.

se produce no existe o es incorrecta en la situación dada. Por ejemplo: Lo que se *hizo fué* relacionar, *víncular*, conectar y aplicar. El porcentaje de los errores por adición se muestra en Figura 2 y en ella se puede apreciar que los porcentajes de 5.5 y 6.3 del participante 4 son “altos” pero corresponden a 15 y 17 ocurrencias. En los demás casos el porcentaje en la posprueba tiende a disminuir, o bien, es relativamente estable. El porcentaje promedio grupal en los errores por adición en la preprueba fue de 2.1% y en la posprueba fue de 1.8%, que equivalen a 6 y 5 ocurrencias. La Figura 2 muestra un desempeño relativamente estable en los errores por adición mismos que, en general, podrían ser producto del descuido intencional, excepto en el participante 4.

**Errores por comisión:** El error estriba en que el acento se coloca en la sílaba tónica;<sup>2</sup> sin embargo, sílaba es gramaticalmente incorrecto acentuarla por escrito ya que sólo se pronuncia. Por ejemplo: Esta *tésis trata del refléjo condicionado*. En la figura 3 se observa un desempeño semejante al anterior tipo de error, particularmente en el participante 4. El promedio grupal en la preprueba fue de 0.9%, en la posprueba aumentó al 2%.



**Figura 2. Errores por adición**



**Figura 3. Errores por comisión. Pre y posprueba**

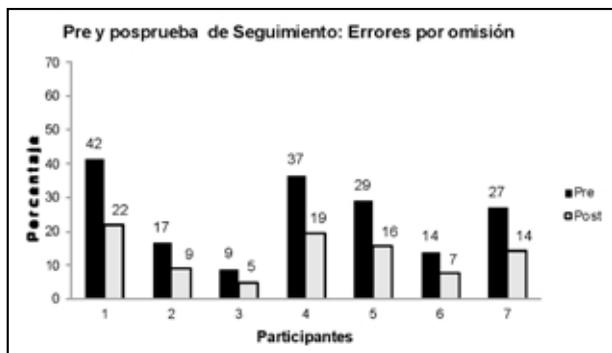
En la prueba oral (Oc), los participantes leyeron correctamente el 81% de las palabras escritas en promedio, independientemente de que éstas les fuesen familiares, o no lo fuesen. El rubro en el que ocurrieron menos errores fue en el de *palabras poco usuales sin acento escrito*, con un 11% de errores. El promedio grupal de cada bloque de 10 palabras se presenta en la Figura 4.

A diferencia de la preprueba, que constaba de un texto de 271 palabras (Oa), la prueba de seguimiento (Ob) estuvo constituida de un texto de cinco páginas con 1,487 palabras. El tiempo transcurrido entre la preprueba y la posprueba de seguimiento fue de un mes.

En la Figura 5 se muestra el porcentaje promedio de los errores por omisión de cada uno de los participantes. Como se puede observar, todos los participantes disminuyeron sus porcentajes de errores por omisión; de hecho, el promedio grupal del porcentaje de errores en la preprueba fue de 25%, mientras que en la posprueba bajó al 13%, aspecto que contrasta con los resultados observados en la posprueba Oa, efectuada al término de la segunda sesión del taller. Además, al considerar los puntajes intraindividuales, todos mejoraron su desempeño en al menos un 50%.



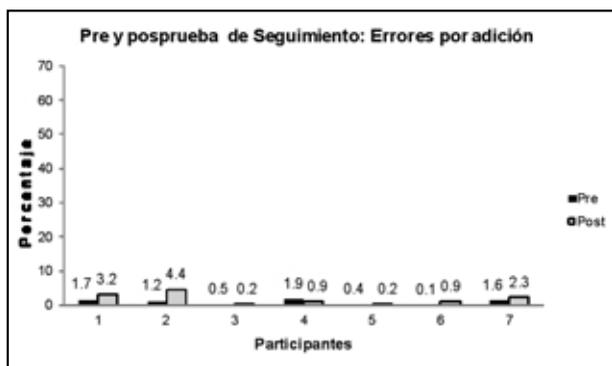
**Figura 4. Resultados de la prueba oral**



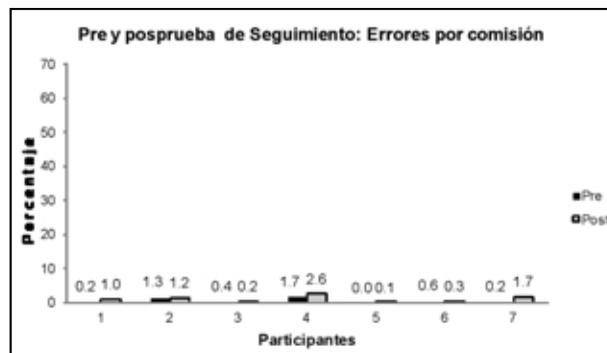
**Figura 5. Resultados de la pre y posprueba de seguimiento. Errores por omisión**

Los errores por adición se muestran en la Figura 6 y se puede apreciar también un decremento si se compara el desempeño en la posprueba, realizada un mes antes. Los puntajes más altos de error (4.4% y 3.2%) representan 7 y 5 palabras de un total de 1,487 que contenía el texto. En esta ocasión el desempeño del participante 4 fue mejor que en la posprueba efectuada al término de la segunda sesión.

Finalmente, en la Figura 7 se presenta el porcentaje de los errores por comisión de cada uno de los participantes. En ésta se aprecia un sutil pero sistemático efecto del entrenamiento y de la práctica individual entre la segunda y tercera sesión, pues los porcentajes de error son muy bajos en todos los participantes. Por ejemplo, el porcentaje de errores del participante 4, que fue el más alto, fue de 2.6%, que representa siete errores en 1,487 palabras. El promedio grupal en la preprueba fue de 0.9% y en la posprueba fue de 2.0% que representan una y tres palabras respectivamente, fluctuación que podemos considerar como una variación aleatoria o de regresión estadística.



**Figura 6. Resultados de pre y posprueba de seguimiento. Errores por adición**



**Figura 7. Resultados de pre y posprueba de seguimiento. Errores por comisión**

### Discusión y conclusiones

Redactar, escribir con ortografía correcta y acentuar por escrito son tres competencias que en general son deficientes en todos los niveles educativos. El orden en que aparecen alude a su grado de complejidad decreciente, dado que son competencias incluyentes; de esta forma, consideramos que se debe iniciar con la acentuación puesto que es la más sencilla pero, paradójicamente, su deficiencia es causa de gran parte de los errores de escritura (Azahares, 2006; Portilla, 2003). Un aspecto interesante es que el porcentaje de palabras acentuadas tiende a la baja en la medida en que se amplía la extensión del texto esto es, a mayor extensión del texto, menor será el porcentaje de palabras acentuadas, como se denotó en la tabla 1 y como se confirma con el contenido de la preprueba en la que el 16% de las palabras están acentuadas y con la prueba de seguimiento –más extensa–, donde el porcentaje es del 13%.

Los resultados de las pruebas O<sub>a</sub> (preprueba) y O<sub>b</sub> (de seguimiento) sugieren claramente que el problema de la cacografía en estudiantes universitarios, ocurre sobre todo al omitir el acento escrito, siendo muy bajo el porcentaje de errores por adición y comisión. Una posible explicación de este proceder es precisamente la relativa baja frecuencia de palabras acentuadas en español. Podríamos suponer que el estudiante, ante la duda de acentuar por escrito una palabra, la mejor opción que tiene es no hacerlo (omisión) ya que, si nos basamos en nuestros cálculos, dejar una palabra sin acentuar tiene más del 85% de posibilidades de estar bien escrita, aspecto que obviamente no ocurre en los exámenes sobre acentuación en el que el porcentaje de palabras acentuadas es mucho mayor.

El taller realizado se basó principalmente en la

forma en que las personas hablan, sabiendo que en ese modo lingüístico, los errores de acentuación en general no existen, excepto cuando los vocablos son empleados en una comunidad específica como ocurre, por ejemplo, con los términos “*intérvalo*”, “*ójala*” y “*pánel*”. La afirmación inicial de este párrafo está respaldada por los resultados de la prueba oral diagnóstica que, a propósito, incluyó un alto porcentaje de palabras acentuadas. Lo interesante del caso es que, de las 40 palabras incluidas, 20 de ellas son muy inusuales en el vocabulario cotidiano. Considerando que cada bloque de palabras lo constituían 10 palabras, el porcentaje promedio de error del 19% indica que 2 de cada 10 palabras fueron leídas en forma incorrecta. El hecho de que las palabras usuales con acento fueran leídas con mayor porcentaje de error (23%), posiblemente es un indicador de que los participantes, ante vocablos aislados, no atienden a la morfología de la palabra, lo cual constituyó una parte del entrenamiento: hacer tónica la sílaba que tiene acento escrito.

Llama la atención que las palabras poco usuales sin acento, fueron las que leyeron de mejor forma: 1 error en 10 palabras. Aunque no es objetivo de este trabajo, una explicación inicial se basaría en el *aprendizaje de patrones lingüísticos* propios de un idioma sin que esto signifique que las personas poseemos una “estructura profunda” y heredada genéticamente.

Los resultados obtenidos en la posprueba de seguimiento, realizada después de un mes de la segunda sesión, sugieren que la práctica –suponemos, efectuada– por cada participante durante ese lapso, permitió una mejora notable ya que de un 25% de errores por omisión en la preprueba, se redujo al 13%. Este resultado resalta porque, de acuerdo con un análisis de ambos textos, observamos que de las 271 palabras empleadas en la preprueba, 143 eran diferentes entre sí y de éstas, sólo 41 se emplearon en el texto de la prueba de seguimiento, lo cual representa el 8%. En otras palabras, podemos considerar que la prueba de seguimiento en gran medida fungió como una prueba de transferencia al contener un 92% de palabras no empleadas en la posprueba.

Los últimos dos aspectos que deseamos resaltar son que, con base en los inventarios realizados en los textos mexicanos de educación básica, la vocal más acentuada es la *o*, por lo que sería recomendable revisar las prácticas escolares en relación a las palabras que incluyen esta vocal acentuada y que, en general se encuentra en los vocablos para referir

acciones pasadas. En segundo lugar, hay que considerar que si bien el texto de las pruebas fue previamente redactado por otras personas, una línea de investigación es conocer qué efectos tendría este taller si se pidiera a los participantes que redactaran un texto propio. Esto ofrece muchas posibilidades de variaciones (tipo de contenido, extensión, tiempo de elaboración, entre otros) pero antes que esto, se requiere considerar qué hacer con respecto a los errores de ortografía que consisten en el cambio de consonantes y obviamente, sin considerar a la gramática como criterio formativo. Es importante tener en cuenta que las personas cuando hablamos no cometemos errores de acentuación y tampoco cometemos errores de ortografía, excepto cuando algunos vocablos incorrectos se usan en una comunidad específica, por ejemplo: *suidad*, *helicótero*, *haiga*, *copear*, *aigre*, entre otras.

Esperamos que en un futuro próximo podamos ofrecer un entrenamiento similarmente eficaz en el área de la ortografía y la redacción.

## Referencias

- AZAHARES, I. (2006). *Sistematización sobre los elementos relacionados con la acentuación española*. La Habana: Pueblo y Educación.
- BERRÍOS, O. (2004). *La ortografía del acento*. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- BROOKS, G.M. (2007). Teachers as Readers and Writers and as Teachers of Reading and Writing. *The Journal of Educational Research*, 100, 177-191.
- CORRAL, A. (1997). El aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela infantil, *Didáctica*, 9 67-94.
- ELBOW, P. (2000). *Everyone can write. Essays to a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- FREGOSO, G. (2007). Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, 69-76.
- MESANZA, J. (1990). *Palabras que peor escriben los alumnos (inventario cacográfico)*. Madrid: Escuela Española.
- PÉREZ PAREJO, R., GUERRERO SERRANO F. Y RÍOS C. (2010). Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa. *Tejuelo*, 8, 95-136.
- PORTILLA DURAND, L. P. (2003). *El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos*. Tesis de posgrado, no publicada. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- VARELA, J. (2004). Acentuación sin gramática. *Revista de Educación y Desarrollo, Universidad de Guadalajara*. 2. 43-50.
- VARELA, J. y ZARABOZO, D. (en prensa). *Inventario del vocabulario escrito en los textos gratuitos de la educación primaria en México*. México: Universidad de Guadalajara.
- VARELA J. Y MATUTE, E. (en prensa). LIFEVOM. México: Universidad de Guadalajara.

## Notas

1 El acento diacrítico requiere tilde, y se usa para distinguir palabras con fines indicativos, ya que la pronunciación de la palabra aparentemente no cambia; Ejemplo: *sí* (afirmación) y *si* (condicional).

2 La sílaba tónica es la sílaba de una palabra que es pronunciada con mayor intensidad que las demás. Esta sílaba, si bien se pronuncia con mayor fuerza, necesariamente requiere acento escrito.

# El análisis de interacciones en la construcción de significados para la enseñanza de Genética: una propuesta de video análisis con métodos mixtos

CARLOS M. GARCÍA G.,<sup>1</sup> BAUDELIO LARA-GARCÍA,<sup>2</sup> ROGELIO ZAMBRANO-GUZMÁN<sup>3</sup>



## Resumen

Planteamos que el mejoramiento en la enseñanza de las ciencias, basado en evidencias de investigación, requiere del análisis de la *interacción* docente-contenido-estudiantes y de las modalidades en la *construcción* de significados. Ambos análisis son esenciales para aprender y enseñar “el lenguaje de la ciencia”. La grabación de video de un curso de Genética, permite conducir ambos análisis en el método de trabajo de una docente universitaria. Los resultados se discuten en término del software de análisis cualitativo empleado, sus posibilidades para la construcción de categorías y las limitaciones para comprender los cambios en la estrategia docente. De la construcción de categorías de interacción (funciones de imagen, tropos analógicos, propósito de las preguntas, problemas socio-científicos), se discute si la transformación de los datos cualitativos a cuantitativos permiten una representación de la construcción del significado en la interacción bajo la combinación de categorías como matrices.

*Descriptor:* Análisis de interacción, Unidades de mensaje, Patrones de interacción, Enseñanza de ciencias.

## Interaction Analysis of Meaning Construction in Teaching Genetics: A Proposal for Video-Analysis with Mixed Methods

## Abstract

We propose that evidence-based research for the teaching of science, requires interaction analysis for understanding the construction of meaning. Both analyzes are essential for learning and teaching the “language of science” throughout the video recording of a course in genetics, to study the method of work of a university teacher. The results are discussed in terms of 1. qualitative analysis software used, 2. their possibilities for the construction of categories and limitations for understanding changes in the teaching strategy, 3. the construction of categories of interaction: Image Functions, Tropos analogy, Purpose of Questions Socio-scientific issues. And, 4. if the processing of the qualitative data to allow quantitative representation of the construction of the meaning in the interaction on the combination of categories as matrices.

*Key Words:* Analysis of Interaction, Message Units, Patterns of Interaction, Science Education.

Artículo recibido el 16/03/2013  
Artículo aceptado el 20/05/2013  
Conflicto de interés no declarado

- 1 Profesor investigador del Centro Universitario de Los Lagos, Universidad de Guadalajara. carlosmmanuel@gmail.com
- 2 Profesor investigador y director 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 Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. baulara@yahoo.com
- 3 Profesor del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Rogelio\_zam@yahoo.com.mx

## Marco contextual

Cada vez es más difícil afirmar que lo que se enseña se corresponde efectivamente a lo que se aprende (Lemke, 1998). Por tanto, analizar la interacción de clase como la evidencia de que los discursos de los docentes facilitan el aprendizaje de ciencias es más complejo. De hecho, esta dificultad lleva a encontrar mejores formas para describir y los instrumentos más adecuados para determinar empírica o conceptualmente la correspondencia entre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias (Candela, Rockwell, Coll, 2005). En consecuencia, asumir este fenómeno como problema, implica analizar el contenido del lenguaje transcrito del video para buscar los soportes con los que se construye el significado. Este es un proceso analítico en el que debemos movernos de “la expresión pronunciada a la proposición expresada” (Deleuze, 1994:40) ya que lo expresado en y por lo dicho es lo que resulta fundamental en la construcción de sentido o significado.

Reconocemos en consecuencia que “la enseñanza y el aprendizaje es un doble - proceso unilateral” (Cole, 2009:292), y sabemos que la expresión es la unidad real de la comunicación hablada, cuando “el oyente se convierte en el portavoz” (Bajtín, 1986:68). En consecuencia, “el habla en la interacción” es el lugar del lenguaje de la ciencia (Lemke, 1998). Llamaremos a estas unidades de análisis, “unidades de mensaje” ya que se trata de restituir la imagen como documentación. Es decir, nuestra base de datos se fundamenta en el hecho de que “las grabaciones audiovisuales implican que tanto los aspectos secuenciales y simultáneos deben ser interpretados” (Knoblauch, Schnettler, 2012:337). Este problema lo centramos desde la construcción de “patrones de interacción”. Lo anterior también nos permite integrar los métodos cualitativos y cuantitativos (Ercikan, Roth, 2006), y por lo tanto, analizar las interacciones con un marco integrador: doble perspectiva (análisis de textos y de imágenes/enseñanza-aprendizaje), métodos (cuantitativos-cualitativos) y conceptos (secuencia-simultaneidad, unidades de mensaje-patrones de interacción).

## Propósitos del estudio

Caracterizar las propiedades de estrategias docentes para la construcción de significado en el análisis de sus proposiciones expresadas.

Construir una metodología integradora para los patrones de interacción y las unidades de mensaje registradas de vídeo grabaciones de los lenguajes de la ciencia.

## Marco teórico

Aunque la imagen y el video han sido empleados en la indagación sistemática desde siempre, en la actualidad ya no es factible reducir el empleo de la videograbación a la transcripción medianamente contextual de los diálogos, para procesar esta información como análisis de texto.

En este trabajo asumimos dos argumentos: a) El “Video Análisis de la Interacción (VAI) no es una versión del análisis de contenido” (Knoblauch, Tuma, 2011). Con el fin de realizar estudios coherentes de la interacción video grabada, el objeto principal de formato de VAI sostiene un doble aspecto: lo sucesivo y lo simultáneo (premisa metodológica básica para las unidades de mensaje). Ambos formatos deben ser representados al mismo tiempo. Este proceso de refiguración “plantea enormes problemas teóricos y metodológicos” (Goodwing, 2000:160), ya que implica reinventar los cambios de modos semióticos a modos semánticos (Candela, Rockwell, Coll, 2005). Y b), Las acciones sólo se pueden explicar si entendemos su significado, sabiendo que el significado de un elemento puede cambiar en grados infinitesimales a lo largo del tiempo. No se trata, al momento de codificar la transcripción del video, simplemente de cambiar de una categoría a otra ya que los lenguajes de la ciencia son un “híbrido semiótico”, multimodal: es decir, “al mismo tiempo es verbal, visual, olfativo, táctil, matemático y conductual” (Lemke, 1998). En consecuencia, para comprender sus significados construimos la interacción entre esos formatos simultáneos, en los cuales “algo aportado por los distintos actores, es precedido por otra cosa y seguidos por algo diferente” (Knoblauch, Tuma, 2011:420). Dichos formatos serán considerada como una “unidad de mensaje” para la tarea de la VAI en la identificación de patrones de interacción.

Ambos argumentos permiten construir estas unidades de mensaje. Dichas unidades son ejes de focalización a lo largo del análisis de lo sucesivo y lo simultáneo, permiten reconocer la variabilidad que la codificación a lo largo del tiempo, y facilitan visualizar los ejes de cruce entre categorías y códigos. Y son precisamente estos cruces de lo sucesivo los que permiten identificar, organizar y caracterizar sus

funciones que permiten la construcción desde las hebras, a los hilos, hasta las tramas; lo que denominamos patrones de interacciones. Sus límites se ejecutan a través de esas unidades, y la función lógica nos permite definir el tipo de relaciones entre estas unidades y patrones (Lemke, 2006). Pero esta orquestación (Knoblauch, Schnettler, 2012:337) de los límites cuantitativos y secuenciales con significados cualitativos debe estar relacionado de forma simultánea.

## Método

Para identificar los patrones de interacciones y las unidades de mensaje y organizar los límites entre las tramas verbales y visuales utilizamos la etnografía focalizada (Knoblauch, Schnettler, 2012:345). Captamos los elementos relevantes a través de la grabación de video de 36 horas de clases teóricas en un curso universitario de Genética, durante dos horas los martes de febrero a junio de 2012. Genética es un curso optativo dirigido a estudiantes de los últimos semestres de la carrera Ingeniería Bioquímica. Con 20 años de experiencia, la docente impartió el curso de Genética. Nacida en Cali, Colombia, hija de un profesor universitario de Literatura, fue criada en la evaluación de la “buena literatura y las costumbres”, apreciación de la música, los juegos de palabras y metáforas (notas de campo y relatos etnográficos). La clase estaba integrada por seis estudiantes, había sólo un hombre, quien eventualmente abandonó el curso.

### Primera fase

La primera fase de análisis fue asistido por el software HyperTranscribe e HyperResearch para transcribir y codificar cada categoría (ver Figura 1); un informe previo sobre la imagen mediada significado en el proceso de andamiaje fue presentado para su publicación.

En esta fase previa, a partir del análisis de videos y transcripción se elaboró una primera serie de categorizaciones en las cuales empleamos diversos vínculos entre las primera serie de codificaciones.

1. Concepto-Imágenes: empleo de diapositivas, de presentaciones descargadas de la plataforma, que fueron empleadas como:
  - 1.1. explicación y ejemplificación (funciones)
  - 1.2. representación (la imagen ilustra al concepto)
2. Preguntas: elaboración de enunciados interrogativos cuyas formas eran:



Figura 1. Transcripción y codificación del video

- 2.1. respuesta breve (claves de repaso para ideas previas)
- 2.2. retórica (cuando la pregunta va seguida de la respuesta)
- 2.3. respuesta criterio (tropos del lenguaje para inferir a partir de información previa, una elaboración razonada de la respuesta)
- 2.4. respuesta argumento (apertura del diálogo inquisitivo para indagar los fundamentos de una respuesta)
3. Contextos: cuando las argumentaciones aluden a diversos aspectos en la aplicación del saber
  - 3.1. ciencias
  - 3.2. cultura
  - 3.3. tema genético
  - 3.4. implicación social
4. Antropomorfismo: figura retórica que atribuye algún tipo de deliberación a procesos genéticos
  - 4.1. causa eficiente. Cuando está implicada un tipo de conciencia como la causa de un efecto
  - 4.2. *yo-mi-me*. Expresión coloquial para designar una deliberación consciente pero personificada de procesos genéticos.
5. Tropos: figura retórica del lenguaje que remite a modos metafóricos o por analogía.

En la Figura 2 se muestra la frecuencia de cada una de estas codificaciones a partir del gráfico gene-



Figura 2. Frecuencia de códigos por categorías

rado por el software. El empleo de la analogía y de las diapositivas para ilustrar conceptos, es lo más recurrente.

El análisis de esta información forma parte de otro reporte. Sin embargo, es apreciable la pobreza de los datos contenidos así como la forma de representación generada por el dispositivo de informática. Esto sucede convencionalmente cuando el análisis de video es traducido a un texto dentro del cual se analiza el contenido de proposiciones o enunciados verbales, relativamente aislados del contexto.

Como es posible apreciar en la Figura 3, un segundo reporte de resultados presenta la misma limitación. En esta fase el programa permitió la traducción de los códigos cualitativos a representaciones cuantitativas. En el cuadro siguiente se representa proporcionalmente la cantidad de códigos identificados en la transcripción y se anexa la definición operativa de cada código. Ambos códigos se corresponden a la categoría general de Tropo del Lenguaje.

No obstante que esta forma de representación sintética permite descifrar el desarrollo de énfasis o tendencias, solamente aporta información lateral en la construcción de significados.

### Segunda fase

Para enfrentar esta limitación, propusimos una doble transformación; pero antes debemos introducir otras peculiaridades del dispositivo empleado. Aunque el software de análisis cualitativo permite procesos de complejidad creciente, la configuración interna de la interacción humana lo desafía (es decir, dar sentido a los cambios que ocurren en la dimensión temporal, marcos de cada evento visual bajo formas sucesivas de la matriz en la organización simultánea de sus acciones emergentes).

El análisis de eventos visuales nos muestra las ricas propiedades y la intervención del azar en la interacción humana, las nuevas formas de interacción para hacer frente a cada trama sucesiva, y los cam-



Figura 3. Representación proporcionalmente cuantitativa de la categoría tropos

bios en la configuración de la situación a partir del seguimiento de procesos lógicos o de desencuentros comprensivos. Además, el significado vehiculado por los lenguajes de la ciencia, la estructura de la dimensión sociocultural y de la perspectiva micro-etnografía al mismo tiempo, permiten edificar los significados que se mueven desde la experiencia vivida hasta el informe escrito. En consecuencia, para esta segunda fase buscamos correlacionar la presencia de actividades docentes que fueran concurrentes en el tiempo, es decir, que una fuera soporte de la otra o que la estrategia docente las aparejara con propósitos didácticos. De esta búsqueda construimos las siguientes categorías a partir de los registros y sus codificaciones:

1. Funciones de Imagen y Propósito de las preguntas.
2. Tropos analógicos y Propósito de las Preguntas.
3. Problemas socio-científicos y Tropos analógicos.
4. Funciones de imagen y los Problemas Socio-científicos.
5. Tropos analógicos y Funciones de imagen.

Una diferencia fundamental radica en que aquí identificamos a las unidades de mensaje correspondientes al mismo periodo temporal de la primera fase, pero centramos la atención en el video, no sólo en la transcripción. Al buscar la presencia de eventos sucesivos y simultáneos identificamos que sólo algunas de las nuevas categorías combinadas aportaban componentes para la construcción de sentido desde la actividad de la docente.

Code Name	Source	Type	Reference
† PREGRESPBREVE	PRIMERA FEBRERO	Text	659,701
CT CULTURAL	PRIMERA FEBRERO	Text	911,1070
† PREGRESPBREVE	PRIMERA FEBRERO	Text	1210,1229
† METAFORA	PRIMERA FEBRERO	Text	1443,1507
PREGRESPBREVE	PRIMERA FEBRERO	Text	1729,1754
PREGRESPBREVE	PRIMERA FEBRERO	Text	1933,1941
PREGRESPBREVE	PRIMERA FEBRERO	Text	2016,2053
PREGRESPBREVE	PRIMERA FEBRERO	Text	2236,2274
PREGRESPBREVE	PRIMERA FEBRERO	Text	2351,2438
PREGRESPBREVE	PRIMERA FEBRERO	Text	2521,2529
† PREG CRITERIO	PRIMERA FEBRERO	Text	2590,2728
† PREG ARGUMENTO	PRIMERA FEBRERO	Text	3000,3019
PREG CRITERIO	PRIMERA FEBRERO	Text	3477,3603
PREG CRITERIO	PRIMERA FEBRERO	Text	3759,3774
PREG ARGUMENTO	PRIMERA FEBRERO	Text	3811,3899

**Figura 4. Referencia temporal para la codificación**

En la segunda fase se profundizó en otros constructores de significado utilizados realmente por la docente; que produjo los cinco grupo de categorías. A través del análisis etnográfico del video, de la transcripción y de la forma de resultados que genera el software, empleamos la presencia temporal de los códigos para localizar regularidades en las estrategias docentes de construcción de sentido. Filtramos los nuevos pares de códigos de acuerdo al valor cuantitativo de la columna "Reference" (que indica la localización temporal del código en el video; ver Figura 4) y de este indicador construimos gráficos de base cuantitativa pero cuyo sentido es mostrar visualmente la secuencia (lo simultáneo o lo sucesivo) de estrategias docente mediante una imagen.

Organizar el análisis tomando la secuencia temporal, permitió desarrollar un gráfico del registro acumulativo de cada código por separado (su secuencia sucesiva) y construir patrones de interacción en los que este código fuera simultáneo con otro pero a condición de que acompañara la estrategia de construcción de sentido en esta etapa del curso de Genética.

Este registro acumulativo de su secuencia en el tiempo genera un nuevo modo de representación. Una imagen de la relación cuantitativa entre códigos que muestra las configuraciones o patrones de interacción, así como: a) la mediación construida en grupos sucesivos de codificaciones visualizados como categorías simultáneas; y, b) una imagen grá-

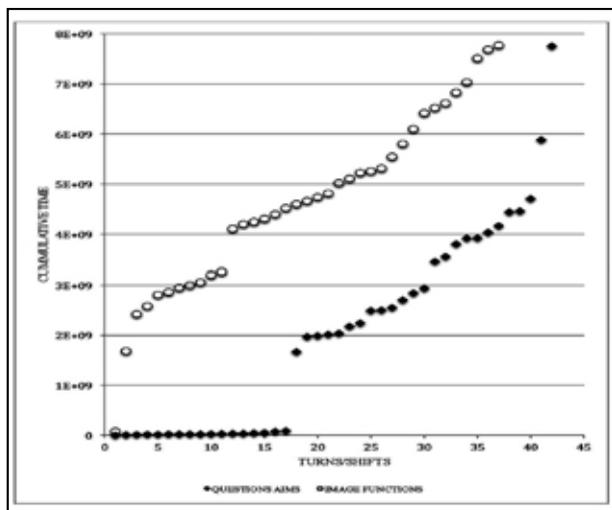
fica que muestra los grados infinitesimales de cambio en una sucesiva pendiente como la distancia y los patrones de interacción entre las unidades de mensaje.

## Resultados

Al comparar y contrastar las unidades de mensaje sucesivas se construyeron dos patrones de interacción o configuraciones sistemáticas: Patrón Paralelo y Patrón Cruzado. La metodología integrada de VAI muestra que el primer par de códigos: 1 Funciones de Imagen y Propósito de las preguntas, identificado en la Gráfica 1 como [QA / IF], así como el par 5: Tropos analógicos y Funciones de imagen son paralelos. Mientras que los pares 2: Tropos analógicos y Propósito de las Preguntas, identificados en el Gráfico 2 como [AT / GC], el 3: Problemas socio-científicos y Tropos analógicos, y el 4: Funciones de imagen y los Problemas, dibujan un patrón cruzado. Un trabajo a profundidad de esta primera caracterización de patrones de interacción, será necesaria para proseguir en el diseño de nuevas opciones analíticas.

En la Gráfica 1 se muestra el patrón paralelo de las Funciones de Imagen y Propósito de las preguntas [QA / IF].

En este primer patrón de interacciones se señala la relativa independencia temporal entre Preguntas Objetivos y funciones de imagen. Al principio de estas unidades de mensaje (parte inferior izquierda), las preguntas dirigidas por la docente, aún cuando se apoya en las imágenes de power point se presentan sucesivamente una tras otra de manera rápida. En este primer momento, la unidad de mensaje (alocución o turnos) tiene el objetivo de revisar los conceptos conocidos empleando como soporte a las imágenes. Adicionalmente, como la revisión de conceptos previos había sido dejada como tarea de la clase anterior, el tiempo consumido es muy poco aunque la cantidad de preguntas es muy grande (25 códigos). En un segundo momento, la función de imagen como ilustrador de conceptos (9 códigos) exige más tiempo de exposición (menor número de códigos y mayor distancia temporal entre ellos), como se observa en la Gráfica 1 a partir del tercer renglón. La distancia entre ambos códigos, también implica el aumento en el intervalo de respuesta en los turnos. Se requiere mayor tiempo para establecer el vínculo entre una imagen y la función genética que ilustra; son preguntas que requieren de diversos tipos de elaboración (algunas ya caracterizados en la

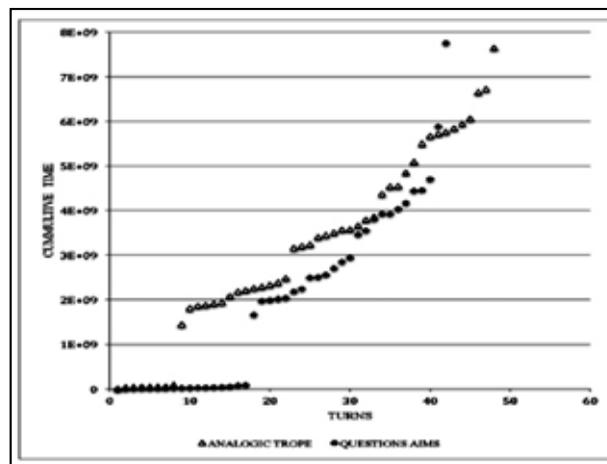


**Gráfica 1. Patrón paralelo entre propósito de las preguntas y las funciones de la imagen**

primera fase del estudio). Al final de este primer patrón de interacción en paralelo, se muestra una mayor dispersión de las Propósitos de las Preguntas en relación a las Funciones de las imágenes (renglones sexto a noveno). Esto se explica debido a que el primer repaso de temas conocidos y la elaboración de vínculos entre funciones e ilustraciones debe generar las posibilidades de enfrentar tipos diferentes de preguntas: preguntas de final abierto y preguntas argumentativas (13 y 4 códigos), mezcladas con preguntas de respuesta breve (13 códigos) que predominan justo al final, debido al tiempo transcurrido. La distancia entre la pregunta y las imágenes se puede interpretar como un fenómeno de interacciones menos sincronizadas cuando se demanda de la decodificación de imágenes simultáneamente a la elaboración de una respuesta o cuando el estudiante debe elaborar los criterios y argumentos de su respuesta antes de vocalizarla.

Finalmente, en la Gráfica 2 se muestra el patrón cruzado de las Analogías y el Propósito de las preguntas [QA / AT].

El patrón cruzado [AT/ QA: Gráfica 2] se muestra a partir del segundo renglón; durante esta fase de repaso de conceptos, la secuencia rápida de preguntas se vincula con mayor proximidad al empleo de tropos de lenguaje por parte de la docente; ya sea que los use para acercar nuevos conceptos a experiencias conocidas o para facilitar la elaboración de las respuestas a las preguntas. La imagen que resulta –tipo cadena de ADN– se mantiene a todo lo largo de la unidad de mensaje (renglones tercero a octavo). El uso de analogías y metáforas (28 y 9 códigos



**Gráfica 2. Patrón cruzado entre analogías y funciones de preguntas**

respectivamente) revelan ser más familiares para sus antecedentes y mucho más cercanas para este patrón de la interacción. Es probable que esta construcción de significado sea más accesible para los estudiantes tal como se muestra en la imagen de sentidos simultáneos y entremezclados en el espacio y el tiempo.

## Discusión

En la configuración paralela del primer patrón de interacción mostrado, la calidad para la construcción de significado puede ser más difícil dada la cantidad de tiempo requerida para la elaboración de respuesta ante la presencia de la imagen. O bien, la lectura de la imagen no es tan obvia, requiere mayor tiempo o ésta no es decodificada completamente. En todo caso la lectura de imagen requiere otra indagación específica. Adicionalmente es posible que se genera una mala disposición para responder a la preguntas rápidas de la maestra, les obliga a responder en el acto y se evalúa no sólo el conocimiento previo sino la tarea realizada. Otro significado posible reside en el escenario al inicio de este curso: nuevos compañeros y contenido más especializado.

Sin embargo, en el segundo patrón de interacción, dado que la docente mostró cerca de 80 diapositivas solamente para los dos primeros temas del programa de la asignatura Genética: Introducción a la genética y Principios básicos de la herencia, se ilustra una menor distancia entre los códigos de Analogías y Funciones de Preguntas. Al parecer depende de otro recurso semiótico disponible, la posibilidad de comprender la función de la imagen a par-

tir de analogías. Ambas unidades de mensajes, con una pendiente sucesiva en forma cruzada, muestra más cercanía e interacción simultánea en el espacio y el tiempo.

En ambos patrones de interacción, el contexto incorporado del capital cultural heredado de la docente, particularmente el empleo de analogías, favorece al de los estudiantes ya que estos interactúan más fácilmente con el empleo de analogías que con el de imágenes. Parece que, para esta población las analogías están más cerca de la construcción de significado que las imágenes. Sin embargo, este recurso didáctico que es de uso más frecuente en la educación básica, debería desempeñar un papel menos importante en educación superior; tal vez las poblaciones infantilizadas son un producto más frecuente del sistema educativo del que quisiéramos admitir.

El software empleado aporta, a pesar de las limitaciones en su dominio por parte del investigador, de una serie de ventajas para la transformación de datos cualitativos en cuantitativos. Sin embargo para analizar propiamente las interacciones y para restituir la función de la imagen en la interpretación de la enseñanza y el aprendizaje en ciencias, es necesario realizar una serie de transformaciones. A éstas se les deben añadir aquellas re-figuraciones que transforman la vivencia de lo real en formas sucesivas de textualidad y que desvanecen el carácter secuencial y simultáneo de la interacción humana efectiva. El método que aquí se propone, formaliza el proceso de re-figuración seguido.

## Referencias

- BAKHTIN, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press: Austin, TX.
- CANDELA A., ROCKWELL, E., & COLL, C. (2005). What in the World Happens in Classrooms? *Qualitative Classroom Research. European Educational Research Journal*, 3, 3, 173-180.
- COLE M. (2009). The Perils of Translation: A First Step in Reconsidering Vygotsky's Theory of Development in Relation to Formal Education. *Mind, Culture and Activity* 16, 291-295.
- DELEUZE, G. (1994). *Lógica del sentido*. Paidós: Barcelona.
- ERICAN K. & ROTH W-M., (2006). What Good Is Polarizing Research Into Qualitative and Quantitative? *Educational Researcher*. 35, 5, 14-23.
- GOODWING, Ch. (2000). Practices of Seeing Visual Analysis: an Etnomethodological Approach. En Van Leeuwen & Carey Jewitt *Handbook of Visual Analysis* London: Sage Publication 157-182.
- KNOBLAUCH H. & TUMA R. (2011). Videography: an Interpretive Approach to Video-Recorded Micro-Social Interaction. In: Margolis M. and Pauwels L. (eds.) *The Sage Handbook of Visual Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 414-430.
- KNOBLAUCH H. & SCHNETTLER B. (2012). Videography: Analysing Video Data as a 'Focused' Ethnographic and Hermeneutical Exercise. *Qualitative Research* 12(3) 334-356 Sage Publ. DOI: 10.1177/1468794111436147.
- LEMKE, J. L. (1998). Teaching all the Languages of Science: Words, Symbols, Images and Actions. Available at <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/papers/barcelona.htm>
- LEMKE, J., KELLY, G. & ROTH, W-M. (2006). Forum: Toward a Phenomenology of Interviews, Lessons from the Phenomenology of Interviews. *Cultural Studies of Science Education*, 1: 83-106 DOI: 10.1007/s11422-005-9001.



# Reacción de adaptación en adolescentes y su vínculo con las capacidades emocionales

ALEIDA MENESES-HEREDIA,<sup>1</sup> ZOE BELLO-DÁVILA<sup>2</sup>



## Resumen

En los últimos años, la depresión y el intento suicida contribuyen a la morbilidad en las edades infanto-juveniles. Las experiencias de educación emocional reportan beneficios referidos a la disminución de la sintomatología ansiosa, niveles de depresión y conductas de riesgo, por lo que puede constituir un factor protector de comportamientos problemáticos en la adolescencia.

El presente estudio tiene como objetivo demostrar la viabilidad del desarrollo de las capacidades emocionales en adolescentes con reacción de adaptación, con o sin ideas suicidas, como alternativa terapéutica de tratamiento. Los participantes son 30 adolescentes con reacción de adaptación con de ideas suicidas o sin ellas, y un grupo control.

El trabajo satisface el objetivo propuesto avalado por la evolución positiva de los adolescentes respecto a sus capacidades emocionales y la disminución de los síntomas, sin la utilización de psicofármacos, que demandó la atención especializada.

*Descriptores:* Reacción de adaptación, Idea suicida, Inteligencia emocional, Capacitación emocional.

## Reaction of Adaptation in Adolescents and its Link with the Emotional Capacities

## Abstract

In the last years, depression and suicidal attempt contribute to morbidity in the in infancy and adolescence. Emotional education experiences report benefits in diminishing the anxiety symptoms, depression levels and risk conducts; therefore can be a protector factor from problematic behavior during adolescence.

This research aims to demonstrate the viability of the development of the emotional capacities of adolescents, as an alternative therapy. The participants are 30 adolescents with adjustment disorder and 30 controls.

*Key Words:* Adaptation Reaction, Suicide Idea, Emotional Intelligence, Emotional Capacities.

Artículo recibido el 9/03/2013  
Artículo aceptado el 17/05/2013  
Declarado sin conflicto de interés

1 Profesora auxiliar Facultad de Ciencias Médicas Universidad de la Habana. Directora del Centro Comunitario de Salud Mental del municipio Playa de la capital. aleimen@infomed.sld.cu

2 Profesora titular Facultad de Psicología Universidad de la Habana. zoebello2013@gmail.com

## Introducción

“Salud para todos” constituye la misión de la medicina cubana. La búsqueda de estilos de vida saludables y la participación comunitaria en la protección de los sujetos es uno de sus pilares fundamentales.

En los últimos 30 años la frecuencia de los trastornos mentales ha aumentado, la depresión y el intento suicida contribuyen a la morbilidad en las edades entre 15 y 19 años (UNICEF, 2011); es así que resulta importante apoyar a los adolescentes en la construcción de su sentido de existencia, en tanto que ello le permitirá asumir la responsabilidad de encontrar respuestas satisfactorias a las tareas que la vida les asigne.

La teoría de la inteligencia emocional destaca el papel relevante de los contenidos emocionales en el comportamiento humano y resalta su relación con diferentes ámbitos como el ajuste psicológico, emocional, la calidad de las relaciones interpersonales y la percepción de satisfacción con la vida. Las experiencias educativas de las capacidades emocionales reportan que permite considerarla un factor protector de comportamientos problemáticos o de desajuste emocional en la adolescencia. En los referentes establecidos para la atención de los adolescentes con trastorno de adaptación, incluidos los que manifiestan ideas suicidas después de una situación traumática, no se toma en cuenta el desarrollo de las capacidades emocionales.

El presente trabajo pretende desarrollar las capacidades emocionales de adolescentes con trastornos de adaptación, con o sin ideas suicidas, como alternativa terapéutica.

## Relación salud-enfermedad en la adolescencia

La adolescencia se caracteriza por cambios físicos y psicológicos en cada sexo que aunque ocurren en una forma progresiva y con gran disparidad individual; la literatura especializada y la práctica en el ejercicio de la profesión confirman la presencia de una serie de características y comportamientos comunes. El adolescente en búsqueda de su identidad denota la necesidad de independencia, le urge la formulación y la respuesta a un proyecto de vida, adquiere una actitud social reivindicativa, desarrolla la identidad sexual, logra el pensamiento científico por lo que llega a conclusiones propias para establecer una escala de valores; a su vez, presenta fluctuacio-

nes de su estado de ánimo y contradicciones en la conducta que se visualizan con frecuencia en las relaciones conflictivas con los padres; se debate entre la dependencia y la necesidad de separación, acompañada de una tendencia a la relación grupal.

Cuando el adolescente no canaliza de manera adaptativa los cambios que experimenta se altera el proceso salud-enfermedad. Según la UNICEF (2011), cerca de 1.200 millones de personas en el planeta son adolescentes, el 20% de ellos padece de problemas mentales o de comportamiento, alrededor de la mitad de dichos trastornos comienzan antes de los 14 años y la depresión es un indicador de gran morbilidad.

## Reacción de adaptación y comportamiento suicida en los adolescentes

La Organización Mundial de la Salud considera que la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social. Todos los seres humanos no reaccionan igual ante los eventos del entorno, aquellos que, expuestos a situaciones estresantes sin evidencias de afectaciones psiquiátricas previas presenten un comportamiento patológico, se diagnostican como individuos con Reacción de Adaptación, Trastorno de Adaptación o Trastorno Situacional, de acuerdo con la clasificación internacional de enfermedades mentales CIE-10 y el glosario cubano GC-3. Los síntomas predominantes como la ansiedad, la irritabilidad, el miedo, la fluctuación del ánimo, la confusión o turbación, son similares a los experimentados por los adolescentes en esa etapa de cambios, por lo que se considera la edad cronológica como una variable crítica del comportamiento suicida en la adolescencia. Se estima que hay a nivel mundial 1,110 suicidios por día y entre 10 y 20 intentos por cada uno; la depresión es la principal causa de suicidio entre las personas de 15 a 19 años de edad. En Cuba en el año 2010 las lesiones intencionales auto infligidas fueron la tercera causa de muerte en la población de 10 a 19 años de edad, según reporta el anuario estadístico de salud (2010:49). Estos resultados concuerdan con los datos ofrecidos por la UNICEF (2011), que reflejan que el suicidio es una de las tres causas principales de mortalidad entre las personas de 15 a 35 años. El comportamiento suicida tiene un amplio espectro en el que se incluye la idea suicida en sus diferentes gradaciones: deseo de morir, representación suicida, grado de planificación, las amenazas que son expresiones verbales o escritas y el gesto

suicida, que se manifiesta cuando la amenaza ocurre con los medios disponibles para su realización, pero sin llevarla a cabo. (Pérez Barrero, 1999; Cortés Alfaro, 2009).

Se ha demostrado que en la conducta impulsiva se manifiesta la deficiencia del neurotransmisor serotonina, con estándares similares a los observados en pacientes deprimidos, así como se ha invocado a la predisposición genética, por la recurrencia del comportamiento suicida en determinadas familias.

El ya citado informe de la UNICEF también señala que unos 71,000 adolescentes cometen suicidio anualmente y una cifra 40 veces superior lo intenta. Investigaciones demuestran que las ideas suicidas en la adolescencia son muy frecuentes, pero si no se planifican o asocian a factores de riesgos, no son un peligro inminente para la vida. Indican que también sobresalen entre los componentes del comportamiento suicida los intentos de suicidio y el suicidio consumado. (Cortés Alfaro, 2009; Sánchez, 2009).

### La inteligencia emocional

La promoción de la salud mental centra su atención en la capitalización de las fortalezas y la potenciación de las posibilidades, lo que resulta solidario con el desarrollo de capacidades emocionales como recursos para el logro del bienestar.

La teoría de la inteligencia emocional (IE) resalta la importancia del manejo factible del mundo emocional tanto a nivel intrapersonal como a nivel interpersonal, por lo que se refiere a las capacidades para reconocer y regular emociones en nosotros mismos y en los otros, con distintos grados de especificidad y definición aunque existe un conjunto de capacidades emocionales que de alguna manera aparecen en todos los modelos y se refieren a la autoconciencia, la autorregulación y las capacidades sociales (Bello, 2010).

### Manifestaciones e importancia de las capacidades emocionales en etapa infanto-juvenil

Con la intención de buscar un orden o guía que oriente el estudio de estas capacidades emocionales, tomamos como base el modelo de Goleman (1995), quien desarrolla cinco esferas o elementos constitutivos de inteligencia emocional a partir de la propuesta de Salovey y Mayer (1990) que son: la conciencia de uno mismo, la autorregulación, la auto motivación, la empatía y la capacidad de relación; que inclu-

yen un conjunto de capacidades que marcan el desempeño exitoso tanto en la esfera laboral, escolar, familiar o en la solución de tareas de la vida personal y social.

*Autoconocimiento o conciencia de sí mismo:* Se refiere a la capacidad para reconocer y comprender los sentimientos, emociones y necesidades propias, la conciencia emocional facilita la comunicación y el control emocional. Los niños y adolescentes con baja conciencia emocional se caracterizan por una inexpresividad emocional, un pobre vocabulario para denominar lo que sienten y les resulta difícil identificar las causas de sus emociones.

*Autocontrol:* Capacidad para manejar y regular emociones e impulsos que pueden ser nocivos o conflictivos, de modo que no interfieran negativamente en las tareas que se realizan, lo cual permite afrontar cambios y situaciones de tensión. La regulación emocional en la edad infantil, posibilita lidiar con la ira y la tristeza. Los niños que presentan dificultades para controlar su ira son emocionalmente vulnerables y los que presentan limitaciones en el manejo de la tristeza resultan socialmente no aptos, (Shapiro, 1997) lo cual exige la participación de los especialistas en una orientación enfocada al reaprendizaje emocional

*Automotivación:* Capacidad de movilizar la conducta para aprovechar oportunidades que permitan alcanzar las metas personales y superar contratiempos con perseverancia, optimismo, flexibilidad y persistencia en el logro de sus empeños. Los niños con altos niveles de motivación esperan tener éxito y no temen plantearse metas elevadas, pero por una variedad de razones la generación actual de niños está más inclinada a ser pesimista que cualquier otra generación anterior (Shapiro, 1997).

*Empatía:* Capacidad para reconocer y comprender lo que otra persona está sintiendo, para ponerse en el lugar del otro, así como para aprovechar y adaptarse a la diversidad existente entre las personas. Se ha demostrado que los niños socialmente rechazados tienen dificultades para leer las señales emocionales de los otros y un escaso repertorio de respuesta a las mismas.

*Manejo de relaciones:* Capacidad para conducir o manejar nuestras emociones en las relaciones con los demás, influir sobre ellos, inspirarlos, dirigirlos, negociar. Numerosos trabajos han demostrado la relación entre las capacidades emocionales en el área interpersonal y la presencia de conductas de riesgo o de desajuste social.

## La capacitación emocional en adolescentes con reacción de adaptación como vía de prevención y desarrollo

La capacitación o educación emocional se focaliza preferentemente hacia la prevención y el desarrollo humano. Constituye una forma de prevención primaria inespecífica, que persigue el desarrollo de capacidades básicas para la vida y contribuye a minimizar la vulnerabilidad de las personas a situaciones de riesgo potencial para la salud y el bienestar (Bisquerra, 2003). Estas capacidades son aprendidas y, por lo tanto, susceptibles de ser desarrolladas.

Las investigaciones encuentran correlaciones que indican que bajas medidas de inteligencia actúan como factor de riesgo ante el consumo de drogas, el estrés, la ansiedad, la depresión, actos de agresión hacia los otros o autodestructivos. (Ruiz-Aranda, D., y cols. 2006; Moriarty y cols., 2001; Petrides y Furnham 2004). Por otra parte, se encuentran fuertes relaciones entre capacidades emocionales y el bienestar psicológico, menor sintomatología ansiosa y depresiva, y mejores respuestas a elementos estresores (Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro, 2006). De interés para el presente trabajo son las relaciones entre inteligencia emocional y la idea o conducta suicida en adolescentes (Cervantes, W. y Melo, E. 2008; Ahmdian, M., 2009; Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N., 2009; Suárez-Colorado, Y. 2012; Ceballos, G., Suárez, Y., 2012).

El contenido de la capacitación emocional es el desarrollo de capacidades emocionales. Entre los efectos de la educación emocional en la población infanto-juvenil se destacan: Mejores relaciones con los coetáneos; menos propensión a actos de violencia y conductas de riesgo; mayor preparación para enfrentar conflictos, aumento del bienestar psicológico con repercusión positiva en el estado de salud (Bello, 2012).

### Método

*Objetivo:* Desarrollar las capacidades emocionales en adolescentes con reacción de adaptación como alternativa terapéutica de tratamiento.

*Participantes:* Como grupo de estudio se tomó una muestra intencional de 30 adolescentes que acudieron al Centro Comunitario de Salud Mental del municipio Playa de la capital por diversos motivos, diagnosticados con Reacción de adaptación, de ellos 15

adolescentes con ideas suicida. El diagnóstico presuntivo se realizó según el Tercer Glosario Cubano de Psiquiatría, la versión cubana de la CIE-10. Se descartaron aquellos con patología asociada. Las edades oscilaron entre 12 y 15 años y cursaban los grados de 7o. a 9o. El grupo control lo integraron 30 adolescentes supuestamente sanos, de igual edad, sexo y grado escolar a los del grupo de estudio.

#### *Criterios de inclusión:*

1. Manifestación del consentimiento informado de participación en el estudio.
2. Trastorno de adaptación como criterio diagnóstico.
3. Antecedentes de supuesta salud física y mental antes de la consulta.
4. Ausencia de un cuadro psicótico.

#### *Criterios de exclusión:*

1. No cumplir cualquiera de las condiciones anteriores.
2. Solicitar durante la realización del estudio no continuar en el mismo.

#### *Instrumentos*

*Lista de habilidades:* Esta técnica parte de un método utilizado por Goleman (1998) con el objetivo de determinar a partir del reporte de los propios trabajadores el peso conferido a diversa habilidades para alcanzar la excelencia en un puesto de trabajo específico. En el presente trabajo se solicitó a los participantes que construyeran una lista de habilidades que consideraran necesarias para alcanzar el éxito en su vida.

*Cuestionario de capacidades emocionales:* Se utilizó el propuesto por el Grupo de Estudio de la Inteligencia Emocional (GEIE) de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana liderado por la profesora Zoe Bello en proceso de publicación. Se evalúan los siguientes indicadores que responden a las dimensiones de la inteligencia emocional referidas anteriormente:

*Autoconocimiento:* Conciencia y expresión emocional, autovaloración y confianza en sí mismo

*Autocontrol:* Reacciones ante situaciones perturbadoras, estrategias para enfrentar emociones como la tristeza y el enojo.

*Automotivación:* Optimismo, orientación hacia el logro, iniciativa y compromiso, para alcanzar una meta.

*Capacidades sociales:* Capacidad para reconocer y comprender el sentimiento ajeno y manejarlo adecuadamente en el intercambio personal.

Tabla 1. Reporte de habilidades

Grupos	Cognitivas %	Relacionadas con el estudio %	Emocionales %	Otras %
Control	12,8	28,2	10,2	48,7
SIS	5,8	2,9	44,1	47,0
CIS	8,3	5,5	52,7	33,3
G E	7,0	3,5	45,6	43,8

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas se evaluaron en una escala de tres valores: 1: peor respuesta, 3: respuesta regular o intermedia, 5: mejor respuesta

*Idaren*: Técnica creada por Spielberg Ch. y cols. para evaluar la ansiedad en niños y adolescentes, validada en Cuba por Lorenzo A. y cols. (2006) que valora la ansiedad en dos formas de expresión, como estado estimado en: bajo < 24, medio 35-38, alto > 39 y como rasgo estimado en: bajo < 29, medio 30-41, alto > 42.

*Ideren*: Técnica aplicada en Cuba según la variante de Grau Martín, validada por Lorenzo A. y cols. (2006), para evaluar la depresión en niños y adolescentes. Valora la depresión en dos formas de expresión, como estado, estimado en: bajo 20-35, medio 36-50, alto 51-80; y como rasgo estimado en: bajo 22-37, medio 38-54, alto 55-88.

*Escala de Resiliencia de Wagnild y Young* (1993): Versión abreviada de 12 ítem para conocer si los adolescentes objeto de estudio, adoptan estrategias positivas basadas en conductas sociales adaptativas ante situaciones dilemáticas.

El procesamiento estadístico de los datos se realizó utilizando el programa SPSS for Windows 10.0.

#### Procedimiento

Para dar cumplimiento al objetivo propuesto, el trabajo se organizó en tres etapas:

1. Caracterización inicial de los participantes.
2. Desarrollo de talleres de capacitación emocional con el grupo de estudio.
3. Valoración del impacto de dicha intervención.

## Resultados

### Primera etapa: Caracterización de los grupos de estudio

Lista de habilidades: Las capacidades listadas se han agrupado en 4 categorías: cognitivas, relacionadas con el estudio, emocionales y otras muy generales no relacionadas con una actividad en específico.

Los datos muestran que el grupo control (GC) mencionó fundamentalmente habilidades generales y relacionadas con el estudio, mientras los grupos de estudio señalan en primer lugar las emocionales como recursos importantes para llevar mejor sus vidas.

### Resultados de la evaluación inicial de las capacidades emocionales

En la Tabla 2, los resultados de los grupos de estudio, CIS y SIS son muy cercanos, muestran valores promedios a excepción de la dimensión autocontrol con valores más bajos, que se manifiesta en dificultades para el manejo la ira o la tristeza y lidiar con las vivencias que genera el enfrentar situaciones conflictivas.

El GC muestra resultados en general superiores al GE, lo cual resulta significativo en las dimensiones autoconocimiento ( $p = .024$ ) y autocontrol ( $p = .029$ ).

### Test *Idaren*, Test *Ideren* y Escala de Resiliencia:

En la Tabla 3, tanto la ansiedad como la depresión muestran mejores valores como rasgo que como estado y niveles de depresión menores que los niveles de ansiedad, pero en general los datos no resultan favorables. Los valores de resiliencia son bajos y muestran las dificultades del grupo para salir airosos de si-

Tabla 2. Valores promedios de las dimensiones de la IE en cada grupo

Grupo	Autoconocimiento	Autocontrol	Automotivación	Capacidades sociales	Promedio total
SIS	3,66	2,59	3,30	3,46	3,25
CIS	3,83	2,94	3,68	3,13	3,39
G E	3,74	2,76	3,49	3,29	3,32
Control	4,17	3,31	3,61	3,42	3,62

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3. Resultados test Idaren, Ideren y escala de Resiliencia**

Grupos	Idare/Estado	Idare/Rasgo	Ideren/Estado	Ideren/Rasgo	Resiliencia
SIS	2,066	3,4	3,67	4,33	3,13
CIS	2,466	3,93	2,87	4,47	2,46
G E	2,26	3,66	3,27	4,4	2,79

Leyenda:

Valores menos de 3: niveles altos de ansiedad o depresión y baja resiliencia

Valores entre 3 y 4: niveles medios de ansiedad o depresión y resiliencia

Valores mayores de 4: niveles bajos de ansiedad o depresión y alta resiliencia

tuaciones estresantes, y aunque no son estadísticamente significativas, se observan mayores dificultades en el grupo CIS, lo que puede explicar el comportamiento de los mismos.

*Segunda etapa: Diseño y realización de los talleres de capacitación emocional*

Se considera el taller como un espacio donde los adolescentes participan de forma activa, en un clima de respeto mutuo, confianza y seguridad, en el reconocimiento y reconstrucción colectiva de sus capacidades emocionales.

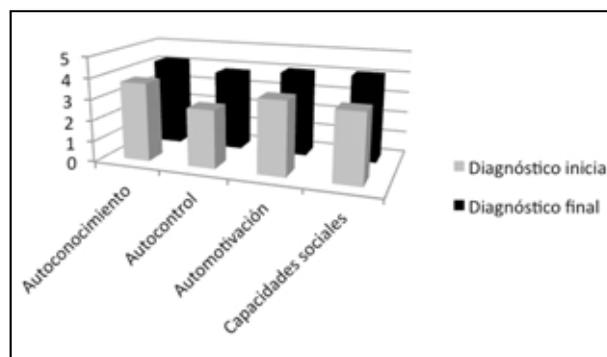
El programa y diseño de las actividades tienen de antecedente las experiencias del GEIE y se tuvieron en cuenta aspectos como los presupuestos de la educación emocional, las evaluaciones iniciales y la aplicabilidad de las mismas en el ámbito clínico como parte del proceso terapéutico. Se diseñaron un total de 7 actividades a realizar en siete sesiones (ver Tabla 4).

*Tercera etapa: análisis de la evolución*

Evolución del grupo a partir de la comparación de la evaluación inicial y final de las capacidades emocionales, niveles de ansiedad, depresión y capacidad de resiliencia.

La comparación de los valores promedio de las distintas dimensiones que se muestra en la Gráfica 1

expresa una evolución muy positiva que resulta significativa en todas las dimensiones ( $p < .001$ ).



**Gráfica 1. Comparación de las dimensiones en diagnóstico inicial y final**

La comparación de las evaluaciones finales de los grupos de estudio con el grupo control muestra que los primeros alcanzan valores superiores en todas las dimensiones (ver Tabla 5).

*Evolución de indicadores de ansiedad, depresión y resiliencia*

Los niveles de ansiedad, depresión y resiliencia, muestran una evolución significativa en todos los casos ( $p = .009$ ) y marcan una diferencia interesante en cuanto a estado en las evaluaciones de ansiedad y depresión entre el grupo SIS y el CIS a favor del pri-

**Tabla 4. Distribución de las sesiones, temas y contenidos de los talleres**

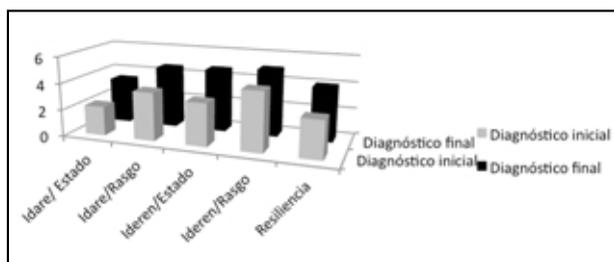
Sesiones	Tema	Contenido
1	Introducción	Encuadre
2	Autoconocimiento	Conciencia emocional, vínculo entre pensamiento y emoción, expresión verbal y no verbal de emociones
3	Autocontrol	Control de impulsos negativos, estrategias para manejo de emociones perturbadoras
4	Automotivación	Desarrollo del compromiso y la motivación para el logro de metas, la persistencia y el optimismo
5	Empatía	La buena escucha y ponerse en el lugar de los demás
6	Manejo de relaciones	Trabajo en equipo, la colaboración y el manejo de las relaciones interpersonales en tareas grupales.
7	Cierre	Integración y evaluación

**Tabla 5. Comparación grupo control y grupos de estudio después de la capacitación**

Grupos / Dimensión	GC	SIS	CIS	GE
Autoconocimiento	4,17	4,20	4,15	4,17
Autocontrol	3,31	3,87	3,72	3,79
Automotivación	3,61	3,95	4,08	4,01
Habilidades sociales	3,42	4,33	3,82	4,07
Promedio total	3,62	4,08	3,94	4,01

Fuente: Elaboración propia.

mero, los no suicidas, lo cual apunta al efecto colateral de las acciones de capacitación sobre la sintomatología de base en estos pacientes (ver Gráfica 2).

**Gráfica 2. Evolución de indicadores de ansiedad (Idare), depresión (Ideren) y resiliencia**

Los valores promedio alcanzados por los dos grupos de estudio en todos los indicadores evaluados se muestran en la Tabla 6.

La evolución de ambos grupos es alta ( $p < .001$ ) en todos los indicadores evaluados, y ligeramente superior en el grupo SIS, lo que habla a favor de las potencialidades de este grupo y alerta acerca del carácter preventivo que puede tener este tipo de capacitación.

### Conclusiones

Los resultados obtenidos apoyan la idea de que el desarrollo de capacidades emocionales contribuye al

logro de un mejor estado de salud mental en adolescentes con trastornos de adaptación acompañado, o no, de ideas suicidas.

Se constató que los adolescentes sujetos a estudio presentan dificultades para reconocer, regular y expresar sus emociones y lidiar con las ajenas en la relación interpersonal, lo cual se presenta con más fuerza en los que presentan ideas suicidas.

Los talleres de capacitación emocional resultan un espacio de aprendizaje emocional y sus beneficios se expresan en ganancias del desarrollo de las capacidades emocionales y otros indicadores de salud como efecto colateral.

La capacitación emocional tuvo un impacto positivo en todos los adolescentes ya que la evolución clínica resultó favorable sin la utilización de psicofármacos y no se ha reportado ideación suicida en un período de doce meses posterior a los talleres. Esto permite augurar que la capacitación emocional puede tener un carácter preventivo y funcionar como factor protector ante la idea suicida.

La puesta en práctica de la experiencia en el ámbito hospitalario resulta viable y de gran aceptación por los adolescentes, reflejando durante su realización una dinámica caracterizada por el incremento paulatino de la participación con un alto nivel de implicación.

**Tabla 6. Comparación evaluación inicial (EI) y final (EF) grupos de estudio**

Indicador / Grupos	SIS		CIS	
	EI	EF	EI	EF
Autoconocimiento	3,66	4,20	3,82	4,15
Autocontrol	2,59	3,87	2,94	3,72
Automotivación	3,30	3,95	3,68	4,08
Capacidades sociales	3,46	4,33	3,12	3,82
Idaren / Estado	2,07	3,67	2,47	3,13
Idaren / Rasgo	3,40	4,60	3,93	4,73
Ideren / Estado	3,67	4,87	2,87	4,60
Ideren / Rasgo	4,33	5,0	4,47	5,0
Resiliencia	3,13	4,20	3,13	4,20

Fuente: Elaboración propia.

## Referencias

- AHMADIAN, M., SHAMSHIN, T., BADVEE, I. & HOMAYOUNI, A. (2009). Comparison of the Emotional Intelligence Components of Suicidal Patients and non-Clinical Samples". *Europea Psychiatry*, 24 (1).
- BELLO, Z., (2010). Emoción e Inteligencia. Una convocatoria a la educación. *Revista Universidad de La Habana*, No. 271, 124-139.
- BELLO, Z. (2012). La inteligencia emocional y su educación. *Revista Varona*, 51, 36-43.
- BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21, (1) 7-43.
- CEBALLOS, G., SUÁREZ, Y. (2012). Características de inteligencia emocional y su relación con la ideación suicida en una muestra de estudiantes de Psicología. *Revista CES Psicología*, 5(2), 88-100.
- CERVANTES, W. y MELO, E. (2008). El suicidio en los adolescentes: Un problema en crecimiento. *Duazary*, 2 (5), 148-154.
- CORTÉS ALFARO, A. (2009). Conducta suicida, adolescencia y riesgo. Disponible en URL: <http://www.monografias.com/trabajos15/conducta-suicida/conducta-suicida.shtml> (Revisado 14/6/2009).
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., ALCAIDE, R., EXTREMERA, N. & PIZARRO, D.A. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4, 16-27.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 66 73-84.
- GOLEMAN, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Madrid: Vergara.
- LORENZO, A. y cols. (2006). *Psicodiagnóstico*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- MORIARTY, N. STOUGH, C., TIDMARSH, P., EGER, D & DENNISON, S. (2001). Deficits in Emotional Intelligence Underlying Adolescent Sex Offending. *Journal of Adolescence*, 24, 000-000. Recuperado en <http://www.i-dealibrary.com>
- Organización Mundial de la Salud. (1992) CIE 10. *Trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones públicas y pautas para el diagnóstico*. Editorial Meditor.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD. (1995). *Salud del adolescente*. Washington: OPS/OMS.
- PÉREZ BARRERO, S. (1999). El suicidio, comportamiento y prevención. *Revista Cubana Medicina General Integral*, 15 (2):196-217.
- PETRIDES, K., FREDERICKSON, N. & FURNHAM, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- RUIZ-ARANDA, D., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y EXTREMERA, N. (2006). La inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco, alcohol en adolescentes. *Ansiedad y estrés*, 12 (2-3), 223-230.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1993). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and personality. *Intelligence*, 17, 433-442.
- SÁNCHEZ, Y. (2009). La adolescencia y el comportamiento suicida. Disponible en URL: <http://www.revistaciencias.com/publicaciones/> (Revisado 14/6/2009).
- SHAPIRO, L. E. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Madrid: Vergara.
- SUÁREZ-COLORADO, Y. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 3 (1), 182-200.
- UNICEF (2011). *Bases de datos*. Consultado en septiembre de 2011. En [www.childinfo.org](http://www.childinfo.org)

# Actitud de preescolares hacia un compañero con trastorno de Asperger

CLAUDIA LIZBETH ANDRADE-RADILLO,<sup>1</sup>  
NAYELI SERVÍN-HERNÁNDEZ,<sup>2</sup> ADRIANA PATRICIA GONZÁLEZ-ZEPEDA<sup>3</sup>



## Resumen

Para conocer las actitudes de preescolares hacia un compañero con Trastorno de Asperger, se trabajó en una sesión individual con seis niños (PE), en la que tenían que interactuar con tres compañeros en calidad de confederados, quienes se encontraban en una aparente situación de competencia, en una tarea de ensartar aros. Los confederados fueron: un niño y una niña sin requerimientos educativos especiales y uno especial, que fue el niño con Asperger (CE). Los PE tenían que interactuar con los confederados para beneficiar y/o perjudicar el trabajo de cualquiera de ellos, y al final de la sesión informar sobre ello. En general, se apreció una tendencia a la indiferencia o al perjuicio hacia el CE; además, sólo la mitad de los PE fueron congruentes con su actuar benéfico y su reporte, argumentando fácilmente su proceder, aunque ninguno explicó sus actos de perjuicio. Estos datos sugieren aún un arduo camino hacia una auténtica integración educativa.

*Descriptor:* Actitud, Necesidades Educativas Especiales, Trastorno de Asperger, Integración Educativa, Preescolares.

---

## Attitude to a Preschooler's Partners with Asperger's Disorder

## Abstract

To know preschoolers' attitudes toward to a partner with Asperger Disorder, it was worked in an individual session with six children (PE), which had to interact with three companions as Confederates, who were in an apparent competitive situation, to set rings. The Confederates were a boy and a girl with no special education requirements and a special one, which was the child with Asperger's (CE). The PE had to interact with the Confederates to benefit and/or harm the work of any of them, and at the end of the session report it. Overall, there was a trend to indifference or prejudice to the CE, in addition, only half of the PE were consistent with its beneficial act and reporting, saying their actions easily, but none explained their acts of prejudice. These data suggest even a hard work to a truly Educational Integration.

*Key Words:* Attitude, Special Educational Needs, Asperger Disorder, Educational Integration, Preschool.

Artículo recibido el 25/03/2013  
Artículo aceptado el 18/05/2013  
Conflicto de interés no declarado

1 Pasante de la Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. lizbethandrade.12@gmail.com

2 Pasante de la Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. servin0390@outlook.com

3 Maestra en Ciencias, Profesora Investigadora Asociada C TC, Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México. adriapa19@hotmail.com

## Introducción

La integración educativa es un movimiento generado desde la década de los 70 a partir de un llamado que realizó la UNESCO a los países para tener igualdades de acceso hacia la educación. En respuesta a éste, en México se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE) en 1970, abriendo así un amplio sendero hacia la integración de las personas con discapacidad (Dubrovsky *et al.*, 2000; García, Escalante, Escaron, Fernández, Mustri y Puga, 2000).

El propósito original de la integración educativa fue, entonces, que las personas con alguna discapacidad pudieran tener una participación con sus semejantes “respetándolos conforme a sus limitaciones”. En el año 2000, México tuvo un avance significativo pretendiendo que el alumno con Necesidades Educativas Especiales (NEE) pudiera integrarse y no colarse en un centro educativo. El primero de ellos conlleva tener una participación activa por parte del individuo con NEE dentro de una sociedad (Cano *et al.*, 2003; García *et al.*, 2000).

Existe una amplia variedad de condiciones que propician que un individuo no logre un desarrollo integral y al ritmo que normalmente acontece, que propician que se valore necesario proveer de requerimientos educativos especiales. Algunas de ellas son producto de alteraciones genéticas o en las estructuras cerebrales, como es el caso del síndrome de Down (Rodríguez y Olmo, 2010) y la parálisis cerebral (García, Linares, Oropeza y González, 2011), cuyas afectaciones primordiales son claramente manifiestas a nivel físico y motriz, y por tanto de fácil percepción. En tanto otras, son fruto de afecciones sensoriales, neurológicas y/o comportamentales, cuyos detrimentos resultan sutiles y poco ostentosos, como es el caso del trastorno de Asperger, que en términos generales es reconocido como un desorden generalizado del desarrollo neurobiológico, e influye en el funcionamiento social, la comunicación y la motricidad (Artigas, 2000; García, Jorreto, 2007; Zúñiga, 2009; Cererols, 2010; Andrade, 2011; Cobo, Morán, 2011).

Son diversos los factores que dificultan llevar a cabo una integración educativa eficaz a un contexto social. Una de ellas, según lo expuesto por Verdugo (1995 citado por García *et al.*, 2000), es la actitud de la sociedad ante las connotaciones negativas hacia la discapacidad.

En términos generales se entiende por *actitud* a la predisposición relativamente invariable de un indivi-

duo a reaccionar de forma favorable, desfavorable o incluso indiferente hacia un estímulo en particular, que puede implicar una persona, objeto y/o evento (Vaquero, 2006; Elejabarrieta e Iñiguez, 2008; Gross, 2007). Tal reacción presenta tres componentes: uno *cognitivo*, que hace alusión a una serie de creencias que la persona posee hacia el estímulo en cuestión; uno *afectivo*, que se refiere a los sentimientos que tal estímulo provoca en la persona; y uno *conductual* que consiste en la tendencia a reaccionar de cierto modo ante él (Vaquero, 2006; Gross, 2007). Es así que para la psicología resulta importante su estudio, ya que al cambiarla de una tendencia a otra (por ejemplo, de desfavorable a favorable o viceversa), se modificarán los pensamientos, creencias, preferencias y deseos de las personas, lo que para Baker (1992; citado en Janés, 2006), pueden constituir auténticas oportunidades de éxito o beneficios comunitarios.

Lo anterior puede ilustrarse con la existencia de programas ante los que la actitud benévola han optimizado su progreso (Sarmiento, *et al.*, 2010), en contraste con el rechazo o indiferencia que han sufrido algunos otros programas, propiciando que los resultados sufran estancamientos o avances paulatinos (Riveros y Cabrera, 1998). Esta segunda situación, pudiera ser el caso de la integración educativa, programa que lleva más de 40 años impulsando la inserción de niños con NEE en un ambiente normalizado, y que hasta la fecha no ha logrado plenamente su objetivo tal como se planeó originalmente. Por tal motivo, es indispensable promover una actitud de aceptación no sólo en ámbitos externos (en el transporte público, los estacionamientos, etc.), sino también tomar en cuenta características socio-afectivas en contextos particulares, especialmente en la escuela.

Al respecto, Aguado, Flores y Alcedo (2004) realizaron un estudio en el cual se trabajó con escolares de 12 a 15 años, donde evaluaron los cambios de actitud y su mantenimiento en un periodo de tres años, logrando modificar actitudes desfavorables hacia las personas con discapacidad. En un primer momento se evaluó a través de la aplicación de un cuestionario tipo Likert (*Escala de Valoración de Términos Asociados con la Discapacidad*, EVT), la actitud de los alumnos hacia la discapacidad, posteriormente se sensibilizó a la población a través de charlas, proyecciones y visitas a colegios de educación especial. Finalmente se dio seguimiento en un periodo de seis meses, uno y tres años, aplicando nuevamente la escala EVT, encontrando la permanencia de una actitud positiva.

Otros autores, han centrado sus estudios simple-

mente en conocer las actitudes de sectores específicos del contexto educativo. Tal es el caso de Álvarez, Castro, Campo y Álvarez (2005), quienes pretendían descubrir las actitudes de los maestros de primaria hacia la integración y las NEE, encontrando una actitud positiva hacia ésta. Otro estudio en esta línea es el de Alonso, Navarro y Vicente (2005), que identificaron las creencias y actitudes de los estudiantes del magisterio, los cuales evidenciaron una actitud favorable, aunque reconocieron no sentirse preparados para tener un niño (a) con NEE en el aula.

Ante la escasez de estudios sobre la actitud de preescolares hacia compañeros con requerimientos educativos especiales, Quintero, Ruiz, Fulgencio y González (2011) diseñaron un procedimiento experimental en el que se trabaja básicamente con triadas conformadas por dos participantes confederados (CE) y uno experimental (PE). De los confederados, es imprescindible que uno tenga una condición que lo ubique con NEE (CE), y otro sin tener esta condición (CnoE), permitiendo fungir como un aspecto "control" del procedimiento propuesto. El participante experimental (PE) es el niño en el que se evalúa la actitud. De este modo, se simula una competencia de productividad entre los dos sujetos confederados, que consiste en ensartar la mayor cantidad de aros comestibles en varitas verticales de colores. Durante 10 minutos, el participante experimental tiene la posibilidad de ayudar a cualesquiera de los dos confederados, justamente a quien él decida, cuando hay cierta señal ambiental, y de perjudicar a alguno de ellos, cuando no existe dicha señal. Los diez minutos en los que puede ocurrir esto, están divididos en diez intervalos de un minuto; los intervalos noes pueden ser dedicados al beneficio y los pares al perjuicio de uno de los confederados. En una aplicación piloto de dicho procedimiento, se trabajó con un total de nueve niños; con seis de ellos en condición de experimentales, con otros dos en condición de confederados no especiales (CnoE), un niño y una niña y un confederado especial (CE), dada su condición de síndrome Down. Cada niño experimental fue evaluado en dos sesiones, en una el CnoE, era niño, y en la otra niña, con la intención de controlar la posible influencia de la compatibilidad sexual o no con el CE. En términos generales se apreciaron actitudes predominantemente de indiferencia y perjuicio hacia el CE y de beneficio al CnoE, sin apreciarse aparentemente la influencia de compatibilidad sexual.

Como se mencionó en párrafos anteriores, existe una amplia variedad de condiciones que pueden

obstaculizar el desarrollo integral de un individuo, ameritando así requerimientos educativos especiales. Considerando factible que algunas de estas condiciones constituyen mayores retos que otras al contemplar la integración educativa, y a partir del reconocimiento del valor de las investigaciones encaminadas a identificar la actitud de diversos sectores implicados en la integración educativa, es que se gestó el objetivo del trabajo aquí expuesto, tomando como referente metodológico el estudio de Quintero, Ruiz, Fulgencio y González (2011): analizar experimentalmente la actitud de preescolares ante un compañero con trastorno de Asperger, el cual conlleva síntomas mucho menos ostentosos que los del Síndrome de Down.

## Método

### *Participantes*

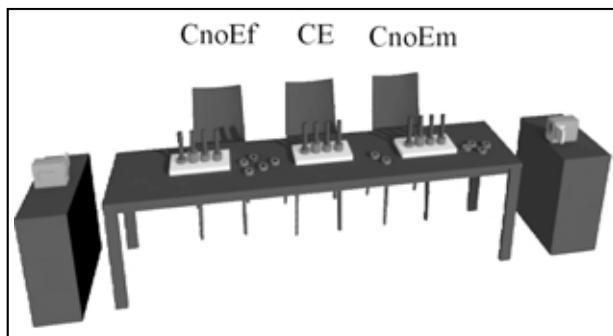
Se trabajó con nueve niños preescolares con edades oscilantes entre los 3 y los 4 años; uno de ellos presentaba trastorno de Asperger, quien cumplió el rol de Confederado Especial (CE). Otros dos, desempeñaron el rol de Confederado no Especial, uno masculino (CnoEm) y otro femenino (CnoEf); el resto fueron Participantes Experimentales (PE), tres niños (PEm) y tres niñas (PEf). Todos ellos eran compañeros de un jardín de niños público de la ciudad de Morelia, Michoacán, México.

### *Materiales e instrumentos*

Además de dos videocámaras, también se requirió de: a) tres tabloncillos de un octavo de papel cascarón, sujetando cada uno de ellos 4 varitas de bambú de 25 cm de largo (una rosa, una amarilla, una verde y una morada); b) cuatro recipientes plásticos conteniendo cada uno de ellos 80 aros de colores comestibles (20 rosas, 20 amarillos, 20 verdes y 20 morados); c) una estrella de color rosa que cumplía como señal ambiental; d) una guía de entrevista; y e) una hoja de registro por participante.

### *Situación experimental*

Se trabajó en un área circunscrita de 2 x 1.5 m, de un cubículo ubicado dentro de las instalaciones de la escuela a la que asistían los participantes, que contaba con luz natural y artificial. En dicha área se colocó una mesa rectangular de 110 x 60 cm, y tres sillas distribuidas linealmente en uno de los lados largos de la mesa. Frente a cada silla se colocó un tablón con varitas y un recipiente de aros comestibles. En el costa-



**Figura 1. Muestra el área de trabajo de cada Confederado**

do derecho de la mesa se colocó una videocámara, en tanto que una segunda estuvo ubicada a su frente izquierdo (ver Figura 1).

#### Procedimiento

Antes de iniciar con el trabajo experimental propiamente dicho, se realizaron dos sesiones de familiarización con los participantes tanto confederados como experimentales. Concluida esta etapa, se llevó a cabo una sesión de entrenamiento con los tres confederados que fueron ubicados en uno de los lados largos de la mesa en el siguiente orden de izquierda a derecha: CnoEf, CE y CnoEm, explicándoles que trabajarían sentados con el material colocado frente a ellos, teniendo como labor el ensartado de aritos en las varas, haciendo coincidir sus colores (por ejemplo, aros verdes, en la vara verde). Poco antes de terminar de ensartar todos los aros, se les comentó que durante los siguientes seis días, los tres serían nuevamente invitados a hacer la misma tarea, y que en esas ocasiones un compañero más asistiría para jugar con ellos, quitándoles o poniéndoles aritos, por lo que no se debían enojarse porque sólo era un juego.

Concluido este entrenamiento se procedió a realizar una sesión experimental por día, en las que se trabajó con cuadrillas conformadas por los tres participantes confederados y uno experimental. De este modo se inició el trabajo con los PE, con quienes se trabajó en una única ocasión. En estas sesiones, una vez que los tres confederados iniciaban su tarea, un experimentador explicaba al PE en turno, que sus compañeros estaban compitiendo para ver quien ensartaba más aros, y que él había sido invitado no sólo para que ayudara a quien él quisiera que ganara, sino también para sacarle aros a quien quisiera que perdiera. Asimismo, se le aclaraba que su ayuda podría otorgarla cuando se le mostrara una estrella y

que cuando ésta fuera retirada de su vista, era el momento para sacar aros. Aclarándole lo anterior se le entregaba un recipiente con aros y se le dirigía hacia la mesa donde se encontraban los confederados. A partir de este momento, la sesión duraba 10 minutos fragmentados en 10 intervalos de 1 minuto cada uno; los nones se asociaron con los momentos para ayudar, y los pares para perjudicar. Concluidos los 10 minutos, se realizaba una breve entrevista al PE, en la que se le preguntaba: “¿A quién ayudaste más, y por qué?” y “¿A quién le sacaste más aritos, y por qué?”.

#### Análisis de datos

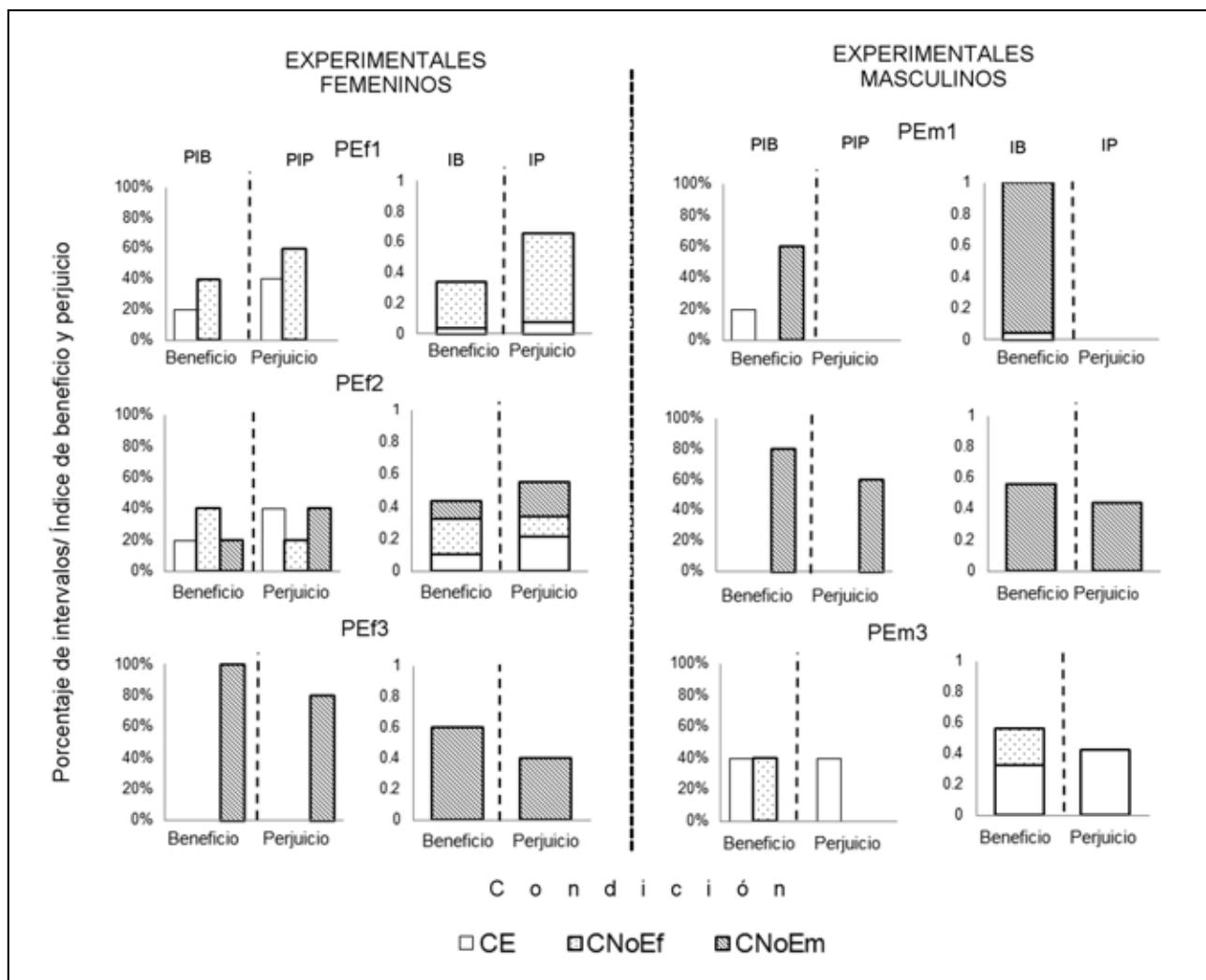
Recabada la información se procedió al análisis de las videograbaciones y entrevistas con los niños, de tal forma que por cada PE se obtuvieron los siguientes datos:

##### • Cuantitativos:

1. *Porcentaje de Intervalo de Beneficio (PIB) a cada confederado*, que se obtuvo del total de intervalos nones en los que el PE ayudó a cada confederado, por 100 entre 5, cantidad correspondiente al total de intervalos destinados a perjudicar el trabajo de algún confederado. De esta forma, el dato varió de 0 a 100.
2. *Porcentaje de intervalo de perjuicio (PIP) por cada confederado*, se adquirió del total de intervalos pares en los que el PE perjudicó a cada confederado, por 100 entre 5, cantidad correspondiente al total de intervalos destinados a perjudicar el trabajo de algún confederado. De esta forma, el dato varió de 0 a 100.
3. *Índice de beneficio (IB) proporcionado a cada confederado*, se obtuvo al dividir la cantidad total de aros ensartados, entre la sumatoria del número total de aros ensartados y retirados por el PE. De esta forma, el dato varió de 0 a 1.
4. *Índice de perjuicio (IP) por cada confederado*, se consiguió al dividir la cantidad total de aros retirados, entre la sumatoria del número total de aros ensartados y retirados por el PE. De esta forma, el dato varió de 0 a 1.

##### • Cualitativos:

1. *Argumento de beneficio (AB)*, que se obtuvo de la respuesta del PE a la pregunta: “¿A quién ayudaste más, y por qué?”.
2. *Argumento de perjuicio (AP)*, que se obtuvo de la respuesta del PE a la pregunta: “¿A quién le sacaste más aritos, y por qué?”.



**Figura 2. Muestra los porcentajes de intervalos e índice de beneficio y perjuicio correspondientes de cada Participante Experimental hacia cada uno de los Confederados**

Cabe aclarar que ambas clases de argumentos se catalogaron en alguna de las siguientes tres categorías: a) *por consigna*: cuando el niño justificó su proceder aludiendo a la supuesta consigna otorgada por una figura de autoridad; b) *por coherencia afectiva positiva o negativa*: en esta categoría se incluyeron las respuestas de los niños que manifestaban el tipo de relación pre-existente con alguno de los confederados (por ejemplo: "Porque es mi amigo (a)", correspondiente a una coherencia afectiva positiva o "Porque no me hace caso", referente a una coherencia afectiva negativa); y, c) *por ajuste a la situación*: en esta categoría se incluyeron las respuestas que hacían referencia a un acto espontáneo para dar solución a una situación imprevista (por ejemplo: "Lo ayude por qué se estaba tensionando").

## Resultados

En la Figura 2 se muestran los datos cuantitativos de cada uno de los seis PE, hacia cada confederado, correspondiendo dos gráficos para cada uno de ellos. Los pares de gráficos del panel izquierdo corresponden a los PEf y los del derecho a los PEm. De cada par de gráficos, el del lado izquierdo, con barras independientes se representan los porcentajes de beneficio (PIB's) y perjuicio (PIP's), y el del lado derecho, con diagrama de rectángulos partidos, los índices de beneficio (IB's) y perjuicio (IP's). En ambos gráficos, las áreas blancas corresponden a los datos asociados con el CE, las áreas punteadas corresponden al CnoEf y las áreas con diagonales corresponden al CnoEm.

En términos generales se observó que la actitud de tres PE (específicamente PEf3y PEm2) hacia el CE,

Tabla 1. Respuestas de la entrevista cualitativa de los participantes experimentales (PE)

Participantes	Ejecución de beneficio		Ejecución de perjuicio	
	Confederado más beneficiado ( <i>argumento AB</i> )	Congruencia	Confederado más perjudicado ( <i>argumento AP</i> )	Congruencia
PEf1	Solo a CnoEf ( <i>coherencia afectiva</i> )	Sí	Solo a CnoEm ( <i>ninguno</i> )	No (CnoEf)
PEf2	Solo a CnoEf ( <i>coherencia afectiva</i> )	Sí	Solo a CnoEm ( <i>coherencia afectiva</i> )	Parcial (porque perjudicó tanto al CE como al CnoEm)
PEf3	Solo a CnoEm ( <i>consigna</i> )	Sí	Respuesta omitida	
PEm1	Solo a CE ( <i>ajuste a la situación</i> )	No (pues quien ayudó fue al CnoEm)	A ninguno	Sí
PEm2	Solo a CnoEm ( <i>coherencia afectiva</i> )	Sí	Respuesta omitida	
PEm3	A los tres ( <i>coherencia afectiva</i> )	No (Solo ayudó a CnoEf y CE)	Respuesta omitida	

fue de total indiferencia; tendiendo a interactuar casi en exclusiva con el CnoEm. En el caso particular de la PEF3 se encontró que en el 100% de los intervalos destinados a beneficiar, solo interactuó con el CnoE con un IB de .6; en cambio, con este mismo confederado solo interactuó en el 80% de los intervalos de perjuicio con un IP de tan solo .4.

Como lo hizo la PEF3, el PEM2 sólo interactuó con CnoEm, específicamente en el 80% de los intervalos de beneficio y en un 60% de los de perjuicio, con un IB de .56 y un IP.44 respectivamente.

El PEM1 por su parte interactuó con el CE y el CnoEm, en los intervalos de beneficio inclinándose prioritariamente por el CnoE de su mismo sexo, interactuado con él, en el 60% de los intervalos con un IB de .96; con el CE sólo interactuó en un 20% de los intervalos y con un IB de tan sólo .04.

Una actitud totalmente contraria a la mostrada por los tres PE's anteriores, la presentaron tanto la PEF1 como el PEM3, ya que ellos jamás interactuaron con el CnoEm. En el caso particular de la PEF1 se apreció que interactuó en los intervalos tanto de beneficio como de perjuicio de manera relativamente equitativa con la CnoEf y el CE. Respecto a los intervalos de beneficio, interactuó en el 40% de ellos con la CnoEf con un IB de .30; y con el CE en un 20% de los intervalos, con un IB de sólo .04. También en los intervalos de perjuicio mostró una mayor interacción con la CnoEf, pues perjudicó su trabajo en un 60% de los intervalos con un IP de .58; en tanto que con el CE sólo interactuó en un 40% de los intervalos con un IP de sólo .08.

Respecto al comportamiento del PEM3 se observó que, aunque su comportamiento en los intervalos

de beneficio fue equitativo con la CnoEf y el CE (interactuando con cada uno de ellos en un 40% de los intervalos con un IB de .24 hacia el primero de ellos y con un .33 hacia el CE), en los de perjuicio sólo se limitó a interactuar con el CE. Esto lo hizo en el 40% de los intervalos con un IP .43.

Finalmente, considerando ahora el comportamiento de la PEF2 se apreció que fue la única participante que mostró un comportamiento de interacción relativamente equivalente con los tres confederados con una ligera tendencia a favor de la coincidente con su sexo. Esto se apreció porque en los intervalos de beneficio interactuó con ella en el 40% de los intervalos con un IB de .22, mientras que con los otros dos confederados (el CE y el CnoEm) en un 20% con un IB de .11; Por el contrario, en los intervalos de perjuicio interactuó menos con la CnoEf con un IP de solo .12 (sólo en un 20% de los intervalos). En cambio con los otros dos confederados interactuó en 40% de los intervalos con un IP de .22.

Ahora bien, con respecto a los datos cualitativos, en la Tabla 1 se muestran las respuestas de los PE en la entrevista de cierre. En la columna izquierda se muestra lo alusivo a las ejecuciones en los periodos de beneficio, mencionando no sólo al Confederado más beneficiado por cada PE y la categoría a la que pertenece su AB, sino también la especificación de la congruencia o no, de su respuesta con su ejecución previa. En la columna derecha se muestra la misma información pero correspondiente a las acciones de perjuicio.

En términos generales las tres PEF's y el PEM2 mostraron una congruencia entre su ejecución y el reporte de ésta, dando como argumentos la coherencia

afectiva positiva (PEf1, PEf2, y PEm2) o el seguimiento de una supuesta consigna por parte de la profesora (PEf3). En cambio, el PEm1 y el PEm3 no fueron congruentes con su ejecución y el reporte de ella, pues como se mencionó en párrafos anteriores, en el caso del primero de ellos en los periodos de ayuda, sólo interactuó con el CnoEm y pese a ello, él reportó haber brindado esta ayuda al CE. El PEm3, por su parte, en la entrevista reportó haber brindado su ayuda a los tres confederados, siendo que su ejecución evidenció el otorgamiento de ayuda sólo a la CnoEf y al CE.

Aludiendo finalmente a los reportes dados respecto a las ejecuciones de perjuicio, se apreció que sólo el PEm1 mostró congruencia entre su reporte y su ejecución previa, pues tal y como él lo reportó, él efectivamente no interactuó con ninguno de los confederados durante los intervalos pares. La PEf2 por su parte, mostró una congruencia parcial pues reportó haber perjudicado sólo al CnoEm, cuando en realidad además de perjudicarlo a él, también lo hizo con el CE en la misma proporción. Quién no mostró la más mínima congruencia fue la PEf1 ya que reportó haber perjudicado al CnoEm cuando en realidad al que perjudicó fue a la CnoEf.

En el resto de los participantes (PEf3, PEm2 y PEm3) no fue posible analizar su congruencia entre sus ejecuciones de perjuicio y su reporte ya que omitieron respuesta ante la pregunta "¿A quién le sacaste más aritos, y por qué?".

## Discusión

En función de los resultados antes descritos, se considera haber cumplido satisfactoriamente con el objetivo del estudio, debido a que se identificó la actitud que los preescolares presentan ante un compañero con diagnóstico de Trastorno de Asperger.

En términos generales, la situación de competencia permitió observar que existió mayor tendencia por parte de los PE's a interactuar con los CnoE's, condición que puso en desventaja al CE, mostrando así perjuicio e indiferencia ante su trabajo. Estos resultados sugieren que si bien es cierto que el Trastorno de Asperger no representa una alteración física notoria, el funcionamiento social y comportamiento aislado típicos de quienes lo padecen, influyen en la evitación y rechazo hacia ellos, por parte de quienes lo rodean. Estos hallazgos se asemejan a los resultados obtenidos por Quintero, Ruiz, Fulgencio y González (2011), al evidenciar que predomina la indiferencia en las actitudes de niños preescolares ante un

compañero con trisomía veintiuno. Del mismo modo, también se concuerda con los encontrados en los estudios de Villamil & Puerto (2004), Huerta (2006) y Ferreira (2008), quienes reportan que existe una tendencia hacia la indiferencia en niños con alguna discapacidad. Tales coincidencias sugieren que, independientemente de la condición que posiciona al niño con una NEE, existe indiferencia o rechazo hacia él por parte de sus compañeros, hecho que limita la integración educativa.

Complementariamente, los hallazgos cualitativos permitieron contemplar dos visos. Por un lado, que no siempre se presenta una congruencia, entre el actuar y el reporte de ese actuar, aspecto que, de acuerdo con Corral (1998), Elejabarrieta e Iñiguez (2008,) resulta un factor no siempre presente al analizar las actitudes de los individuos, quienes en ocasiones, por razones contextuales pueden reportar tener acciones favorables hacia algo, pero que no se aprecia en su proceder cotidiano. Por otro lado, también se advirtió que resultó fácil para los participantes dar argumentos de un actuar benéfico (en este caso, ayudar a ensartar aros), independientemente de que coincidiera o no con su proceder. No obstante, argumentar actos perjudiciales (en este caso, retirar aros ensartados de un compañero), resultó algo difícil de explicar, al grado de mostrarse esquivos ante los cuestionamientos. Esto sugiere que en preescolar los niños ya tienen la capacidad de reconocer cuáles son las conductas que aprueba y cuáles las que rechaza su grupo social, lo que les confiere la facultad de ajustar su comportamiento a esas normas para ser reforzados y evitar el castigo (Skinner, 1975 citado por Gómez, 2004). De esta forma, resulta factible suponer que prefirieron mostrarse adustos, a tener que explicar una conducta poco favorecedora para otra persona.

Ahora bien, en otro orden de ideas, reconociendo la escasez de investigaciones sobre la actitud de preescolares hacia compañeros con requerimientos educativos especiales, se considera que el presente estudio constituye un modesto y decoroso intento de generación de nuevos hallazgos sobre el tema. Lo anterior se sugiere porque permitió conocer actitudes hacia las NEE demandadas por una condición que no representa características físicas tan evidentes, sino más bien alteraciones comportamentales que pueden malinterpretarse como actos alevosos y premeditados para generar incomodidad en quienes se encuentran alrededor.

No obstante, se sugiere continuar las réplicas del procedimiento experimental, para sugerir nuevos

ajustes y así seguir generando hallazgos que contribuyan a la clarificación de los componentes de las actitudes. Pese a dicha sugerencia se asume que esta primer réplica ofreció algunas importantes mejoras al procedimiento originalmente propuesto (Quintero, Ruiz, Fulgencio y González, 2011) específicamente en los siguientes tres aspectos: por un lado, resultó pertinente tener en la misma situación a los PE's, ante dos CnoE's, uno de su mismo sexo, y otro del opuesto a él, pues tal condición permitió apreciar la influencia de los estereotipos de género. Una segunda razón fue que al hacer la entrevista se contó con elementos cualitativos para analizar la congruencia entre el componente conductual y cognitivo en niños. Del mismo modo, se considera que resultó adecuado contabilizar el número de aros que los PE's introdujeron y retiraron de las varas de los confederados para obtener el "índice de beneficio y perjuicio", pues constituyó un dato medible y verificable que permitió precisar la actitud de los niños.

Contemplando estos mismos ajustes, o mejor aún algunos otros que se vislumbren en su momento, se propone realizar una nueva réplica con una discapacidad motriz evidente de las extremidades inferiores, superiores y no especificadas. Esto se sugiere al considerar factible que esta clase de condición puede inducir una situación de empatía y/o comprensión de las evidentes limitantes que enfrentan las personas que padecen estas condiciones, promoviendo probablemente así una sensibilización que genere una actitud favorable hacia la inclusión.

Finalmente, se sugiere realizar diversas investigaciones, que estudien a las personas con NEE desde una perspectiva que incluya no sólo un agente pasivo, en donde se victimiza a la persona, sino donde se le otorgue un papel activo para poder generar una mejor integración educativa, y así poder factiblemente lograr un actitud de aceptación ante los niños con alguna NEE.

## Referencias

- AGUADO, A., FLORES, M., ALCEDO, M. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16, 4, 667-673.
- ALONSO, M., NAVARRO, R., VICENTE, L. (2005). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Universitat Jaume*, 2-16.
- ÁLVAREZ, M., CASTRO, P., CAMPO, M., ÁLVAREZ, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17,4, 601-606.
- ANDRADE, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular: Un caso de síndrome de Asperger. *Educare*, 15, 42-58.

- ARTIGAS, J. (2000). Aspectos neurocognitivos del síndrome de Asperger. *Neurología clínica*, 1, 34-44.
- CANO, R., GARCÍA, N., PARRILLA, A., PEREZ, I., SANCHEZ, E., SUSINOS, T. (2003). *Bases Pedagógicas de la Educación Especial, Manual para la formación inicial del profesorado*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CEREROLS, R. (2010). *Descubrir el Asperger*. España: Psylicom
- COBO, M., MORAN, E. (2011). *El síndrome de Asperger: intervenciones Psicoeducativas*. España: Asociación Asperger y Tgds de Aragón.
- DUBROVSKY, S., ALEGRE, S., CAMPOS, M., GALLO, A., GIANELLA, A., GONZÁLEZ, G., DIBNER, N., GUTEMAN, D., KUITCA, R., KULESZ, A., NIRO, A., SIPES, N. (2000). *Integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Colección Conjunciones.
- ELEJABARRIETA, F., IÑIGUEZ, L. (2008). Construcción de escalas de actitud tipo Thurst y Likert. *La sociología en sus escenarios*, 17, 1-50.
- FERREIRA, V. (2008). Una aproximación sociológica a la discapacidad desde el modelo social: apuntes caracterológicos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 124, 141-174.
- GARCÍA, E., JORRETO, R. (2007). *Síndrome de Asperger un enfoque multidisciplinar*. España: Asociación Asperger Andalucía.
- GARCÍA, I., ESCALANTE, I., ESCARON, M., FERNÁNDEZ, L., MUSTRI, A., PUGA, I. (2000). *La integración educativa en el aula escolar*. México: Sep.
- GARCÍA, O., LINARES, B., OROPEZA, R., GONZÁLEZ, A. (2011). Corrección de la postura en un joven con parálisis cerebral mediante procedimientos operantes. *Educación y Desarrollo*, 19, 51-58.
- CÓMEZ, K. (2004). *Efectos del tipo de entrenamiento en la regulación del comportamiento moral* (Tesis de Licenciatura en Psicología).
- GROSS, R. (2007). *Psicología la ciencia de la mente y la conducta*. México: Manual Moderno.
- HUERTA, J. (2006). *Discapacidad y accesibilidad*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- JANÉS, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20, 2, 117-132.
- QUINTERO, O., RUIZ, M., FULGENCIO, M., GONZÁLEZ, A. (2011). Actitud de preescolares hacia un compañero con retardo en el desarrollo en situaciones de competencia. *Educación y Desarrollo*, 17, 51-58.
- RIVEROS, H., CABRERA, E. (1998). El Hoy No Circula y nosotros los mexicanos. *Ciencias*, 51, 26-29.
- RODRÍGUEZ, L., OLMO, L. (2010). Aportaciones para la intervención psicológica y educativa en niños con síndrome de Down. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 307-327.
- SARMIENTO, O., TORRES, A., JACOBY, E., PRATT, M., SCHMID, T., STIERLING, G. (2010). La ciclo vía-recreativa: Un programa masivo de recreación con potencial en salud pública. *Journal of Physical Activity and Health*, 7, 2, 163-180.
- SEP. (2010). *Memorias y actualidad en la Educación Especial en México. Una visión histórica de sus modelos de atención*. México: SEP.
- VAQUERO, C. (2006). *Psicología: un espacio para tu reflexión*. México: Esfinge.
- VILLAMIL, O., PUERTO, Y. (2004). Discapacidad e integración, una aproximación a sus representaciones sociales. *Umbrales Científico*, 5, 14-24.
- ZÚÑIGA, A. (2009). El síndrome de Asperger y su clasificación. *Educación*, 33,1, 183-186.

# Participación educativa en el ámbito local

JOSÉ LUÍS MUÑOZ-MORENO<sup>1</sup>



## Resumen

La presente aportación se focaliza en el análisis de la participación educativa en el ámbito local. Particularmente, señala algunos de los comportamientos y estrategias que pueden resultar útiles para promover una actuación participativa en la educación, como es el caso de la planificación estratégica. Asimismo, repasa en algunos de los principales condicionantes que pueden favorecer y limitar la participación educativa en el ámbito local y también en el contexto de los centros educativos. Y propone la metodología del trabajo en red como una opción de interés que, desde la colaboración, el compromiso y la cooperación, puede contribuir a la mejora de la participación educativa en un ámbito local que aspire al propio desarrollo.

*Descriptor:* Participación, Educación, Ámbito local, Planificación estratégica.

## Educational Participation at the Local Level

## Abstract

The present contribution focuses on the analysis of educational participation at the local level. Particularly, said some of the behaviors and strategies that may be useful to promote a participatory action in education, such as strategic planning. Also notices some of the main factors that can promote and limit educational participation locally and also in the context of schools. It proposes the methodology of networking as an option of interest, from collaboration, commitment and cooperation, can contribute to improved educational participation at the local level who aspires to own development.

*Key Words:* Participation, Education, Local, Strategic Planning.

Artículo recibido el 25/02/2013  
Artículo aceptado el 23/04/2013  
Conflicto de interés no declarado

1 José Luís Muñoz-Moreno. Universidad de Valencia, España. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. jose.l.munoz@uv.es

## 1. La repercusión de los cambios sociales en educación

La etapa actual de globalización ha vivido toda una serie de cambios sociales, algunos de los cuales han tenido una importante repercusión en educación. Está caracterizada, según Remesar y Vidal (2003), por un aumento de la relevancia del capital financiero; movimientos de concentración de capitales; condensación de espacio-tiempo por las tecnologías de la información; tratados de libre comercio basados en el control de las materias primas en los mercados financieros; multinacionales con flexibilidad organizativa y mayor poder y control sobre las políticas; y desmantelamiento de las estructuras del estado a favor de la libre competencia del mercado.

Ante este panorama, cabe insistir en que la idea de democracia social y organizativa, en la que se incluye la educación, resulta un edificio frágil que requiere de madurez, entusiasmo, competencia y responsabilidad por parte de todos, puesto que en su debilitamiento pueden aportar más aquéllos que menos colaboraron a su construcción. Además, cabe considerar, tal y como destacaba Delors, que “si la democracia ha conquistado nuevos territorios hasta hoy dominados por el totalitarismo y la arbitrariedad, tiende a debilitarse donde existe institucionalmente desde hace decenas de años, como si todo tuviera que volver a comenzar continuamente y a inventarse de nuevo” (1996:16).

Por eso, resulta capital que la sociedad transmita a las nuevas generaciones un vivo legado democrático. Ello implica, de acuerdo con Martín y Gairín (2006), satisfacer la necesidad de recrear permanentemente la democracia, transmitiéndola desde unas instituciones educativas que se transformarán en comunidades democráticas cuando la participación de las familias deje de ser una asignatura pendiente en los centros educativos.

Corresponde a estas comunidades democráticas y educativas velar porque la participación sea posible y deseable, tomando conciencia de que precisa y requiere de apoyos tales como el tiempo, la formación de todos los participantes, materiales de guía, apoyo técnico y administrativo, intercambio de conocimientos y experiencias o sistemas de evaluación e incentivos coherentes con los principios democráticos, entre otros.

## 2. Estrategias para una actuación participativa en el ámbito local

Todavía no son demasiadas las administraciones locales que impulsan procesos participativos sin unas determinadas garantías de control sobre los resultados (Font y otros, 2000, 118). A veces, en el afán por ganar unas elecciones, los cargos electos locales prefieren sacrificar el contenido de una determinada decisión por adoptar otra que no comparten pero que emana de un proceso participativo, siempre y cuando contribuya a otorgarles mayor visibilidad mediática y una mejora de la imagen pública al fomentar la participación y escuchar sus resultados. No obstante, también sucede que algunos procesos participativos se paralizan por la necesidad de ganar unas elecciones.

En cualquier caso, la administración local y las instituciones educativas tienen la responsabilidad de potenciar la participación de la ciudadanía en educación, reflejándose en planes, programas, proyectos e iniciativas concretas. Avanzar en esta línea, supone progresar hacia unas organizaciones que aprenden desde la participación de sus protagonistas y que consideran fundamental las contribuciones de sus comunidades a partir del trabajo conjunto.

Así, es posible poner en marcha propuestas conjuntas como la organización de jornadas formativas, seminarios, etc., para los profesionales de la educación y la ciudadanía; editar revistas y materiales de interés educativo local dirigidas al conjunto de la sociedad; establecer que una parte del horario de los maestros y profesores se destine a la participación, junto con las familias, en actividades educativas; entre muchas otras.

Sin embargo, cabe considerar que, siguiendo a Santos (1997), para que la participación sea posible se requiere procurar suficiente información y transparencia; facilitar la consulta previa; capacidad para negociar posturas; tomar en cuenta y analizar todas las propuestas; no crear bandos; evaluar resultados, procesos y logros; concretar acuerdos; ejecutar los acuerdos conseguidos; y priorizar el interés colectivo por encima del particular.

Asimismo, deberían considerarse otros condicionantes de carácter técnico, dinámicas grupales, técnicas de resolución de conflictos, etc., que ayuden en el desarrollo de procesos de participación educativa. Resulta conveniente que antes de iniciar un proceso participativo exista la posibilidad de negociar las reglas del juego que se empieza.

Por otra parte, el éxito de la participación suele corresponderse con el desarrollo de unas determinadas actitudes, tal y como han evidenciado Millaelo y Valdés (2003):

- Todos deben ser escuchados: todos podemos poseer percepciones distintas y valorar una misma situación de forma diferente, por lo que se pueden desarrollar acciones y métodos distintos. Hay que aceptar la diferencia y entender que todos pueden aportar cosas útiles a los procesos.
- Actitud de aprendizaje: toda persona involucrada en un proceso participativo debe adoptar una actitud de aprendizaje que le permita saber escuchar y desarrollar actitudes democráticas entre todos. Un ámbito apropiado para el aprendizaje de la participación es el que tiene lugar en la cotidianidad.
- Transparencia: abriendo las acciones, programas y recursos compartidos. La información en circulación debe ser creíble. Cualquiera puede dar a conocer sus intenciones, puntos de vista, objetivos, etc. en beneficio de la credibilidad mutua, base del compromiso y la cooperación.
- Flexibilidad: dejar espacios para la aceptación de la percepción ajena, cuando sea conveniente, en detrimento de la propia. Conviene poder repensar y replantear las cosas en cualquier momento en el que sea necesario hacerlo.

La legitimidad de los mecanismos de participación ha de ser otro aspecto digno de consideración, puesto que el éxito depende, en gran medida, de la capacidad de representación de los intereses y sensibilidades de la comunidad educativa. Otro criterio que puede afectar al poder legitimador de un instrumento participativo es el volumen de participantes (Font y otros, 2000:130). La legitimidad de los mecanismos participativos suele depender, en opinión del Equipo de Análisis Político (EAP, 1998), del hecho que éstos sean percibidos como neutrales y no tengan atribuidos intereses muy particulares o difusos.

La elaboración de planes, programas y proyectos promotores de la participación educativa puede suponer una auténtica oportunidad para la revisión y puesta en común de la visión sobre la realidad por parte de los diversos agentes implicados en la educación. Desde planteamientos democráticos, puede ser una oportunidad para fomentar el debate social, dinamizar la implicación ciudadana y establecer compromisos y sinergias.

De esta manera, la formación para la participa-

ción, a través de planes, programas y/o proyectos educativos, debiera perseguir los objetivos apuntados por Mayordomo y otros (1999:241-328): mejorar la comunicación entre representantes y representados, desarrollar capacidades participativas, generar espacios para la reflexión, intercambiar experiencias participativas, potenciar el asociacionismo, etc.

Emerge así, y llegados a este punto, la importancia de la planificación estratégica (Gairín, 2001) al permitir la participación ciudadana y al orientarse hacia el establecimiento de objetivos y criterios generales: la planificación táctica, centrada en la distribución de recursos, y la operativa, orientada a la ordenación de actuaciones concretas que se deben entender como subordinadas a la primera y más propias de un trabajo técnico de ejecución.

La planificación estratégica, en tanto que estrategia de acción participativa, puede contribuir al desarrollo educativo del ámbito local. Su utilización permite establecer las formas de relación con el entorno, las prioridades y las líneas de acción que posibiliten satisfacer las justas demandas de la ciudadanía. Esta estrategia procura dar respuesta a interrogantes como ¿dónde estamos? y ¿qué nivel educativo tenemos? (situación actual); ¿dónde queremos ir? y ¿en qué nos queremos superar? (situación deseable); o ¿qué debemos hacer para conseguirlo? (estrategias de acercamiento al ideal propuesto).

El desarrollo de un plan estratégico en el ámbito local puede llegar a suponer “una oportunidad para analizar colectiva y críticamente la realidad existente, evidenciando fortalezas y debilidades internas y externas; también para corregir situaciones anómalas, explorar oportunidades, establecer compromisos y orientar las actuaciones futuras” (Gairín, 2001:2).

El planteamiento de una estrategia de este tipo debiera considerar el contexto de referencia y la idea de que, en el futuro, el entorno se caracterizará por la proyección de una personalidad propia, distinta de las demás. Resulta así necesario promover y conseguir una participación educativa, desde la complicidad de los agentes socioeducativos, la trama institucional local, así como los soportes y alianzas supra-locales necesarias, para proporcionar garantías al esfuerzo que se realizará.

Dibujándose como meta la construcción y la realización de una ilusión colectiva, algunos principios que deben servir para orientar la elaboración de un plan estratégico en materia de educación, serían (Gairín, 2001): globalidad (al integrar en el mismo todos los ámbitos de actuación que afectan al desarro-

llo de personas, instituciones y estructuras de organización socioeducativa); complementariedad (en la medida que no excluye y promueve el desarrollo de otros programas de intervención); flexibilidad (incorporando nuevas propuestas si el transcurso del tiempo o el cambio de circunstancias así lo aconsejan); compromiso (con las opciones de participación libremente aceptadas y promovidas); vertebración (o articulación de instancias de reflexión y participación con órganos y entidades con capacidad de ejecución); rigor (en los planteamientos y procesos para fundamentar decisiones y ajustarlas a las posibilidades de la realidad); direccionalidad (subordinando las actuaciones promovidas a la filosofía de actuación fijada); y autocorrección (estableciendo mecanismos de revisión y control desde indicadores de evaluación que abran la puerta a la reorientación de los procesos).

Realizar una planificación estratégica implica articular una estructura organizativa, un plan de acción para su ejecución y la secuencia de actuaciones para su implantación. Todo ello, prestando atención especial a la difusión de los logros alcanzados fruto del trabajo conjunto de la comunidad educativa. Así, se muestran los resultados de forma transparente y se difunde la idea de participación educativa, a la vez que se reconoce el compromiso de quién participa y colabora.

Sin embargo, no habría una estrategia de acción participativa perfecta, como tampoco fórmulas exentas de inconvenientes. Por esta razón, es necesario que las estrategias de participación educativa respondan a los propios intereses generales, necesidades, demandas, expectativas y consideren sus posibilidades y limitaciones, así como las particularidades del entorno en el que se aplican, procurando originalidad, flexibilidad y creatividad.

### 3. Condicionantes de la participación educativa

La participación educativa en el ámbito local es, en ocasiones, excluida en lo técnico y obstruida en lo político (Muñoz, 2012). La movilización de la comunidad local, según destacaba Sabatini (1997), se consideraba como una dificultad adicional por parte de las autoridades centrales y una pérdida de poder, más que como un aporte para encontrar soluciones a los problemas.

Pero en un escenario en el que la ciudadanía estuviera preparada para participar, la representación política mostraría predisposición por el fomento de

la participación y una vida social y política estimulante, los recursos que la ciudadanía podría dedicar a participar en educación serían finitos debido a las limitaciones temporales: “podemos esperar que los ciudadanos participen, pero no que vivan para participar” (Font y otros, 2000:118).

La racionalidad técnica que impregna la perspectiva político-legislativa, limita la participación de la ciudadanía. Además, hay dificultades, cada vez más, para identificarse con colectivos, o las personas representantes, como consecuencia de la heterogeneidad que nos caracteriza, lo cual limita la capacidad de influencia.

Otro problema importante para la participación se vincula a la desigualdad en la diversidad de organizaciones educativas, de tal manera que suelen haber grupos de personas muy activas frente a la pasividad de otras. Este factor produce una concentración de la participación en sectores muy reducidos. De esta manera, cabría insistir en la idea de que la participación es un derecho y un deber de la ciudadanía (Muñoz, 2009 y 2012).

Los problemas derivados de la falta de representatividad que, en ocasiones, tienen los participantes, constituye una cuestión clásica en los estudios sobre participación. Incluso los autores interesados en esta cuestión han optado por promover una participación obligatoria (Lijphart, 1996) o el gobierno a base de encuestas (Verba, 1996), como alternativas ante una objeción recurrente frente a casi cualquier mecanismo de participación.

No extraña pues que algunas experiencias generen frustración entre quien participa porque como señala Blanco (2006:20), no se acaban de ver resultados tangibles; mantener una participación amplia y sostenida a lo largo del tiempo es complicado; la necesidad de relacionarse con otros puede impedir centrarse en la acción; el conflicto suele bloquear las posibilidades de avanzar conjuntamente; etc. En palabras de Subirats, “precisamente uno de los problemas que la evolución del mercado y de las sociedades contemporáneas presenta es que la autonomía individual se puede convertir en aislamiento e individualización insolidaria” (2004:14).

Conviene desarrollar, en consecuencia, planteamientos éticos y reflexivos que tengan como base el compromiso por la mejora. Hay que desenmascarar las perversidades para denunciar, pero también para actuar. Etkin (1993:314) ya planteaba, desde la ética y el compromiso, toda una serie de cuestiones ante las que valía la pena permanecer atento y vigilante: la

voluntad perversa, como como sucede cuando se utiliza el poder para destruir o se emplean ciertos dogmatismos en los procesos formativos; los rasgos culturales represivos, que se identifican con la asunción como dogma inalterable de la existencia de prejuicios, mitos, leyendas originadas en otros contextos históricos y que se mantienen aunque sean inapropiados por respeto a los fundadores o la tradición; las desviaciones minimizables, pero también inevitables, que se derivan del avance de las tecnologías, deshumanizante, como pueden ser, por ejemplo, la realización de horarios excesivos en el ordenador en contra de la salud; y los modos perversos de pensar instalados en los actores sociales, como el relativismo exagerado de los valores, el egoísmo, la competitividad u otros.

El compromiso con la mejora debe formar parte de las diversas culturas organizativas, contribuyendo al desarrollo de prácticas educativas participativas en instituciones con estructuras organizativas adecuadas. Asimismo, "la participación inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador en la participación" (Gairín y San Fabián, 2005:170), por lo que no basta con poner en marcha la participación para creer que todo está alcanzado. Al respecto, algunas formas de participar podrían resultar engañosas y tramposas (C.E. Castilla L.M., 2005:27): participación trucada (se pide participación para apoyar las propuestas de quién manda y es una apariencia de participación dirigida a maquillar el autoritarismo del poder); participación condicionada (permite participar con condiciones, dentro de una determinada línea y contiene exigencias establecidas por el poder); participación recortada (se abre participación pero en ámbitos de poca trascendencia y poca importancia); y participación formalizada (se respetan sólo las dimensiones formales, burocráticas y legales de la participación, la minoría puede eliminarse con votaciones formales o con convocatorias formales ciertas personas pueden quedar excluidas y hay peligro de aplastar la diversidad imponiendo reglas rígidamente).

La detección de perversiones como las señaladas, puede ayudar en la comprensión de los marcos dónde de la participación se sitúa. Sea como fuere, es preciso superar los obstáculos que puedan presentarse para alcanzar una auténtica participación educativa. En ocasiones, una mala experiencia participativa o un uso inadecuado de la participación son motivos suficientes para tirar al traste el trabajo realizado durante mucho tiempo. En palabras de Gairín y San Fa-

bián, "por cada experiencia democrática exitosa nos encontramos con múltiples intentos abortados, pervertidos, manipulados o abiertamente autoritarios. De ahí que convenga conocer sus posibilidades pero también sus limitaciones y estar atentos a sus formas de perversión" (2005:168). Algunas de estas limitaciones ya fueron advertidas por Bush (1988), al referirse a los múltiples obstáculos de la participación: requiere tiempo, corre el peligro de caer en manos de individuos dominantes, genera incertidumbre, puede convertirse en un fin en sí misma, progresa lentamente, tender a reinventar lo inventado, etc.

Además, se podrían añadir otras limitaciones surgidas en el trabajo con proyectos institucionales: la voluntad de la conducción para conservar el poder y tomar decisiones; privilegiar intereses sectoriales por encima de los institucionales; la 'cultura' del no compromiso (la participación se vive como una demanda de mayor tiempo y esfuerzo); asumir que la única manera válida de participar es mediante la presencia física; dificultades de los actores para reflexionar críticamente en los espacios y prácticas que los involucran; mantener una actitud institucional endogámica que significa la dificultad de 'abrir' la institución educativa a las demandas que la sociedad plantea; bloqueo institucional frente a la crisis y turbulencias del medio en el que se inserta la organización; presencia de un orden establecido que se asume como el único posible y transferencia de macro problemas a los niveles inferiores del sistema educativo.

La participación en el ámbito de la educación, en ocasiones, está condicionada por la creencia, no generalizada pero latente, de que la intervención de la ciudadanía no tiene un impacto importante porque, además, se considera que no hay problemas si el rendimiento académico del alumnado es suficiente y satisfactorio.

Otras veces, la participación de las familias y de la ciudadanía en los centros educativos se instrumentaliza por parte de los sectores profesionales. Cuando esto pasa, la participación se reduce a la configuración de comisiones de fiestas de fin de curso, a la organización de algunas actividades extraescolares, al apoyo al colectivo docente en sus reivindicaciones hacia la administración educativa, etc. Se trata de situaciones que reflejan la falta de autonomía de la ciudadanía para realmente participar en la educación.

Así, no es de extrañar algunos comentarios, en relación con la participación en los centros educativos, como los que hacen Gairín y San Fabián cuando afir-

man que “si el ámbito de la gestión se caracteriza por una democracia poco educativa, el curricular lo es por una educación poco democrática, mientras que el de las actividades extraescolares queda generalmente en el terreno del *laissez faire*” (2005:170).

Sin embargo, si entendemos que la participación es tanto un derecho como un deber (Muñoz, 2009 y 2012), es necesaria la participación en la empresa de la mejora de la educación, en los centros educativos, en el ámbito local, etc., tanto cuando resulta gratificante y una tarea fácil, como cuando implica tomar decisiones sobre aspectos capitales y exige una cierta responsabilidad.

La participación en el diseño y el desarrollo de planes, programas y/o proyectos, como apuntan Martín y Gairín (2006:185), proporciona sentimientos de pertinencia y genera vínculos para conseguir que funcionen, tengan éxito, sean eficaces, etc., para que se implementen de la mejor manera posible.

Apoyándonos en los trabajos de Civís (2005), Camps (2000), Pindado (1999) y Rezsohazy (1988), podemos sintetizar algunos facilitadores que ayudarían al logro de una auténtica participación educativa en el ámbito local: canales y espacios adecuados para la participación, asegurando una información fluida; derechos legales y garantía de su reconocimiento, respeto y potenciación; redes sociales con un liderazgo responsable que garantice una capacidad real de influir e incidir en las estrategias a adoptar; proximidad social entre la ciudadanía y la administración, y entre la misma ciudadanía, de manera que no se generen dinámicas de exclusión social; formación para la participación ciudadana de manera que se desarrollen unas capacidades y habilidades para incidir en la educación y en la gestión pública; y acceso y control sobre recursos y activos. Otros facilitadores de orden técnico que también ayudarían a la mejora de la participación educativa tendrían que ver con la disponibilidad de espacios para reuniones, horarios que faciliten la presencia del mayor número de personas, existencia de información suficiente, etc.

La garantía de unos escenarios adecuados va a permitir la mejora de los niveles de participación educativa. Incluso, hasta podría hacer posible, en un último extremo, un verdadero empoderamiento (Civís, 2005). Es decir, adquirir una mayor capacidad de influencia en las decisiones que afectan directamente, siendo protagonista del propio desarrollo.

En el ámbito escolar, principalmente a través de los Consejos Escolares de Centro, la ciudadanía ha participado en educación. Éstos, como sugirió Antú-

nez (1998), han servido para sensibilizar a la opinión pública de la importancia y complejidad del fenómeno educativo; elevar la transparencia en la gestión de los centros; reducir las actuaciones autoritarias en la institución educativa; conocer las interioridades del centro; crear canales de comunicación e intercambio de información; dar soporte a las reivindicaciones del centro ante los organismos superiores; y normalizar la participación de la comunidad educativa en los centros. Pero hoy ya no basta con participar únicamente mediante los Consejos Escolares de Centro o desde la individualidad, sino que es necesario generar espacios para la colaboración y el trabajo común, más allá de lo establecido hasta el momento, tal y como exigen experiencias como los proyectos educativos de ciudad o los planes educativos de entorno, entre otras.

#### 4. Comprometerse desde la cooperación

El desarrollo de planes, programas y proyectos educativos de ámbito local y comunitario supone responder a la necesidad de coordinación de los distintos servicios socioeducativos, así como la realización de acciones conjuntas entre los recursos educativos próximos (asociaciones, entidades, administración local, voluntariado, etc.), para tejer una red educativa. Resulta preciso colaborar y, por lo tanto, actuar conjuntamente; comprometerse con unos objetivos; pensar en diferentes situaciones (personal, colectiva, institucional, etc.); intercambiar información; compartir ideas y recursos; planificar y desarrollar en común; tener un proyecto educativo compartido; etc.

El tejido de una red educativa como efecto legitimador de los procesos participativos puede aumentar si se consigue que la participación sea como una ‘escuela de democracia’ que contribuye a una mejor ciudadanía (Font y otros, 2000:124), tal y como apuntaba uno de los grandes argumentos tradicionales de muchos de los defensores clásicos de la participación.

Si tomamos como referente el ámbito local y, en concreto, a la administración local como motor que impulsa la educación, la coordinación de sus diferentes servicios parece imprescindible, así como el trabajo transversal. En la práctica muchas actuaciones requieren de la implicación de varios servicios locales, ya sea de manera simultánea, paralela o lineal. Las actividades “son compartidas en su proceso y suponen que cada servicio o unidad orgánica tenga muy claro en qué momento participa, cual ha de ser

su aportación y también la necesidad de conocer qué pasa antes y después de su intervención” (Gairín, 2003:19).

En el ámbito local, resulta fundamental el compromiso de la administración local con la educación, implicándose en la cooperación con los distintos niveles de la administración y generando las sinergias institucionales imprescindibles para un coherente desarrollo de las políticas educativas locales. Para Del Pozo, “el compromiso de la administración local con la educación, trabajando desde la proximidad, puede potenciar el compromiso de toda la sociedad con un proyecto educativo que, más que una educación para la vida, ambiciona una educación en la vida, que aporte dinamismo a la ciudad y que sea garantía de ciudad viva, que es tanto como decir ciudad educadora” (2006:17).

En cuanto a los centros educativos, éstos deben ir cobrando un mayor protagonismo institucional en sus contextos sociales, en las comunidades de su entorno, superando el mantener, únicamente, relaciones concretas con las familias del propio alumnado. De esta forma “la participación educativa debe promover la creación de instituciones autónomas en su gestión interna, pero a la vez insertadas educativamente en un territorio” (Gairín y San Fabián, 2005:172).

Bajo el principio de integralidad, adquiere sentido la cooperación entre las actividades de los centros educativos y las posibilidades culturales, deportivas, sociales, etc., que ofrece el ámbito local, como expresión de un centro educativo comunitario que se abre al entorno y que participa en su programación. De la misma forma, más allá que las asociaciones, las entidades y los grupos del barrio o la comunidad hagan uso de las instalaciones de los centros educativos, conviene implicarlos en la labor educativa, a partir de un trabajo colaborativo con equipos docentes y familias.

Así, entendiendo la educación como un proceso global, los centros educativos tienen ante sí un amplio abanico de posibilidades para ejecutar iniciativas diversas como la realización de campañas para que centro educativo y comunidad se aproximen al trabajo conjunto, actividades para dar a conocer la historia del centro y de la comunidad, un inventario de los recursos educativos existentes en el contexto próximo, etc.

De otro lado, la colaboración entre centros educativos también ofrece enormes posibilidades, tal y como en nuestro contexto lo han demostrado las expe-

riencias de agrupaciones de escuelas rurales, redes de centros, redes de directores escolares de diferentes Comunidades Autónomas, o redes de innovación como las Escuelas Cooperativas del Movimiento Freinet, por mencionar algunos ejemplos.

Con el ánimo de dinamizar la participación educativa y aprovechar las oportunidades que ofrece para los centros, Martín-Moreno (2000) propone, al igual que las *community schools* o escuelas abiertas (claro ejemplo de relaciones formales e informales con la colectividad local), que los docentes mantengan actitudes abiertas y favorecedoras de la integración con el entorno; y que se establezca un marco de relaciones de colaboración con las familias del alumnado, con los agentes sociales y los recursos educativos presentes en el ámbito local. En esta dirección, Epstein (1988) establecía seis grandes áreas de cooperación en relación a la participación educativa de las familias y la ciudadanía: el centro educativo en tanto que ayuda a las familias, para que éstas puedan cumplir con sus obligaciones educativas básicas; las familias en tanto que ayudan al centro, para que el mismo alcance sus metas y fines eficazmente; la colaboración de las familias en el centro educativo, para desarrollar actividades de apoyo complementarias; el compromiso y la implicación de las familias en las actividades de enseñanza y aprendizaje con sus hijos e hijas en casa; la intervención de las familias en la gestión de los centros educativos mediante los distintos órganos; y la conexión de las familias del centro educativo con otras instituciones sociales y comunidades educativas del entorno.

En última instancia, de lo que se trata es de compartir una misma finalidad con la voluntad por cooperar en un proyecto educativo común y enraizado en el ámbito local, facilitando la construcción de redes caracterizadas por la participación e interdependencia entre los actores, la interacción sostenida y la autoridad soberana.

## Referencias

- ANTÚNEZ, S. (1998). La escuela pública ante la presión por la competitividad: ¿usemos la colaboración como antídoto!. *Contextos educativos*, núm. 1, 7-23.
- BUSH, T. (1988). *Theories of Educational Management*. Londres: Paul Chapman Pub.
- CAMPS, F. (2000). Participación comunitaria y gestión alternativa de conflicto. *Perspectiva Social*, 44, 93-119.
- CIVÍS, M. (2005). *Els projectes educatius de ciutat com a praxi de desenvolupament comunitari de gènesi socioeducativa. Anàlisi i interpretació de la dimensió socioeducativa y sociocomunitaria de tres projectes educatius de ciutat de Catalunya*. Tesis Doctoral. Bar-

- celona: Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna, Universitat Ramon Llull.
- CONSEJO ESCOLAR CASTILLA - LA MANCHA. (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Universidad de Alcalá: Dpto. de Educación.
- DELORS, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO - Santillana.
- DEL POZO, J. M. (2006). Políticas educativas para la construcción de la ciudad educadora. *Aula de innovación educativa*, 152, 14-17.
- EAP. (1998). *Consells ciutadans a Montornès: la plaça Pau Picasso*. Equip d'Anàlisi Política. (Informe no publicado).
- EPSTEIN, J. L. (1988). School and Family Connections : Theory, Research and Implications for Intergrating Sociologies of Education and Family. *Marriage and Family Review*. Vol. 15.
- ETKIN, J. R. (1993). *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucional*. Madrid: McGraw Hill.
- FONT, J.; BLANCO, I.; GOMÀ, R. y JARQUE, M. (2000). *Mecanismos de participación ciudadana en la toma de decisiones locales: una visión panoràmica*. XIV Concurso de ensayos del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo: Administración pública y ciudadanía. (113-140). <http://www.clad.org.ve/> (Consultada: 9 de junio del 2012).
- GAIRÍN, J. (2001). *Plan estratègic de Cerdanyola del Vallès*. (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (2003). La gestió dels serveis educatius locals. *Fòrum Local d'Educació*. Sant Cugat del Vallès. (documento policopiado).
- GAIRÍN, J. y SAN FABIÁN, J. L. (2005). "La participación social en educación". En JIMÉNEZ, B. (Coord.). (2005). *Formación profesional*, 90, 157-188.
- LIJPHART, A. (1996). Unequal Participation: Democracy's Unresolved Dilemma. *American Political Science Review*, 91 (1).
- MARTÍN, M. y GAIRÍN, J. (Coords.). (2006). *La participación en educación: los Consejos Escolares, una vía de participación*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.
- MARTÍN-MORENO, Q. (2000). *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Sanz y Torres.
- MAYORDOMO, A. (Coord.). (1999). *Estudios sobre participación social en la enseñanza*. Castelló: Diputació de Castelló.
- MILLALEO, S. y VALDÉS, M. (2003). *El concepto de participación en el Programa Orígenes. Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas*. [http://mapuche.cl/documentos/mapuches/Participaci%F3n\\_Programa\\_Or%EDgenes.pdf](http://mapuche.cl/documentos/mapuches/Participaci%F3n_Programa_Or%EDgenes.pdf) (Consultada: 3 de marzo 2012).
- MUÑOZ, J. L. (2012). *Ayuntamientos y desarrollo educativo*. Madrid: Editorial Popular.
- MUÑOZ, J. L. (2009). *La participación de los municipios en educación*. Madrid: Editorial Popular.
- PINDADO, F. (1999). *La participació ciutadana a la vida de les ciutats*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- REMSEAR, A. y VIDAL, T. (2003). *Metodologías creativas para la participación*. Documento de Trabajo. Doctorado Espacio Público y Espacio Urbano: Arte y Sociedad. <http://www.ub.es/escult/docus2/particip.pdf> (Consultada: 21 de marzo del 2012).
- REZSOHAZY, R. (1988). *El desarrollo comunitario: participar, programar, innovar*. Madrid: Narcea.
- SABATINI, F. (1997). *Participación ciudadana y políticas públicas*. Ier Seminario Conceptual sobre Participación Ciudadana y Evaluación de Políticas Públicas. Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- SANTOS, M. A. (1997). *El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro*. Madrid: Escuela Española.
- SUBIRATS, J. (Coord.). (2004). Quina educació per a quines ciutats? Els projectes educatius de ciutat com a expressió de compromís cívic i com a eines de participació i transformació social. El cas dels municipis de la provincia de Barcelona. Congrés de ciutats educadores. Gènova: Diputació de Barcelona, Xarxa de Municipis, Àrea d'Educació.
- VERBA, S. (1996). "The Citizen As Respondent". *American Political Science Review*, núm. 1, 90 (1).

# La vejez y la calidad de vida desde el punto de vista de las personas mayores: un estudio sobre las representaciones sociales de un grupo social

JÚPITER RAMOS-ESQUIVEL,<sup>1</sup> HILDA FIGUEROA-OCHOA,<sup>2</sup> ADRIANA MARCELA MEZA-CALLEJA,<sup>3</sup> IGNACIO AVELINO RUBIO,<sup>4</sup> MA. GUADALUPE MARTÍNEZ-GONZÁLEZ<sup>5</sup>



## Resumen

Se presentan los resultados de un estudio que tuvo como objetivo reconocer la calidad de vida y sus condiciones objetivas y subjetivas así como las representaciones sociales sobre la vejez y la calidad de vida en personas mayores que residen en la ciudad de Morelia en el Estado de Michoacán. Se presentan los resultados obtenidos sobre las representaciones sociales y se muestra una perspectiva general de los contenidos centrales y periféricos de las mismas. Se describe cómo la vejez es asociada a la salud y los cambios físicos que se experimentan en esta edad y a los sentimientos y ciertos sentidos relacionados con la edad. En cuanto a la calidad de vida, aparece asociada también de manera importante a la salud y la autonomía que se experimentan en la vejez y a la posibilidad de tener bienestar y trabajo en esta edad. Ambas representaciones se relacionan compartiendo contenidos y percepciones ligadas a la experiencia de la vejez de las personas entrevistadas.

*Descriptor:* Vejez, Calidad de vida, Representaciones sociales.

## Aging and Quality of Life From the Point of View of the Elderly: A Study On Social Representations of a Social Group

## Abstract

In this paper we present the results obtained in one study realized with the aim to recognize the quality of life and the objective and subjective conditions of the same and the social representations about the aging and the quality of life of the older people that live in Morelia, México city, in the Michoacan State. In this work we present the results about social representations which shows one overview about the central and peripheral contents about the same. The results showed that the aging is associated to the health and the physical changes that the people experiment in old age and certain feelings and senses associated with the age. About the quality of life, it was associated to the health and the autonomy in the old age and the possibility to have welfare and work in this age. Both of the representations, are sharing contents and perceptions and could be associated to the personal experience of the aging for the people interviewed.

*Key Words:* Aging, Quality of Life, Social Representations.

Artículo recibido el 16/01/2013  
Artículo aceptado el 2/05/2013  
Conflicto de interés no declarado

- 1 Profesor Investigador de Tiempo Completo. Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. mine888mine@yahoo.com.mx
- 2 Pasante de Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. hilda\_fo\_lili@hotmail.com
- 3 Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Facultad de Psicología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. adimeza@yahoo.com.mx
- 4 Profesor del Departamento de Psicología Aplicada. Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Universidad de Guadalajara. ignacio\_avelino@hotmail.com
- 5 Profesora del Departamento de Psicología Básica y de la Escuela Preparatoria No. 11. Universidad de Guadalajara. ma.guadalupe\_martinez@yahoo.com.mx

## Introducción

En este trabajo presentamos los resultados de un proyecto de investigación aprobado por la Coordinación de Investigación Científica (CIC) de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo en el período 2010 a 2011 que tuvo como objetivo reconocer la calidad de vida y su representación social en personas mayores que residen en la ciudad de Morelia en el Estado de Michoacán, México. Así también, se planteó estudiar la calidad de vida y la vejez como representaciones sociales.

Nuestro tema surge de la importancia de estudiar el envejecimiento y sus condiciones de vida actuales desde la Psicología de la Salud y la Psicología Social. Consideramos que es muy importante y necesario el aproximarnos al estudio y comprensión de la experiencia social del envejecimiento, de sus condiciones de vida y de la forma cómo se construye socialmente. En nuestro trabajo se sitúa a la vejez desde un enfoque crítico, que reconoce la necesidad de estudiarla desde sus cambios físicos y psicológicos, pero también en la forma en cómo construyen percepciones y significados como grupo social y desde sus aspectos psicosociales. Es decir, de todo aquello que se conforma en la interacción social: percepciones, actitudes, representaciones, significados, que pueden o no referir a objetos sociales concretos.

Así, consideramos que la vejez es una situación social que implica una serie de procesos biológicos, psicológicos y sociales que la constituyen como una edad reconocida y construida socialmente, incorporando elementos de la cultura, como valores, normas, prácticas sociales, etc. y que debe ser entendida tanto como un proceso cuanto como un producto social. En ella encontramos tres dimensiones que interactúan entre sí de manera dialéctica construyendo significados, representaciones, percepciones, actitudes, afectos y prácticas en torno a la edad.

Como señala Ham (2003:72) la condición de vejez y los grados que ésta presenta son determinados por ciertos signos que son condicionantes o eventos biológicos, psicológicos, sociales y/o económicos, los cuáles varían en sentido y relevancia de acuerdo con las épocas, las culturas y las clases sociales.

Reconocemos que la vejez tiene implicaciones psicológicas, sociales, económicas e incluso políticas que influyen de manera importante en la forma cómo la concebimos, la vivimos y la representamos. En muchos sentidos, la vejez está conformada por significa-

dos culturales a partir de los cuales construimos una imagen de la vejez. De la misma forma, las personas mayores construyen sus propias creencias, significados y representaciones sobre la edad, influyendo de forma importante en su construcción.<sup>1</sup>

Algunos estudios e investigaciones han resaltado la importancia de estudiar los significados y representaciones sociales en la construcción social de la vejez y la calidad de vida. Los estudios revisados han sido realizados desde diversos enfoques y perspectivas sobre la vejez y la calidad de vida en diversos países. En ellos encontramos también un interés de estudiar la forma cómo las personas mayores construyen percepciones y representaciones sobre sus experiencias de vida, que muchas veces se traducen en actitudes y prácticas concretas en esta edad.<sup>2</sup>

Por ello, nuestro interés se orientó a analizar la forma en cómo la vejez y la calidad de vida son construidas como representaciones propias de un grupo social, el de las personas mayores, a partir de ciertos elementos de la cultura y en un momento histórico y social determinado.

En este mismo sentido, la definición que retomamos de la calidad de vida (CV) es una que plantea también esta relación existente entre los procesos biológicos, psicológicos y sociales. Retomamos principalmente a Fernández-Ballesteros (1992, citada por Fernández-Ballesteros y Zamarrón, 2007) en el sentido que la CV es un concepto multidimensional, puesto que incluye aspectos que tienen que ver con las condiciones físicas, psicológicas y socio-ambientales de una persona.<sup>3</sup> Estos se manifiestan a través de una serie de aspectos objetivos (físicos y materiales) y subjetivos (percepciones y significados) que interactúan en distintos niveles de experiencia en cada persona, con distintas razones y sentidos, con distintos significados. Hemos retomado la definición de Fernández-Ballesteros y Zamarrón (2007) que incorpora diversas dimensiones sobre la CV que incluyen: la salud (objetiva, subjetiva y psíquica), la integración social, las habilidades funcionales, la actividad y el ocio, la satisfacción con la vida, entre otras.

Sabemos que el concepto de CV es complejo y borroso. No hay probablemente una definición delimitada o clara, pero sí podemos considerar estos y otros elementos en su distinción. Por un lado, reconocer que la CV implica una serie de elementos o dimensiones que tienen que ver con las condiciones y situación de una persona en relación con aspectos de su salud, recursos, habilidades, capacida-

des; por otro lado, implica una serie de percepciones, significados y representaciones sobre su situación psicológica y social. Sin embargo, resaltamos la importancia de estudiar aquellos aspectos y dimensiones relacionados con la forma cómo las personas perciben y representan la CV y la vejez, a partir de su propia experiencia y como parte de diversos grupos sociales.

El concepto de representaciones sociales (RS) ha sido el que nos ha permitido aproximarnos a la forma cómo las personas mayores construyen una imagen y ciertos significados sobre la vejez y la CV. Los significantes y significados que una persona encuentra y construye en la realidad son dados por la esfera histórico-convencional, social y prescriptiva, que le dota de una aparente coherencia conformándola como totalidad; son esas totalidades, impuestas socialmente, las que percibe la persona. Las RS se transmiten entre las personas a través del lenguaje, de la comunicación con los otros, permaneciendo en el pensamiento social en una constante reconstrucción (Moscovici, 1984).

Ibáñez (2003) señala que los componentes que estructuran una RS se instauran desde tres ejes: el primero, es la *actitud* que consiste en la disposición –favorable o no– que tiene una persona hacia el objeto de la representación; dentro de ella se encuentran los componentes afectivos de carácter dinámico que nos proporcionan una orientación evaluativa del objeto. El segundo, es la calidad y la cantidad de *información* que se tiene sobre los objetos representados; en esta influyen la pertenencia grupal y la ubicación social del sujeto. El tercer eje es el *campo de representación* donde se delimitan, ordenan y jerarquizan los elementos que configuran el contenido de la representación. Dentro de este último eje se lleva a cabo una organización interna de la representación a través del núcleo figurativo, en el que se llevan a cabo dos de los principales procesos de ésta: el anclaje y la objetivación.<sup>4</sup>

La objetivación, remite de forma concreta a la transformación de las palabras en imágenes, y a la forma en cómo el sentido común permite conocer e interpretar la realidad mediante esa traducción. El anclaje a su vez, significa ligar una información con otra mediante una acción de comparación y equiparación, en la cual el objeto es definido en términos comunes o establecidos (Ramos, 2009). Estos procesos integran o sintetizan la manera cómo las representaciones remiten tanto a imágenes específicas como a creencias y significados compartidos.

### Metodología: la aproximación a las representaciones

El estudio fue de tipo transversal y se realizó en dos fases. En una primera fase se aplicó un instrumento para evaluar la CV en personas mayores, y en una segunda fase, se aplicaron entrevistas abiertas y la técnica de asociación libre con el fin de reconocer la RS que los participantes construyen en relación a la calidad de vida. Para el instrumento de CV, la muestra estuvo conformada por 600 adultos mayores, el muestreo fue aleatorio y se realizó con el programa Stat Calc con un nivel de confianza de 95%. Para ello, se determinaron al azar las Áreas Geo-Estadísticas Básicas (AGEB's), propuestas por el INEGI, según su concentración de adultos mayores de 60 años. Para las entrevistas y las técnicas de asociación libre, se seleccionaron los participantes utilizando un muestreo cualitativo de tipo teórico, por conveniencia. El instrumento utilizado para indagar la CV de los participantes fue la versión adaptada para adultos mayores mexicanos (Arias, 2008) del Cuestionario Breve de Calidad de Vida (CUBRECAVI) de Fernández Ballesteros y Zamarrón (1997).

Para identificar la representación social, se aplicaron 100 instrumentos de la técnica de asociación libre en la modalidad de listado libre, así como 5 entrevistas abiertas. En este trabajo se presentan los resultados obtenidos en las técnicas de asociación libre y se muestra una perspectiva general de los contenidos centrales y periféricos de las RS sobre la vejez y la CV de los participantes. Nos interesaba identificar a qué valores, significados y creencias están asociadas.

Las técnicas asociativas se han utilizado en el estudio de las RS con el fin de acceder a los elementos que conforman el universo semántico de la representación (Petracci y Komblit, 2007). Según Abric (2004), la asociación libre permite actualizar los elementos implícitos o latentes que serían enmascarados en las producciones discursivas, además de que permiten el acceso a los núcleos figurativos de la representación social, permiten sondear los elementos centrales y periféricos de la misma (De Rosa, 1988, citado por Abric, 2004).<sup>5</sup> El uso de esta técnica permitió identificar los elementos o contenidos generales de las RS y posibilitó establecer una relación entre los contenidos de las RS y el proceso de construcción de la calidad de vida en esta edad, al mostrarnos la forma cómo se define la experiencia de vida de los participantes y cómo se jerarquizan una

serie de valores y significados relacionados con ambos objetos sociales.

La aplicación de la técnica de asociación libre consiste en darle al entrevistado un término inductor al que se le pide que diga las palabras que se le ocurren espontáneamente. La palabra inductora es definida en relación al objeto social estudiado. En este caso, las palabras inductoras fueron “vejez” y “calidad de vida” y solamente se solicitaron a los participantes que respondieran 3 palabras asociadas a las mismas. También se les solicitaba que precisaran a qué se referían con las asociaciones, sobre todo las respuestas menos claras. En total se obtuvieron 284 asociaciones sobre la vejez y 279 sobre calidad de vida.<sup>6</sup> La técnica de asociación libre permite, entre otras cosas, poner en evidencia la relación entre elementos, posibilita estudiar la organización del conocimiento y acceder a la organización del saber común.

### **Resultados: las representaciones sociales de la vejez y la calidad de vida**

El análisis de las técnicas de asociación libre se realizó a partir del procedimiento planteado por Grize, Vergés y Silem (1987, citados por Abric, 2004) quienes plantean un análisis en dos momentos básicos. En un primer momento, se construyó y analizó un sistema de categorías de las asociaciones planteadas por los sujetos para delimitar los contenidos de la representación. En un segundo momento, se procedió a definir los elementos organizadores de tales contenidos a partir de tres indicadores: la frecuencia de la categoría en la población, su rango de aparición en las asociaciones y la importancia de la misma para los sujetos, considerando el orden de importancia para los entrevistados.

De ahí se determinaron qué categorías tenían una mayor importancia en cuanto a significación para los entrevistados, en función de la frecuencia de los ítems o asociaciones de la categoría como del orden de importancia de los mismos. Además, para un análisis más detallado se dividieron en cinco grupos: un grupo general, donde se contemplan todas las personas a las que se les aplicó la técnica; dos grupos por género; y dos grupos por edades, con un grupo de 60 a 70 años y otro de 71 a 90 años.

A continuación se presentan los resultados por cada una de las palabras inductoras y que remiten a los objetos sociales estudiados: vejez y calidad de vida. Posteriormente se analiza una posible relación entre ambos.

## **1. Representación social de la vejez**

Para la palabra inductora “vejez” se formaron siete categorías de significados en función de la relación entre las respuestas obtenidas, estas categorías fueron:

- a) Significados relacionados con la edad: En esta categoría se incluyen las asociaciones de los participantes donde se construyen imágenes de la vejez relacionadas con la edad y sus cambios a nivel social.
- b) Significados que relacionan a la vejez como ciclo de vida: En esta categoría se incluyeron las asociaciones que asocian a la vejez con la llegada de una última etapa de la vida, relacionada con la muerte y como un ciclo de vida que termina.
- c) La vejez relacionada con la enfermedad y los cambios físicos: Integra las asociaciones en las que se vincula a la vejez con la presencia de la enfermedad, malestares, declives, pérdida de capacidades y los cambios físicos que asocian a esta edad.
- d) Significados relacionados con el trabajo e ingreso: Se integran las asociaciones relacionadas con la capacidad y necesidad de trabajar, sobre todo la falta de oportunidades de trabajo en la vejez y la ausencia o presencia de los ingresos económicos.
- e) La vejez y su relación con la familia: En esta categoría entran las respuestas asociadas a la familia y las referencias a los hijos.
- f) Sentimientos asociados a la vejez: Engloba las respuestas sobre sentimientos y emociones que se asocian a la experiencia de la vejez, ya sean positivos o negativos.
- g) Valores y sentidos sobre la vejez: Incluye una serie de valores que los participantes relacionan a la vejez y que plantean sentidos particulares de valores y experiencias en esta edad. Aquí se asocia a la vejez al respeto, al conocimiento, a la sabiduría, entre otras cosas.

En la Tabla 1 se muestran los resultados de las asociaciones de las categorías, así como ejemplos de ellas. Las primeras tres categorías son las que aparecen con una mayor significación sobre la representación social de la vejez. A continuación se describen los resultados por categoría.

### **Resultados por categoría sobre la representación de la vejez**

#### *La vejez relacionada con la enfermedad y los cambios físicos*

Esta es la categoría con mayor relevancia y mayor número de respuestas asociadas en todos los grupos.

Tabla 1. Asociaciones a la vejez

Categoría	Frecuencia de respuestas	Ejemplos
La vejez relacionada con la salud y los cambios físicos	97	"Achaques y enfermedades" "No poder hacer nada" "Canas y falta de cabello"
Sentimientos asociados a la vejez	56	"Tristeza" "Vejez feliz" "Soledad"
Significados relacionados con la edad	55	"Viejo" "Anciano" "Gente grande"
Valores y sentidos sobre la vejez	32	"Respeto" "Sabiduría" "Dios"
Significados que relacionan a la vejez como ciclo de vida	20	"Ciclo cumplido" "Muerte" "Una etapa más"
Significados relacionados con el trabajo e ingreso	18	"No poder trabajar" "Falta de trabajo" "Pobreza"
La vejez y su relación con la familia	7	"Bienestar familiar" "Familia"

Fuente: Elaboración propia.

Las asociaciones de esta categoría constituyen un 34.15% del total de las respuestas. En total, integra 97 asociaciones de un total de 284 obtenidas sobre la vejez (45.36% de todas las respuestas). Esta categoría incluye tres ejes o sub categorías: una, que relaciona con la relación que establecen los participantes entre la vejez y la presencia de enfermedad; otra, que muestra una relación entre la vejez y la falta de autonomía a nivel físico (habilidades y capacidades funcionales); y también, una que muestra la relación de la vejez con los cambios físicos que se presentan en esta edad en la percepción de los participantes.

Estos tres ejes se construyen de asociaciones que parecen estar relacionadas con experiencias en las que los participantes atribuyen generalmente cambios y dificultades físicas y de salud en la vejez.

Además, muestran que la relación de la vejez con la falta de autonomía está mucho más presente, pues más de la mitad de las respuestas agrupadas en la categoría se refieren a la dificultad de ser autónomos, con referencias de inutilidad e impotencia asociadas a la vejez, así como con las dificultades de hacer las actividades y la falta de capacidad para cubrir sus necesidades. Del total de respuestas de esta categoría, 41.24% se refieren a la salud y la enfermedad, acentuando casi en su totalidad la falta de salud y pérdida de sentidos básicos (como el oído y la vista) y la palabra "enfermedad" aparece en 17 respuestas (que equivale a un 17.53% del total de la categoría). Los

cambios físicos y la disminución de capacidades tienen una menor presencia en la categoría, pero muestran también esta relación de la vejez con los cambios físicos que para los participantes presenta esta edad. Es interesante también que muchas de las asociaciones parecen estar relacionadas con las experiencias personales de los entrevistados.

En cuanto a las diferencias por género, aparece en las mujeres un 35.67% del total de respuestas, para quienes es más significativa la falta de salud (45.90% del total de respuestas de la categoría); con respecto a la autonomía le dan más peso a la falta de apoyo que a la imposibilidad. En los hombres tiene un 30.97% del total de respuestas; ellos ponen más énfasis en la autonomía (54.29% de las respuestas de la categoría), sobre todo con las asociaciones que marcan una sensación de imposibilidad e inutilidad.

En cuanto a las diferencias por edad, encontramos que en las personas de 60 a 70 años un 34.62% (del total de respuestas del grupo) corresponde a esta categoría, con mayor relevancia en los aspectos de salud-enfermedad (51.11% del total de respuestas de la categoría); mientras que en autonomía usan más términos de dificultades y falta de apoyo para cubrir sus necesidades. En las personas de 71 a 90 años tiene un 33.77% del total de respuestas del grupo, en la que la autonomía es el aspecto con mayor peso (con 50.98% del total de respuestas de la categoría), sobre

todo en términos de incapacidad para ser autónomos y sensaciones de inutilidad e impotencia.

#### *Sentimientos asociados a la vejez*

Esta categoría integra el 19.72% del total de respuestas siendo la segunda en frecuencia e importancia. Para las personas mayores, los sentimientos asociados a la vejez suelen ser expresados en términos negativos (55.36% del total de respuestas de la categoría) que dejan ver que las emociones y sentimientos más relacionados con la vejez son tales como tristeza, soledad y miedo. Los términos positivos que aparecen asociados, tienen menos presencia y muestran a la vejez relacionada con sentimientos como "felicidad", "tranquilidad" y "alegría".

En relación con el género, las mujeres expresan una mayor presencia de sentimientos negativos (el 59.52% del total de respuestas de la categoría). Mientras que en el caso de los hombres se observa una mínima inclinación a términos positivos (53.85% del total de la categoría), casi equitativo; sin embargo, para ellos la afectividad no tiene la misma presencia, no aparece entre las categorías de mayor peso.

En los grupos por edades, ubicamos entre las personas de 60 a 70 años una ligera mayoría de términos positivos (54.55% del total de la categoría). En cambio, en el grupo de personas de 71 a 90 años encontramos una mayoría de expresiones negativas (58.82% de respuestas de la categoría) sobre emociones y sentimientos relacionados con la vejez.

#### *Significados relacionados con la edad*

Esta categoría ocupa el tercer lugar en presencia para la representación social de la vejez. En las respuestas totales aparece con un 19.37%. Se aprecia que la mayoría de los términos (67.27% del total de respuestas de la categoría) son referentes a la longevidad, por ejemplo la palabra "viejo"; algunos otros (23.64% de la categoría) se relacionan con características que se obtienen con la acumulación de los años como "experiencia"; y son muy pocos los que concierne a la aceptación o negación de la edad. También aparecen asociaciones que vinculan a la vejez con determinadas construcciones sociales en torno a la edad ("ruco", "viejito", etc.) que parecen situar a la vejez como personas adultas o mayores.

En ambos grupos de género hay una marcada mayoría de términos que atañen a la longevidad. No obstante, para el grupo de hombres esta es la segunda categoría en importancia, con una mayor presencia de términos sobre características que se obtienen

con la acumulación de los años (30% del total de respuestas de la categoría) en comparación con los que aparecen en las mujeres (11.54%). Para el grupo de personas de 60 a 70 años es también la segunda categoría en importancia al igual que la categoría de sentimientos.

#### *Valores y sentidos sobre la vejez*

Esta categoría aparece también con menor peso en la frecuencia de las asociaciones. El 53.13% de las respuestas trata sobre sentidos particulares atribuidos a la vejez que se relacionan con la recreación y esparcimiento; algunos otros se refieren a un cambio de mentalidad. El resto de las respuestas tiene que ver con ciertos valores relacionados con la vejez y la presencia o falta de respeto para esta edad está entre los más mencionados.

A pesar de carecer de mayor relevancia a nivel general, adquiere importancia en dos de los grupos de análisis, tanto de género como de edad. En el grupo de mujeres es la cuarta categoría, y en los valores que se asocian, "paciencia" es el más mencionado; y en el grupo de personas de 60 a 70 años pasa a ocupar el tercer lugar en importancia. Por el contrario, para los hombres es el menos relevante; en ellos, un 50% del total de respuestas de la categoría se refieren a valores donde destaca el "respeto".

#### *Significados que relacionan a la vejez como ciclo de vida*

Si bien en general esta es la antepenúltima categoría en importancia, para cada uno de los otros grupos de análisis es la penúltima. Contiene asociaciones de mortalidad y ciclos de vida; pero es la sensación de llegar al fin de la vida lo que predomina (en el 60% de los términos). Para el grupo de hombres los términos de mortalidad tienen un 72.72% y para el de personas de 71 a 90 años tienen el 81.82%; en éste último la palabra "muerte" aparece en 36.36% del total de respuestas de la categoría. En el grupo de 60 a 70 años la diferencia entre los términos de mortalidad y ciclos de vida son menos marcadas con 57.14% y 42.86% (del total de las respuestas de la categoría) respectivamente.

#### *Significados relacionados con el trabajo y el ingreso económico*

En esta categoría sobresalen términos que hacen referencia a la incapacidad de trabajar y a la falta de trabajo por la condición de vejez (el 77.78% de las asociaciones). En la categoría aparecen respuestas tales como "falta de trabajo" o "no poder trabajar".

Por otro lado, para las mujeres es la penúltima ca-

tegoría, empatada con la categoría de significados relacionados con la vejez como ciclo de vida. El 66.67% de los términos se refieren a asociaciones vinculadas al trabajo. En cuanto al grupo de hombres, esta categoría ocupa el tercer lugar, y el 71.43% de términos están relacionados con el trabajo. De manera diferente, para las personas de 60 a 70 años, el 100% de los términos que contiene la categoría hacen referencia al trabajo; en este grupo se ubica en el quinto lugar. Para las personas de 71 a 90 años es la categoría con menos relevancia de todas y tiene un 55.56% de términos sobre trabajo y un 44.44% sobre ingresos.

#### *La vejez y su relación con la familia*

Es la categoría con menor relevancia en general, tiene sólo 2.46% del total de las respuestas. Además, sólo aparece en el grupo de mujeres y en el grupo de personas de 60 a 70 años con términos que acentúan la relación con los hijos y el bienestar familiar.

## **2. Representación social de calidad de vida**

“Calidad de vida” es la segunda palabra inductora que se utilizó en esta técnica asociativa, para la que fueron integradas seis categorías, de acuerdo con similitudes entre las respuestas. Éstas son:

- a) Significados relacionados con la salud y la autonomía: Aquí se integran las asociaciones que vinculan la calidad de vida con la salud y aspectos relacionados, así como aquellas que remiten a la autonomía física o a la presencia de enfermedad.
- b) La calidad de vida relacionada con la familia y las redes sociales: Integra las respuestas que vinculan a la calidad de vida con tres líneas principales: una que tiene que ver con la familia, entendida como hijos y nietos; otra, que asocia la calidad de vida con tener pareja; otra, donde se asocia el apoyo y las redes sociales, como vecinos.
- c) Significados relacionados al trabajo e ingresos: Se constituye por dos grupos de asociaciones: uno en el que relacionan a la calidad de vida con la posibilidad de tener o no ingresos económicos; otro grupo que relacionado con la importancia de tener un trabajo.
- d) Significados relacionados con el bienestar y estabilidad: Se incluyen tres tipos de asociaciones expresadas por los participantes que remiten a una evaluación general de la calidad de vida a nivel personal. Encontramos asociaciones que plantean una mala calidad de vida; otro grupo que incluye evaluaciones positivas; otro donde se eva-

lúa como la posibilidad de tener estabilidad personal.

- e) Calidad de vida relacionada con sentimientos y afectos: Esta categoría incorpora las emociones y sentimientos, positivos y negativos, relacionados con la calidad de vida.
- f) Significados relacionados con las expectativas e intereses personales: Se agrupan las asociaciones relacionadas con los diversos intereses y expectativas de cada persona ligados a la calidad de vida, tales como la autoestima, la espiritualidad o la experiencia personal.

En la Tabla 2 se muestran los resultados de las asociaciones de las categorías, así como ejemplos de ellas. En este caso también las primeras tres categorías son las que aparecen con una mayor significación sobre la representación social de calidad de vida. A continuación se describen los resultados por categoría.

### **Resultados por categoría de la representación de vejez**

#### *Significados relacionados con la salud y la autonomía*

En esta categoría es la que aparece con mayor presencia y frecuencia en las asociaciones sobre CV y que nos plantean los posibles elementos centrales de la representación. Del total de respuestas del grupo general integra el 32.26% del total de las respuestas y es también la más significativa en el resto de los grupos de análisis: por género y por los dos grupos de edad. Está integrada por 90 asociaciones de las cuales la palabra “salud” se encuentra 20 veces (22.22% del total de respuestas de la categoría), junto a otro 22.22% de términos o asociaciones que la relacionan con el cuidado de la salud y un 7.78% que la relacionan con la enfermedad. Otras asociaciones significativas que aparecen son las del cuidado, de la alimentación (23.33%) y la autonomía vista como la capacidad de cubrir sus propias necesidades (15.56%). Menos relevancia en esta categoría tiene la actividad física con sólo 8.89% del total de las respuestas.

En relación con las diferencias por género encontramos que para ambos aparece como más importante el cuidado de la salud y de la alimentación que la autonomía y la actividad física (hay más términos relacionados a la actividad física en las mujeres que en los hombres). En referencia al total de respuestas de cada grupo encontramos que la categoría tiene un

Tabla 2. Asociaciones con la calidad de vida

Categoría	Frecuencia de respuestas	Ejemplos
Significados relacionados con la salud y la autonomía	90	"Achaques y enfermedades" "No poder hacer nada" "Canas y falta de cabello"
Significados relacionados con el bienestar y estabilidad	60	"Tristeza" "Vejez feliz" "Soledad"
Significados relacionados con trabajo e ingresos	54	"Viejo" "Anciano" "Gente grande"
La calidad de vida relacionada a la familia y las redes sociales	31	"Respeto" "Sabiduría" "Dios"
Significados relacionados con las expectativas e intereses personales	22	"Ciclo cumplido" "Muerte" "Una etapa más"
Calidad de vida relacionada con sentimientos y afectos	21	"No poder trabajar" "Falta de trabajo" "Pobreza"

Fuente: Elaboración propia.

30.72% en mujeres y un 34.21% en hombres del total de las asociaciones.

En el grupo de personas de 60 a 70 años esta categoría tiene el 37.01% del total de respuestas del grupo, donde la relación con los cuidados de la salud es la más importante, seguido por las que relacionan significados con los cuidados de la alimentación y la autonomía física. Mientras que en el grupo de personas de 71 a 90 años es de 29.53% (del total de respuestas del grupo), donde cuidados de la salud y de la alimentación son los más importantes; se observan además, más respuestas relacionadas con la actividad física que en el grupo anterior.

#### *Significados relacionados con el bienestar y estabilidad*

Es la segunda de las tres categorías con mayor relevancia en la representación de calidad de vida con el 21.51% del total de las respuestas. La gran mayoría de ellas (75%) son términos positivos con relación a la calidad de vida, donde se encuentran percepciones de bienestar, tranquilidad, seguridad y estabilidad.

El resto de los grupos tienen una percepción similar: las mujeres tienen un 68.58% de respuestas positivas, mientras los hombres tienen 77.78%; para el grupo de los hombres ésta es la tercera categoría en importancia. En el grupo de personas de edades entre 60 y 70 años tienen un 82.61% de respuestas positivas y en el de personas entre 71 y 90 años tienen un 72.50%.

#### *Significados relacionados con el trabajo e ingresos*

También esta categoría integra contenidos centrales para la representación de calidad de vida, relacionadas con el trabajo y los ingresos económicos. En general tiene el 19.35% del total de respuestas. Dentro de las respuestas de la categoría el 68.52% están asociadas con ingresos, que se perciben como: falta de ingresos o pobreza, ingresos apenas suficientes y necesidad de apoyo de las autoridades. El 31.48% de las asociaciones incluidas en esta categoría están relacionadas con el trabajo, con respuestas que implican una importante necesidad de trabajar y falta de trabajo.

En el caso del género y los grupos de edad, tienen porcentajes similares en las respuestas de la categoría. Sin embargo, para las mujeres es una categoría periférica: no muy importante, pero no poco relevante, mientras que para los hombres es la segunda categoría más importante. De igual manera, para las personas de 60 a 70 años es la segunda en importancia (pero también en segundo lugar junto con la categoría relacionada con bienestar y estabilidad), aquí difiere un poco el porcentaje con un 62.22% de respuestas sobre ingresos y un 34.78% de respuestas sobre trabajo. Y por último, para las personas de 71 a 90 años es la tercera categoría en importancia.

#### *La calidad de vida relacionada a la familia y las redes sociales*

En general esta categoría se encuentra hacia la periferia de la representación, con menor importancia que las anteriores. El conjunto de respuestas más

notable (45%) es el que hace referencia a la familia sobre todo en relación con los hijos. Un 38.71% de las asociaciones son de pautas de convivencia generales, remarcando el apoyar a otros más que el recibir atención. Y sólo el 16.12% de las respuestas se refieren a la relación de pareja.

Para las mujeres es una categoría periférica donde la familia es más significativa, mientras que para los hombres es una categoría que carece de importancia y se da el mismo peso a la familia que a la convivencia general con otras personas.

Para el grupo de personas de 60 a 70 años esta categoría tiene muy poca relevancia; la familia tienen el 63.63% de las respuestas y la relación de pareja, ninguna. En el caso de las personas de 71 a 90 años es una categoría periférica donde las pautas de convivencia generales (40%) tienen ligeramente más peso que la familia (35%) y la relación de pareja abarca el 25% de las respuestas.

#### *Significados relacionados con las expectativas e intereses personales*

Es la penúltima categoría en relevancia y significación para la representación de CV. La mayoría de las respuestas (36.36%) están relacionadas con el bienestar personal, cuidado y tiempo para sí mismo. El 27.27% hace referencia a la edad, como el deseo de vivir más años o ser joven nuevamente. Otros dos conjuntos de respuestas menos significativas son las que remiten al trayecto de vida y a la espiritualidad.

Para los grupos de mujeres, hombres y personas de 60 a 70 años son más importantes el bienestar personal y la edad. Sin embargo, para el grupo de personas de 71 a 90 años el trayecto de vida y la espiritualidad tienen más relevancia; además para este grupo es la categoría menos importante.

#### *Calidad de vida relacionada con sentimientos y afectos*

Con el 9.64% del total de respuestas en general, esta categoría integra las asociaciones menos significativas para la representación de CV. En ella encontramos asociaciones de sentimientos vinculados con la calidad de vida. Estas asociaciones o sentimientos pueden ser positivos, como "felicidad" o negativos como "tristeza". La gran mayoría (el 76.19%) de ellos son términos positivos que se acoplan en ser feliz y estar contento; la palabra "felicidad" es utilizada en el 25% del total de los términos positivos.

En el grupo de hombres ésta categoría no existe. Mientras que en el grupo de mujeres el 81.25% son términos positivos. En cuanto a los grupos por edad,

las personas de 60 a 70 años tienen un 90% de respuestas positivas; y las personas de 71 a 90 años tienen un porcentaje más equitativo entre términos positivos (55.56%) y negativos (44.44%), siendo para éstos la penúltima categoría en importancia.

#### **Conclusiones**

Hemos mostrado los contenidos generales que integran las representaciones sociales de la vejez y la calidad de vida. Nuestro objetivo era identificar los contenidos más importantes de ambas representaciones y también analizar una posible relación entre la vejez y la calidad de vida. Así, nos aproximamos a reconocer cuál era la estructura básica de contenidos de ambas representaciones y para poder entonces situarlas en una relación de significados compartidos. En ambas representaciones observamos una estructura básica de contenidos que manifiestan tanto los términos como los significados, como categorías, con los cuales los participantes construyen sus representaciones. Observamos en estos objetos también una relación importante con un conjunto de imágenes y percepciones sociales sobre la vejez y la calidad de vida, como también una aproximación a las creencias, valores y significados asociados a ambas.

Si bien nuestro objetivo aquí fue precisamente mostrar los contenidos generales y centrales de las representaciones estudiadas, podemos asumir que las categorías también nos muestran una forma de organizar y jerarquizar los contenidos, imágenes y significados, en relación a una experiencia social concreta, la de las personas mayores entrevistadas. Más interesante aún, encontrar tanto términos como categorías que son compartidas por ambos objetos sociales (vejez y calidad de vida). Como señala Abric (2004), encontramos aquí los elementos implícitos y latentes que se expresan en las producciones discursivas o asociaciones de los participantes. Sobre todo, nos muestran un "universo semántico" compartido, donde ambas representaciones incorporan sentidos y significados, como los de la salud, los cambios físicos que aparecen con la edad o los significados sobre la edad, para construirse en las experiencias de un grupo social particular.

Creemos que tanto la vejez como la calidad de vida pueden estar interactuando y compartiendo elementos significativos en su proceso de construcción. Ambos objetos comparten significados, parten de las experiencias concretas de las personas, relacionando imágenes y contenidos de forma implícita o latente,

definiéndose a través de cierta relación. Por ejemplo, vemos cómo tanto en las asociaciones sobre la vejez como en las de calidad de vida, existe una vinculación importante a la edad que viven, como a elementos socialmente compartidos y contruidos de la misma, tales como la falta de trabajo, la falta de autonomía física o los sentimientos negativos hacia una y otra que se comparten a nivel de sentido.<sup>7</sup>

En los resultados de las asociaciones encontramos una imagen compartida sobre la vejez y el envejecimiento, expresada principalmente con los cambios físicos y significados y sentimientos negativos sobre la edad. Ello nos da una aproximación a los procesos de anclaje y objetivación, dando una aproximación a la forma cómo se construye la vejez como un objeto de significado compartido, contruido a partir de imágenes concretas y de creencias y saberes compartidos. En este sentido, los resultados pueden ser útiles para el desarrollo de estudios posteriores que puedan profundizar precisamente en cómo se construyen ambos objetos, vejez y calidad de vida, en las personas mayores.

Sin embargo, hemos también de reconocer las limitaciones de este tipo de estudios. En nuestro caso, identificamos algunos puntos que sería importante mejorar en el proceso de construcción de ambas representaciones. Por un lado, la importancia de tener un mayor acercamiento a la forma cómo se significan o el sentido que tienen las asociaciones para los entrevistados. En este trabajo, solamente nos aproximamos al análisis de las asociaciones obtenidas mediante la técnica de listado libre, pero convendría ampliar el proceso de recolección y análisis de las asociaciones para reafirmar el peso que pueden tener para los sujetos de estudio. De la misma forma, creemos importante complementar con mayor fuerza estos resultados con el análisis del proceso de construcción de tales representaciones. Nuestro estudio, tuvo algunas limitaciones y es importante reconocerlas, sobre todo, en que el uso de esta técnica requiere de una mayor precisión para el caso de personas mayores de nuestros contextos. En algunas ocasiones, no son del todo claras las respuestas y los sentidos que los participantes les atribuyen a las mismas. Sin embargo, creemos que este tipo de limitaciones pueden reducirse mejorando la aplicación y el análisis de este tipo de instrumentos, principalmente, complementando la información con otros referentes más cualitativos.

De cualquier manera, queremos finalizar resaltando la importancia de aproximarnos a este tipo de po-

blaciones que requieren cada día más de estudios que permitan identificar la forma cómo están experimentando la vejez en las condiciones sociales actuales. Ante ello, creemos que se deben seguir construyendo aproximaciones teóricas y metodológicas para su estudio, que permitan ofrecer información más amplia y profunda sobre la forma en cómo significan y representan la vejez y las experiencias sociales en torno a ella. Sobre todo, consideramos importante seguir incitando a generar aproximaciones desde la Psicología Social al estudio de las experiencias sociales del envejecimiento en nuestros contextos latinoamericanos, con el fin de lograr aproximaciones que consideren mucho más los aspectos psicosociales de las personas mayores y cómo se construyen a sí mismos como grupo social.

## Referencias

- ABELES, R., GIFT, H., y ORY, M., (1994). *Aging and Quality of Life*. New York: Assistant.
- ABRIC, J. C. (2004). "Metodología de recolección de las RS". En: ABRIC, J. C. (DIR.). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- ARAYA, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- ARIAS, E. (2008). Reporte de investigación: calidad de vida en adultos mayores de la ZMG, Verano de Investigación Científica. Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.
- BANCHS, M.A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*. Vol. 9, 3.1-3.15. <http://psr.jku.at/> Revisado: 10 de febrero del 2012.
- BEYENE, Y., BECKER, G. y MAYEN, N. (2002). "Perception of Aging and Sense of Well-Being Among Latino Elderly". En: *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 17, 155-172.
- BOWLING, A. (2007). "Quality of Life in Older Age: What Older People Say". En: MOLLENKOPF, H. Y WALKER, A. (Coords.) (2007). *Quality of life in old age. International and multi-disciplinary perspectives*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- FERNANDEZ, S., ALMUIÑA, M., ALONSO, O. y BLANCO, B. (2001). "Factores psicosociales presentes en la tercera edad". *Revista Cubana de epidemiología*, 39, 2, 77-81. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=223214834001>
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. y ZAMARRÓN, M. (2007). Cuestionario Breve de Calidad de Vida (CUBRECAVI) Manual. Madrid: Ediciones TEA.
- GABRIEL, Z. y BOWLING, A. (2004). Quality of Life From the Perspectives of Older People. *Ageing and Society* / 24 / 05 / September 2004, 675-691. Recuperado en: [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S0144686X03001582](http://journals.cambridge.org/abstract_S0144686X03001582)
- HAM CHANDE, R. (2003). *Envejecimiento en México*. México: Colegio de la Frontera Norte.

- IBÁÑEZ, T. (2003). *Psicología social construccionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- MOLLENKOPF, H. Y WALKER, A. (2007). *Quality of Life in Old Age. International and multi-disciplinary perspectives*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- MOSCOVICI, S. (1984) "The Phenomenon of Social Representations". En: MOSCOVICI, S. y Farr, R. (1984). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PELCASTRE, B., GARRIDO, F. y DE LEÓN, V. (2001). "Menopausia: representaciones sociales y prácticas". *Revista Salud Pública de México*, septiembre-octubre, 43, 5, Instituto Nacional de Salud Pública. Cuernavaca, México, 408-414. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10643506>
- PETRACCI, M. y KORNBLIT, A. (2007). "Representaciones sociales: una teoría metodológicamente pluralista". En: KORNBLIT, A. (2007) (COORD). *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- VERA, M. (2007). Significado de la calidad de vida del adulto mayor para sí mismo y para su familia. En: *Revista Anales de Medicina*, 68, 03, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, 284-290. Recuperado: en: <http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v68n3/a12v68n3.pdf>

## Notas

- 1 Otros autores como Silvestre, Solé, Pérez y Jodar (1995), Bazo y Maiztegui (1999), Blanck-Cereijido (1999) y Muñoz y Motte (2006) también consideran la complejidad de la vejez y el envejecimiento y resaltan sus aspectos sociales como parte importante de su comprensión.
- 2 Algunos estudios realizados en diversos países que hemos revisado son los de Fernández, Almuíña, Alonso y Blanco (2001), Pelcastre, Garrido y De León (2001), Beyene, Becker y Mayen (2002); Gabriel y Bowling (2004) o Vera (2007). En varios de ellos encontramos resultados que evidencian una relación importante entre las percepciones y significados sobre el envejecimiento y las experiencias personales de las personas mayores, así como una relación entre la vejez y la calidad de vida.
- 3 Otros autores como Abeles, Gift, y Ory (1994), Mollenkopf y Walker (2007) o Bowling (2007) también reconocen la presencia de aspectos tanto objetivos como subjetivos en la calidad de vida, además, de las particularidades que esta presenta en las personas mayores.
- 4 En este estudio se resalta la forma cómo las personas mayores estructuran y organizan en general la información asociada a la vejez.
- 5 Este tipo de técnicas son más utilizadas por el llamado enfoque estructural de estudios sobre RS, en autores como Abric, Flament, Codol, Doise, Clemence, entre otros. Para un análisis de los enfoques principales en el estudio de las RS se puede revisar el texto de Banchs (2000).
- 6 Hubo algunos participantes que no respondieron en algunos casos las 3 palabras asociadas al término inductor que se les solicitaba. Se trabajó con todas las asociaciones obtenidas en la técnica asociativa.
- 7 Estudios como el de Ramos (2009) encontraron también una relación de significados compartidos entre dos objetos sociales, como la vejez y el abandono, que aparecían relacionados de manera importante compartiendo elementos y contenidos e incluso, un mismo sentido desde su experiencia personal, como personas mayores.



# El rol del coordinador en la escuela para padres

LUZ ELENA RAMÍREZ-FLORES,<sup>1</sup> JULIO CÉSAR VEGA-MIRANDA,<sup>2</sup>  
ROQUE QUINTANILLA-MONTOYA,<sup>3</sup> SILVIA VALENCIA-ABUNDIZ,<sup>4</sup> RUBÉN SOLTERO-AVELAR<sup>5</sup>



## Resumen

La escuela para padres es una herramienta dentro de las funciones de la Orientación Educativa, en donde el rol de liderazgo del coordinador se torna fundamental. Dicho rol permite que los integrantes del grupo interactúen de tal manera que el contenido temático se vuelva significativo en la práctica cotidiana para lograr un carácter formativo y crítico. El presente trabajo permite observar la comunicación a través de gráficos que se realizaron como producto de la aplicación de los sociogramas en donde se registran las secuencias interactivas de los participantes. Para ello se llevó a cabo el seguimiento de un grupo de escuela para padres, con el registro de once sesiones. En el presente estudio se analiza específicamente el rol del coordinador como facilitador y agente dinamizador en los temas seleccionados por los propios padres.

*Descriptor:* Coordinador, grupo, Padre de familia, Comunicación, Interacción.

## The Role of the Coordinator in the School for Parents

## Abstract

The parent-teacher conference sessions serve as a tool those functions as an Educational Guide, where-in which the instructor's leadership role becomes crucial. This role allows team members to interact in such a way that the thematic content becomes significant in both everyday practice, and in achieving a uniquely critical position in forming character. The paper makes this evident through graphical means and communication sociograms, which are based on recorded sequences of interactivity demonstrated by the participants. Data regarding the communication sequences was gathered by following a group of parents throughout eleven parent-teacher conference sessions, analyzing the roles of the facilitator and coordinator as dynamic agents in the topics selected by the parents themselves.

*Key Words:* Coordinator, Group, Parent, Communication, Interaction.

Artículo recibido el 22/03/2013  
Artículo aceptado el 2/05/2013  
Conflicto de interés no declarado

- 1 Universidad de Guadalajara, CUCS. lramirezflores@yahoo.com.mx
- 2 Universidad de Guadalajara, CUCS. jucevm@hotmail.com
- 3 Universidad de Guadalajara, CUCS. roque@cucs.udg.mx
- 4 Universidad de Guadalajara. CUCS. svalenci@cucs.udg.mx
- 5 Universidad de Guadalajara. CUCS. rubensoltero@gmail.com

## Introducción

Se puede que las escuelas de padres nacen de las exigencias de los profesores ante los problemas que los alumnos presentan en cuanto al comportamiento y el aprendizaje dentro de la escuela. El término formación a padres, de acuerdo con Bartau, Maganta y Extebría (2003), hace referencia a la acción formal destinada a incrementar la conciencia de los padres y la utilización de sus aptitudes y competencias parentales. Dicha práctica se ha caracterizado como un conjunto de actividades voluntarias de aprendizaje por parte de los padres, con el propósito de proveer modelos adecuados en el contexto familiar o para modificar y mejorar prácticas existentes para promover comportamientos positivos en los hijos. Por lo tanto, el término de formación de padres, alude al desarrollo de habilidades de los padres y madres para educar a los niños.

Según Bartau y otros (2003), la primera escuela para padres aparece en París en 1929 por iniciativa de Madame Vérine. Dicha escuela poseía un carácter "moralizante" y "confesional" cuyo lema era "unirse, instruirse y servir". En ella concurrían padres, educadores y especialistas en materias de educación e infancia. Tras algunos años en funciones, para el año de 1942 adquiere un carácter más científico proponiéndose como objetivo hacer comprender a los padres y futuros padres la gravedad de su papel, atrayendo su atención sobre los problemas que plantea la educación familiar.

La escuela de padres de Vérine tuvo gran influencia en el desarrollo de las escuelas de padres en España. Tavoillot (1982, citado en Baurtau *et al.*, 2003) analiza la evolución de la metodología de la educación de padres desde 1949 hasta mediados de los años 70. Dicho análisis pone de manifiesto que la pedagogía familiar se ha trasladado a una perspectiva más amplia, incluyendo el aspecto social. Esto significa que la relación entre la paternidad /maternidad y la educación de los hijos, no depende exclusivamente de los padres, sino que existe una perspectiva ecosistémica, en la cual las relaciones internas y externas del ambiente cobran gran importancia.

Actualmente las escuelas para padres, tienen como objetivo coordinar las acciones educativas entre la familia, la escuela y la comunidad para contribuir de manera conjunta al desarrollo y educación de los niños y jóvenes. Para alcanzar dicho ob-

jetivo, en este trabajo se propone que funcionen a partir de las experiencias de los grupos operativos de aprendizaje.

Se parte del supuesto que la dinámica de los grupos operativos permitirá generar en el grupo un compromiso ante la tarea de observar las acciones de los propios padres y de sus hijos ante las situaciones que estén causando aspectos desgastantes tanto para la familia, la escuela y los grupos de pares de los hijos. De esta forma el padre o tutor aprenderá a observarse a sí mismo y a su entorno a partir de las temáticas o situaciones problema que se estén presentando y se discutan entre los pares.

## El Grupo Operativo

Según Bleger (1986), el grupo operativo es un conjunto de personas con un objetivo común que intentan abordar operando como equipo. Estos grupos tienen propósitos, problemas, recursos y conflictos que deben ser estudiados y atendidos por el grupo mismo a medida que van apareciendo. A través de dicha actividad los miembros del grupo forman relaciones entre sí que trascienden a la vinculación técnica con la tarea a resolver, y donde surge un proyecto común. Es en este punto que los grupos operativos reflexionan no sólo en el tópico de estudio dado, sino en distintos aspectos del factor humano.

La enseñanza y el aprendizaje en los grupos operativos no se basan en la mera transmisión de la información, sino en lograr que sus integrantes puedan interactuar y transformar la información a fin de producir conocimiento común. La importancia de dicho proceso no es la acumulación de conocimientos, sino el manejo de los instrumentos para indagar y actuar sobre la realidad (Bleger, 1986). Este último punto subraya la utilidad de formar grupos operativos en las escuelas para padres.

Uno de los elementos primordiales para el trabajo en grupos operativos, es el papel del coordinador, el cual, de acuerdo con Bleger (1986), juega un rol fundamental, ya que si bien debe conocer aspectos teóricos al respecto de la temática del mismo, ello no debe constituir la principal fuente de su actividad. Entre sus habilidades se encuentra el manejo de las interacciones y la capacidad de producir y facilitar canales de comunicación dentro de la red grupal; de esta forma el conocimiento se construye de manera grupal y favorece el esclarecimiento progresivo del tema a discutir. El coordinador debe actuar como un cocreador del conocimiento. Según Bauleo (1969),

Carrillo (1999) y Segovia (1995) las funciones del coordinador incluyen:

- Facilitar la tarea del grupo, contribuyendo a resolver discusiones.
- Reconocer la identidad del grupo, atender la conformación y propósitos del mismo en la consecución de los objetivos.
- Identificar el funcionamiento grupal, qué hace el grupo y cómo lo hace.
- Favorecer y fortalecer la comunicación a través de un desarrollo progresivo, tomando la forma de una espiral en la cual coincidan didáctica, aprendizaje, comunicación y operatividad
- Ser un agente dinamizador que invite al diálogo y la reflexión.
- Averiguar (al igual que el investigador) lo que la gente ya sabe, pero no puede organizar, para regresarlo nuevamente al grupo de una manera más comprensible.
- Poseer una actitud operativa, es decir, un modelo de pensamiento, de acción y de interpretación de la realidad grupal.

Al comienzo de las sesiones de grupo, el coordinador es quien debe estimular a los participantes a propiciar la resolución de la tarea, y posteriormente ocupa el lugar del silencio, dejando discutir a los participantes, actuando solamente como guía u orientador del proceso. El coordinador debe cuidar el no convertirse en docente, ya que aunque posea los conocimientos necesarios, esto sería contraproducente para alentar el proceso grupal.

En este contexto, la presente investigación tiene por objetivo el mostrar la relevancia que tiene el coordinador en la realización de las dinámicas que se establecen en la escuela para padres desde la perspectiva del grupo operativo y analizar las interacciones de los participantes por medio de un registro gráfico.

## Método

### Participantes

Participaron 17 miembros de un grupo de escuela para padres de una escuela pública con asistencia efectiva diversa durante 11 sesiones de trabajo.

### Instrumento

Se utilizó el sociograma, instrumento permite graficar las interacciones de los integrantes del grupo en la dinámica de las sesiones de trabajo. A partir de estos gráficos posteriormente se pudo hacer

una reflexión con el coordinador del grupo y sus auxiliares sobre las dinámicas internas de participación en las tareas propuestas. Según Naranjo (2004:45) "el sociograma completo permite apreciar la cohesión del grupo con todas sus variantes". Asimismo, es útil para representar la estructura del grupo, a través del cual se obtiene una radiografía grupal; es decir, busca obtener de manera gráfica los lazos de influencia y de preferencia que existen en el mismo, mediante la observación y contextualización de las distintas relaciones entre sujetos que conforman un grupo. (Bautista, Casas, Pineda, Bezanilla, Renero y Silva, 2009). Representa una de las estrategias más avanzadas y ordenadas para describir y medir la dinámica de los grupos, dado que permite el estudio cuantitativo de las relaciones interpersonales. En esencia, permite estudiar las preferencias interpersonales existentes entre los participantes. Según Moreno (1954, citado por Bautista y cols. 2009) este instrumento ha mostrado que la estructura psicológica de un grupo difiere de sus manifestaciones sociales y que varía en razón directa de la edad de sus miembros así como el hecho de que los diferentes criterios de elección son susceptibles de producir agrupamientos diferentes o semejantes de las mismas personas.

### Procedimiento

Se observaron y grabaron las once sesiones que se establecieron en el programa de trabajo a partir de las temáticas propuestas por los padres de familia inscritos en la escuela para padres. Cada sesión tuvo una duración de dos horas. Los días en que se realizaron las sesiones fueron los jueves por la tarde.

Los temas que se seleccionaron fueron comunicación (desarrollada en tres sesiones); conformación de la familia; disciplina y sobreprotección; disciplina y límites; sexualidad; sexualidad, mitos y realidades; y adolescencia.

Para realizar el encuadre del grupo, se inició con una dinámica de presentación que permitió que los participantes se conocieran y crearan un clima de confianza; posteriormente se expuso la forma de trabajo en que se realizarían las actividades durante el curso. Se propuso una lluvia de ideas para que los padres sugirieran los temas a tratar durante el curso, que por lo general tienen relación directa con problemáticas vividas por los padres y sus familias. Asimismo, se acordó la calendarización de los temas elegidos.

Además, en cada sesión, dependiendo del tema, la coordinación propuso a los participantes la diná-

mica específica en que se llevó a cabo. Estas pudieron ser desde representaciones, juego de roles o dinámicas específicas para cada tema tratado, todo ello con la intención de favorecer la participación, así como el intercambio de experiencias. Se les informó a los padres que ellos tendrían una tarea de observación sobre el tema tratado en la sesión.

A partir del segundo día de actividades, se inició con una exposición teórica sobre el tema por parte del coordinador con una duración de quince minutos y se continuó la discusión sobre el tema de manera de alentar su reflexión. Para llevar el registro de la sesión, se les explicó a los participantes del grupo la necesidad de que participaran dos observadores y que se colocaría una cámara de video.

Asimismo, fue necesario identificar con símbolos y números a cada participante que se encontrara dentro del grupo. Se puede observar en los gráficos 1, 2 y 3 las siguientes figuras: en cada sesión se colocaron dos observadores representados por un ojo y una cámara de video con referencia a la puerta de entrada al salón. Los círculos punteados representan a los auxiliares del coordinador (en este caso se representan por los números 14 y 15); al coordinador se le asignó el número y aparece con el círculo más marcado. Las flechas, de doble entrada, representan las interacciones de los participantes.

Después de analizar las primeras sesiones se tuvo que mover la cámara de lugar dentro del salón a partir de la cuarta sesión, para captar el ingreso de los participantes y posteriormente no generar distracción. A cada participante se le asignó un número para ser identificado en sus interacciones con los de-

más integrantes del grupo, independientemente del lugar en donde se sentara. A partir de esto los participantes se pudieron ubicar en cualquier lugar y, en caso de no asistir a alguna sesión, se graficó su ausencia. En todas las sesiones se estableció que el acomodo de las sillas sería en círculo para facilitar las interacciones; se utilizó siempre el mismo número de sillas que participantes inscritos, independientemente de si asistieron o no.

En las dos primeras sesiones se propició el rapport y en la tercera se especificó el orden de los temas a tratar en el grupo. Es hasta la tercera que se inició el registro de las interacciones entre los participantes. Después de haber graficado cada sesión a partir del primer tema tratado y acordado por el grupo, se seleccionaron tres sesiones para analizar en esta parte de la investigación, en donde se detectó el papel del coordinador y su equipo de colaboradores en su actividad dentro de la escuela para padres.

Se eligió como muestra la gráfica de la tercera sesión debido a que el grupo ya había establecido su dinámica particular. Además se acordó un cierre para la incorporación de nuevos participantes en el grupo; en la sexta sesión se llevaba un avance de la mitad de las actividades planeadas, y por lo tanto, sus participantes ya estaban más integrados en el proceso; la décima sesión, penúltima del curso, permitió visualizar la solidez de la participación de los padres.

## Resultados

Como el elemento fundamental de los grupos operativos es la dinámica que construye el coordi-

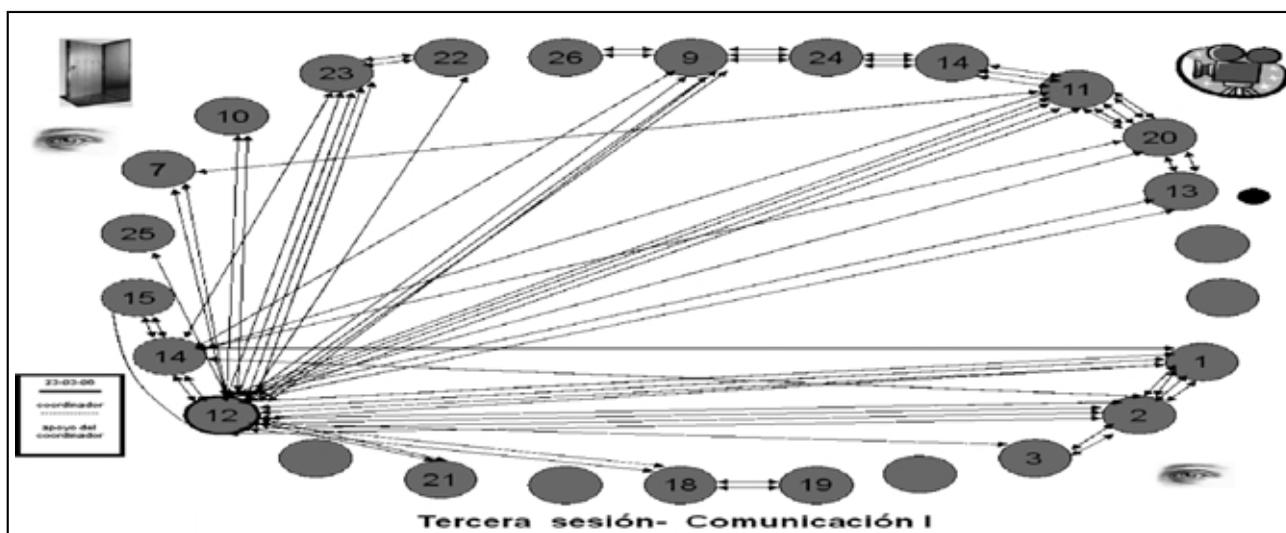
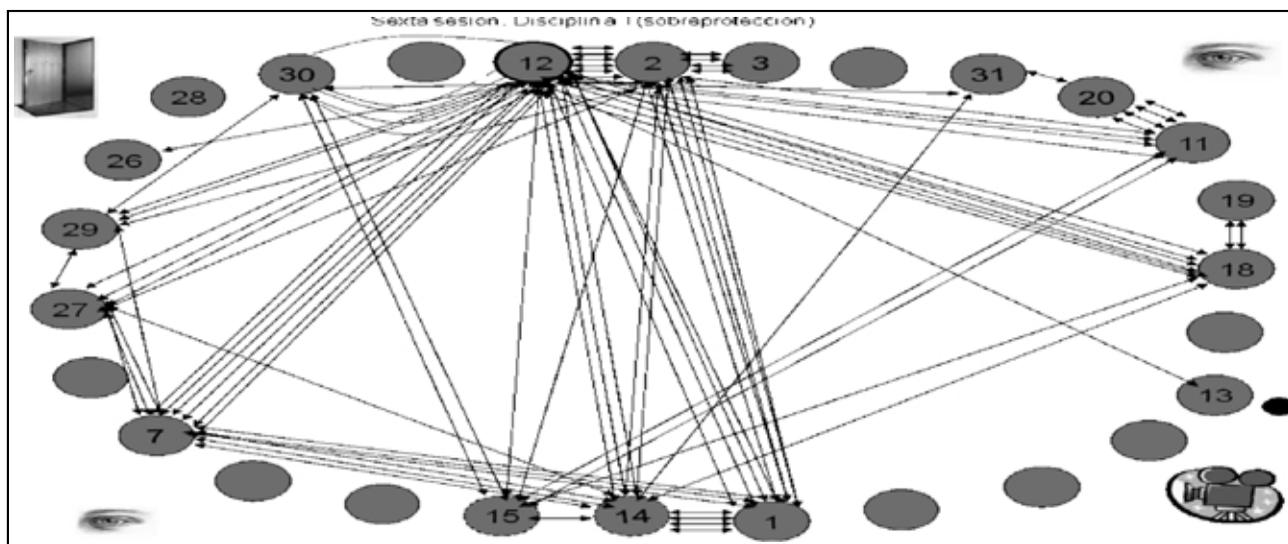


Gráfico 1. Tercera sesión. Tema: Comunicación



**Gráfico 2. Sexta sesión. Tema: Disciplina (sobrepotección)**

nador del grupo, nos dimos a la tarea de observar cómo desarrolla su actividad, con la finalidad de mejorar la retroalimentación en cuanto a las acciones y las actividades reflexivas que se deben de desarrollar.

En un primer momento se realizó un análisis de estas sesiones a través del número de participaciones de cada integrante con sus iguales y en interacción con el coordinador.

En el Gráfico 1 se aprecia la sesión número 3 donde se trató el tema de la Comunicación, con una asistencia de veinte participantes, en el que se incluye al equipo coordinador (tres personas que se identifican con los números 12, 14 y 15), lo que da una asistencia de 17 padres de familia, de los cuales participa un solo varón (número 19) y las demás asistentes son mujeres. Se observa a partir de las líneas de comunicación cómo se llevaron a cabo las interacciones entre los participantes. Es de resaltar que el varón solo interactúa con su compañera de al lado. Además se hace evidente como se centra la participación en el equipo de coordinación de la sesión.

Es interesante el punto de vista estadístico; en cuanto al número de interacciones que muestra el grupo se aprecia un total de participación acumulada del equipo coordinador con 35.61% de las interacciones; en relación al 64.39% de participaciones de los 17 padres de familia asistentes. En esta sesión se registraron 132 interacciones.

En el Gráfico 2 se muestra cómo el equipo coordinador registra el 35.33% de las interacciones de las cuales el coordinador realiza el 20.96%; en relación con el 64.67% del resto del grupo 15 integrantes, des-

tacándose el padre de familia No. 2, con el 10.78% de la participación; asimismo, se observa que el asistente con el No. 28 no muestra ninguna interacción verbal sobre este tema.

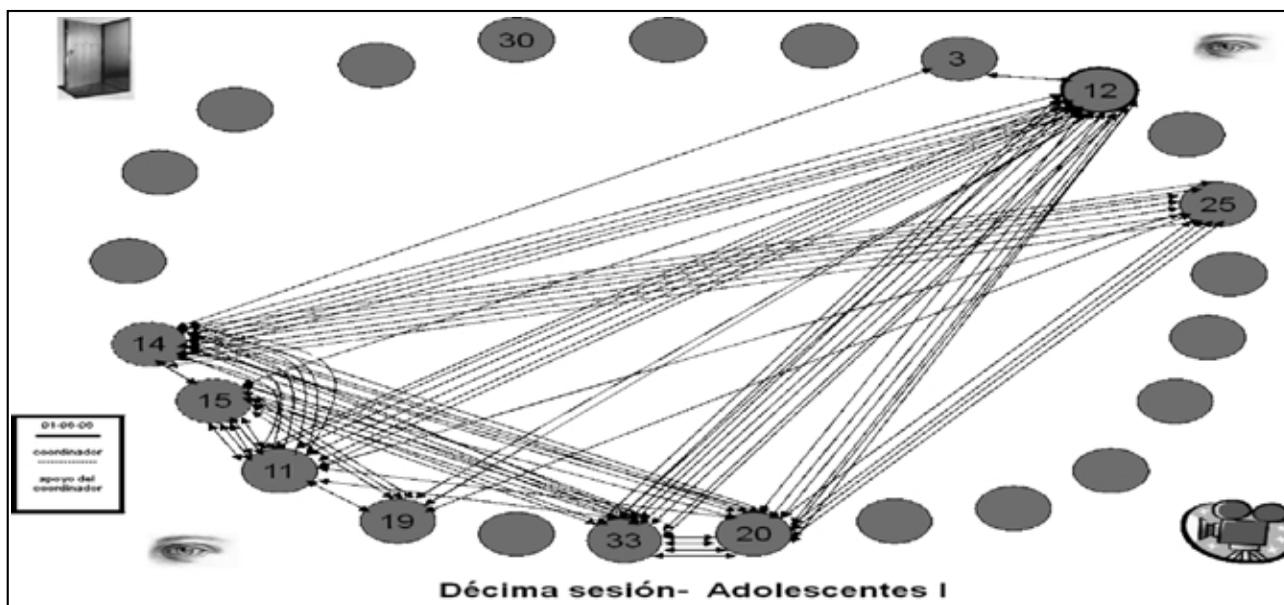
En el Gráfico 3, el tema que se discutió fue la Adolescencia. Se observa una baja en la asistencia de los padres de familia (asisten cinco de diez y siete inscritos). El equipo coordinador muestra una actividad representada con el 46.81% de las interacciones en el grupo; de la misma forma se nota el aumento de la participación de uno de los auxiliares del equipo coordinador, en relación con las aportaciones del coordinador; de igual manera se puede observar que los padres asistentes manifiestan una mayor interacción entre ellos.

## Discusión

La planeación de las estrategias de formación de escuela para padres ha sido un aporte para apoyar la formación de los hijos en las problemáticas que se presentan en la familia y en la escuela. En la mayoría de los modelos desarrollados se observa una conducción instruccional, realizada por el coordinador y su equipo de facilitadores.

Al realizar el análisis de la asistencia y secuencias comunicacionales en la escuela para padres de esta investigación, es relevante el seguimiento en todas las sesiones grabadas con video y audio que sirven de evidencia del desarrollo de las temáticas y el involucramiento de los padres en el entendimiento de sus hijos en su vida cotidiana.

El tipo de liderazgo que manifiesta el coordinador



**Gráfico 3. Décima sesión. Tema: Adolescentes (1)**

y su equipo de apoyo es importante para que en el grupo se genere un clima cooperativo y de colaboración. Toro (2004) señala que cuando se establece un clima democrático se pueden producir mejores decisiones y los miembros del grupo se sientan obligados a cumplirlas. En cambio, en un grupo donde el liderazgo es autocrático, la participación disminuye y los asistentes se desmotivan.

El papel que desempeña el coordinador y su equipo es fundamental para el logro de los objetivos planteados. Se pretende generar un modelo autogestivo y reflexivo en donde el padre de familia desarrolle estrategias de afrontamiento a las problemáticas y situaciones que enfrenta con los hijos en la vida cotidiana.

¿El coordinador como facilitador o catedrático? Una de las dificultades encontradas en este grupo es la función que manifiesta el coordinador y su equipo, que se caracteriza por ejercer un liderazgo más instruccional. Esto quiere decir que ante los silencios de los asistentes, el coordinador y su equipo toman la palabra ejerciendo un “clima escolar” (en el que hay alumnos y docentes) los padres sólo escuchan y participan en relación con lo expuesto por el equipo coordinador.

Una de las manifestaciones que se observaron en este grupo fue la baja paulatina de sus asistentes, en que en la décima sesión sólo quedan cinco de los 17 padres de familia inscritos al inicio del taller. Sin embargo, en esta misma sesión las interacciones entre los padres aumentan de manera considerable.

### Conclusión

El interés de esta fase de la investigación es mostrar la relevancia del coordinador y su equipo de apoyo, a través de un modelo autogestivo como puede ser la técnica utilizada en los grupos operativos.

El coordinador en los grupos operativos tiene como función generar un clima autogestivo y de autorreflexión entre sus miembros. Esto le permite al que dirige observar los diferentes momentos por los que pasa cada integrante, se acerca para reflexionar sobre cómo se sienten a partir de sus motivaciones y los diferentes estados de ánimo de los participantes, mostrando su avance en el proceso de conformación grupal en relación con los intereses del grupo.

Lo que se observa en la presente fase de investigación, es que el papel del coordinador de escuela de padres sigue siendo de “profesor diluido”, es decir, que no ha logrado del todo ser facilitador, sino que regresa al modelo del docente que enseña; en ocasiones sí logra una participación entre los padres, pero siguen siendo el coordinador y su equipo la principal fuente de las interacciones en el grupo.

Es necesario que el coordinador reflexione sobre su papel, dejando de lado el protagonismo o la “necesidad” de ser el profesor; que dinamice el diálogo y la reflexión grupal; que facilite el clima para que los padres sean los que organicen la dinámica y se comprometan en el logro de las soluciones de las problemáticas vividas y tratadas en el grupo.

Si el coordinador les da a los participantes el

“tiempo necesario” para que generen la comunicación, el análisis, la discusión y las propuestas, se lograría una dinámica distinta a la que se observa en el presente grupo de padres, esto es, el logro de la generación de la pretarea, tarea y proyecto, en donde la participación del coordinador y su equipo es fundamental, para que se facilite la reflexión y las posibles alternativas de involucramiento de los padres en los procesos que le son comunes.

Es necesario que un coordinador registre de manera gráfica su función y la analice y decida que no se trata de dar lecciones, sino de facilitar la formación y reflexión de los padres, para que enfrenten su labor con nuevos elementos, los cuales les puedan permitir observar su quehacer cotidiano de una forma diferente y sobre todo con posibilidades reales de enfrentarlo.

## Referencias

- BARTAU, I., MAGANTA, J., EXTEBERRÍA, J. (2003). Programas de formación a padres. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25. 1-17.
- BAULEO, A. (1969). El grupo operativo. *Cuadernos de psicología concreta*. 1, 1-8.
- BAUTISTA; E. CASAS; E. PINEDA, .BEZANILLA; J., RENERO, L., SILVA, Y. (2009) Utilidad del sociograma como herramienta para el análisis de las interacciones grupales. *Psicol. Am. Lat.*, México, n. 18, nov. 2009 disponible [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext-&pid=S1870-350X2009000200010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext-&pid=S1870-350X2009000200010&lng=pt&nrm=iso). Consultada 11 febrero 2011.
- BLEGER, J. (1986). Grupos operativos en la enseñanza. *Temas de Psicología*. 20. 1-21.
- CARRILLO, D. (1999). *Escuela para padres y educación popular*. Tesis de licenciatura. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.
- NARANJO, M. (2004). *Enfoques existenciales y un modelo ecléctico*. Editorial Universidad de Costa Rica: San José.
- SEGOVIA, J. (1995). Las escuelas para padres en los centros escolares: catalizadores de formación permanente y desarrollo organizativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. 25, 183-192.
- TORO, L. (2004). Los docentes como diseñadores de la enseñanza. *Revista iberoamericana de educación*, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). N° 34/4, 10-12-04.



# El aprendizaje activo como propuesta de aprendizaje en ciencias en la Secundaria Foránea 75 de San Antonio Tlayacapan

SERGIO NAVARRO-FIERROS<sup>1</sup>



## Resumen

El presente trabajo describe un proceso de investigación-intervención de la práctica educativa. Esto implicó que el autor del mismo se convirtiera en investigador -investigado de su propia práctica docente en la secundaria foránea 75. Abordar el paradigma de investigación cualitativa, la auto-observación y la elaboración de auto-registros, diario del profesor, del alumno, permitió establecer el siguiente problema: La práctica protagónica basada en la centralización de la clase mediante un monólogo explicativo provoca alumnos pasivos. La evaluación demostró cómo favorecieron el proceso las estrategias del aprendizaje activo reduciendo la práctica protagónica del docente y aumentando la participación del alumno.

*Descriptor:* Práctica, Educación, Intervención, Aprendizaje Activo.

## Active Learning as Science Learning Proposal in a Secondary School at San Antonio Tlayacapan

## Abstract

This paper describes an action research process of educational practice. This implied that the author himself becoming researcher-researched their own practice in a foreign secondary. Addressing the qualitative research paradigm, self-observation and self-development of records, daily teacher, student, allowed us to establish the following problem: The practice protagonist from the centralization of the class using a monologue explaining causes passive learners. The evaluation showed how favored the process of active learning strategies reducing protagonist teacher practice and increasing student participation.

*Key Words:* Practice, Education, Intervention, Active Learning.

Artículo recibido el 15/01/2013  
Artículo aceptado el 2/04/2013  
Conflicto de interés no declarado

<sup>1</sup> Licenciado en Biología, Doctor en Inmunología por la Universidad de Guadalajara. Maestro en Educación con Intervención en la Práctica Educativa por la Secretaría de Educación Jalisco. Profesor de Secundaria, Bachillerato y Posgrado. senafi@myway.com, senafi@facebook.com

## Introducción

El presente documento expone los resultados de una investigación cualitativa realizada a lo largo del proceso vivido por un docente en la Maestría en Educación con Intervención en la Práctica Educativa (MEIPE). El mayor reto del profesor de hoy en día es ir más allá de la trasmisión de conocimientos; este desafío lo afronta la MEIPE al tener como fin propiciar la investigación, intervención y transformación del hacer educativo. La intervención educativa se ha utilizado para modificar, cambiar o hacer consciente al profesor de su labor dentro del aula. Es importante mencionar que a veces es imposible romper con los en los cuales ya ha trabajado el maestro durante años, pero rescatando lo que enuncia Dewey acerca de que todo maestro debe tener honestidad, responsabilidad y mente abierta (1998:22).

Así el profesor que tenga la intención de intervenir su trabajo debe estar consciente que realmente quiere propiciar un cambio evidente. La transformación de la práctica educativa no es algo simple, implica la aceptación de que es un asunto personal e intransferible. Es una doble función: transformar y generar conocimientos al interior de la misma; lo que permite entender los procedimientos de intervención como procesos investigativos formales, mismos que de manera institucionalizada propician al investigador una práctica propia con el fin de intervenirla.

## Contexto

Para los maestros frente a grupo es de vital importancia saber cómo influye el contexto en el cual sus alumnos se desenvuelven, los niveles de aprendizaje, los conocimientos adquiridos hasta ese momento, las situaciones sociales y culturales en las que están inmersos (Rodríguez, 1999:186). La Secundaria Foránea 75, escenario del presente trabajo, se ubica en San Antonio Tlayacapan, municipio de Chapala, Jalisco y actualmente tiene una población de 3351 habitantes. La observación de la práctica se efectuó en un grupo de primero de secundaria en la asignatura de Ciencias I, integrado por 43 alumnos con un promedio de edad de 12.7 años (25 mujeres y 18 hombres).

## Métodos e Instrumentos

Esta investigación se llevó a cabo dentro el paradigma cualitativo y conociendo que es multi-metódi-

co se mencionan características de los métodos que se utilizaron. El método fenomenológico permite poner énfasis en lo individual sobre la experiencia subjetiva; por ello, la descripción de significados del fenómeno desde la experiencia de los autores; en este modelo el investigador pone entre paréntesis sus presuposiciones. Ello se reflejan en las experiencias y se intuyen o describen las estructuras de las experiencias (Zichi, 2003:160-182). Por otro lado, la hermenéutica permite el análisis del discurso para la obtención de significados; de esta manera, este método parece ubicarse en la estructura de la comunicación; una persona al hablar o escribir emite significados (Turnbull, 1976:12). El método etnográfico permitió el levantamiento de datos mediante la utilización de diferentes instrumentos como registros y diarios; es definido por Hammersley, como la investigación detallada de patrones culturales (1994:22). Otro método que se aplicó fue el de investigación-acción. En éste se destaca la mejora de la educación mediante un cambio en función de la participación del docente en consecuencia de mejorar la práctica mediante el seguimiento de la llamada espiral introspectiva, la cual consta de cuatro fases: planificación, acción, la observación y la reflexión (Kemmis, 1988:15-17).

Los instrumentos que se utilizaron en esta investigación fueron los auto registros, el diario del profesor y el diario del alumno. El auto registro responde a una sencilla pregunta ¿Qué sucede en el preciso instante de estar impartiendo la clase? El registro "refleja" nuestra práctica docente en el proceso de recuperación para intervenirla (García, 1997:44). Utilizar los auto-registros no es suficiente para lograr reflejar la verdadera esencia de la práctica, razón por la cual se necesita de otros recursos que puedan revelar el lado oscuro de la personalidad del profesor y de la práctica docente. Entre estos instrumentos tenemos el diario del profesor (Toscano, 1993:78). En contraste, también utilizamos el diario del alumno el cual es un instrumento de recogida de datos efectuada por el estudiante, quien decide qué incluir o no incluir (Sicilia, 1999:28).

## Equipo

Se utilizó una audio grabadora portátil Radioshack modelo 43-127, el software para Windows XP File Manager Program para archivar las grabaciones, adelantar y retrasar el audio para poder transcribir los diálogos. Además, el programa Ethnograph. v 6 de para Windows, el cual permitió segmentar el diario

del profesor y del alumno, generando un libro de códigos; además se utilizaron las mismas categorías originadas por los registros. También se empleó una video cámara portátil Olympus x-940 para registrar en video las acciones en el aula; con la ayuda del software IB para Windows 7 se pudieron archivar los videos.

### Análisis de la práctica

Los auto registros se segmentaron en tres partes: inicio, desarrollo y cierre para identificar los momentos didácticos de la clase. Una vez realizado lo anterior, se prosiguió a sistematizar en forma horizontal los contenidos y hechos ahí plasmados. Mediante las siguientes preguntas ¿qué hago?, ¿cómo lo hago?, ¿para qué lo hago? y ¿que provoca? (JARA,1994:17-42). Después de ello se llegó a las siguientes conclusiones preliminares:

¿Qué hago?: La mayor parte de la clase es conducida mediante un monólogo expositivo por parte del profesor

¿Cómo lo hago?: Utilizando la mayor parte del tiempo en transcribir notas en el pintarrón.

¿Por qué lo hago?: Es más fácil transmitir los contenidos mediante la exposición que promover actividades dentro del aula.

Todo lo anterior invita al profesor a iniciar un proceso de reflexión exhaustivo en función de la práctica para seguir encontrando regularidades de la misma.

Después de lo anterior se visualizaron las diferentes acciones efectuadas por el docente y para constatarlo se procede a la categorización de los datos, teniendo en cuenta que las categorías resultantes pueden estar afectadas por la subjetividad y el punto de vista del investigador (Poggioli, 1994:155-157). En la Tabla 1 podemos observar cómo se agruparon las acciones para formar las categorías.

### Características de la práctica

Entre las características encontradas se identifica que el docente ocupa un lugar protagónico en el desarrollo de la clase. Él determina el tipo de interacción que se genera entre profesor-alumno-alumnos en su sentido, secuencia y duración, en las formas y dirección de las comunicaciones. A lo largo del análisis con los diferentes instrumentos se puede evidenciar que las acciones realizadas por los estudiantes como solicitar ayuda, dar y pedir información, preguntar, mostrar desacuerdo, emprender, formas de participación, etcétera, se encuentran fuertemente determinadas por el clima de control presente en el aula, impuesto por el profesor a través de sus palabras, acciones, actitudes.

Las categorías llevan a un análisis más profundo al emanar diferentes afirmaciones (problemas) sobre las características de la práctica como se puede observar en la Tabla 2.

A partir de estas afirmaciones se elaboró la red de problemas (Sánchez, 1993:72). Cada círculo representa una afirmación, a la cual se asignó un número, y las flechas simbolizan la relación de las afirmaciones; la flecha cuya dirección es de izquierda a derecha se refiere al efecto (emite) la flecha de derecha a izquierda tiene como propósito la causa (recibe), como se observa en el diagrama de la Figura 1.

Aplicar la red problemas se fundamenta en el hecho de considerar las afirmaciones originadas de las categorías como problemas. Para analizar las relaciones de los problemas y determinar el problema central de la investigación, es necesario establecer relaciones de causa-consecuencia entre los problemas y enumerar la frecuencia de las relaciones (recibidas y emitidas) para determinar el problema de investigación. Un problema de investigación, puede definirse como lo que el investigador trata de resolver o averiguar [...] una dificultad [...] lo que quiere explicar o cambiar (Sánchez, 1993:73).

**Tabla 1. Acciones recurrentes encontradas en los cinco autorregistros y las categorías**

Acciones detectadas en el docente	Categoría
Pierde la atención del grupo cuando la explicación del tema se prolonga. Centraliza la clase al hacerla expositiva. No motiva a la participación de los alumnos.	Clase magistral
Frecuentemente les recuerda la importancia del examen. Asigna trabajos para calificarlos después.	Evaluación sumativa
Permite entrar y salir del salón en todo momento. Permite la participación sólo de aquellos que piden la palabra. Siempre está presionándolos con los trabajos.	Disciplina tradicional

Tabla 2. Afirmaciones originadas de las categorías

Categoría	Afirmaciones
Clase magistral	1. El docente centraliza la clase mediante un monólogo explicativo. 2. No hay relación con todos los alumnos al permitir la palabra a sólo algunos de ellos. 3. El docente no permite sugerencias por parte del alumno con respecto a otra forma de trabajar. 4. Escasa interacción con los alumnos debido al protagonismo del docente. 5. En ningún momento se motiva la participación del alumno.
Evaluación sumativa	6. Se realizan exámenes para determinar el conocimiento del alumno mediante una puntuación. 7. Se asigna tareas para ser calificadas posteriormente.
Disciplina tradicional	8. La entrega de trabajos en tiempo y forma es muy importante.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. La relación entre afirmaciones

Afirmaciones	Emitidas	Recibidas
1. El docente centraliza la clase mediante un monólogo explicativo.	4	4
2. No hay relación con todos los alumnos al permitir la palabra sólo a algunos de ellos.	3	2
3. El docente no permite sugerencias por parte del alumno con respecto a otra forma de trabajar.	3	4
4. Escasa interacción con los alumnos debido al protagonismo del docente.	1	4
5. En ningún momento se motiva la participación del alumno.	3	3
6. Se realizan exámenes para determinar el conocimiento del alumno mediante una calificación.	1	1
7. En ningún momento se motiva la participación del alumno.	2	1
8. La entrega de trabajos en tiempo y forma es muy importante.	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 3, el resultado de las relaciones de las afirmaciones emanadas de las categorías y que origina a la mayoría de las demás se centra en la afirmación 1: *El docente centraliza la clase mediante un monólogo explicativo*.

En la investigación cualitativa algunos de los procesos que se consideran más comunes son la trian-

gulación y la saturación para dejar en claro el problema a intervenir. Para tal efecto, se trianguló la información con los tres instrumentos (registro, diario del profesor y del alumno) y se saturó con cinco registros la afirmación con mayor relaciones emanada de la red de problemas, cuyo resultado fue la afirmación 1.

### Determinación del problema de la práctica

Después de todo lo anterior se procedió a mencionar categóricamente como el principal problema de la práctica educativa: *La práctica protagónica basada en la centralización de la clase mediante un monólogo explicativo provoca alumnos pasivos*. Este problema centra la atención en la dimensión didáctica, pues se considera que en ésta se encuentra concentrada la información que deberá dar la pauta para innovar la práctica educativa. Con lo mostrado hasta este momento se formula el enunciado de intervención el cual fue redactado de la siguiente manera: Transformación de la práctica protagónica a una práctica constructivista a través del aprendizaje activo en alumnos de primer año de secundaria en la asignatura de Ciencias I.

Para lograr intervenir los anteriores aspectos, es necesario efectuar diferentes estrategias para poder dar solución al problema antes determinado. En este sentido, parece necesaria la introducción de una

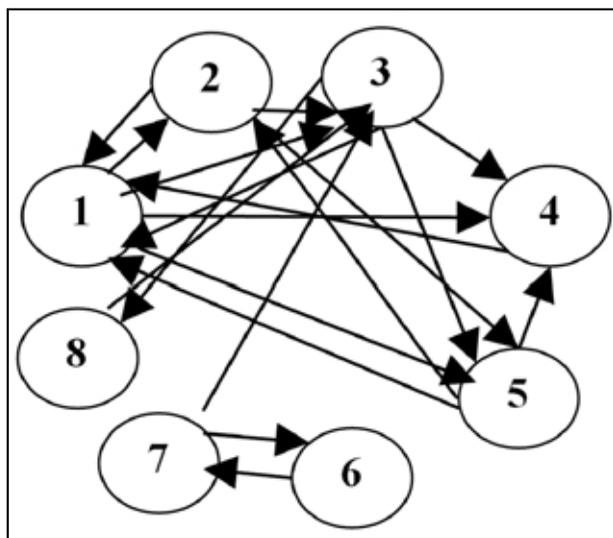


Figura 1. Diagrama de la red de problemas

Simbología: El número indica el problema (afirmación), y la flecha (→) indica la relación y su dirección.

**Tabla 4. Nuevas categorías generadas por la práctica intervenida**

Acciones detectadas en el docente	Categoría
Propone las actividades para la clase. Motiva a la participación de los alumnos.	Clases Activas
Construye las rúbricas de cada actividad. Fomenta la autoevaluación y la coevaluación.	Evaluación formativa
Genera un ambiente áulico con valores. Aplica las normas estipuladas en el C.N.	Disciplina positiva

práctica basada en el aprendizaje activo (AA) en la enseñanza que se imparte en el nivel secundaria (Roeders, 1998:16-18). Estas metodologías consisten en involucrar a los estudiantes en alguna actividad que obligue a que piensen y comenten acerca de la información presentada. Los alumnos analizan, sintetizan y discuten la información con otros estudiantes (Silberman, 1996:6-9). Esta forma de aprendizaje incluye actividades que fomenten el trabajo en equipo y que los lleven a pensar en la materia. Entre las principales técnicas del AA se encuentran: debate activo, comentario a video, crucigrama y comentarios a videos (Silberman, 1996:70-162). Para esta última estrategia se utilizó la plataforma de la red social Facebook, considerando que usar herramientas de la web social en un mundo conectado, nos permite salir del aula (Cabero, 2003:87).

En el contexto del AA el abordaje del tema de la disciplina parte del supuesto de que el aprendizaje es constructivista. Por ello, para lograr implementar estas estrategias se suscribió un convenio normativo (CN) en forma conjunta entre estudiantes y profesor. Este documento contenía normas de conducta para ambos, con sus respectivas consecuencias lógicas y su aplicación derivaba de la autoridad objetiva del profesor, (Fernández, 2007:6-8).

Para efecto de la evaluación de las estrategias del AA empleadas algunos autores sugieren algunas estrategias, como *one minute paper* (Stead, 2005:120); o rúbricas (Bolton, 2006:5-7).

En el caso del presente trabajo, la intervención de la práctica se llevó a cabo en el calendario escolar 2011-2012 y como fue señalado en un principio, se aplicó con alumnos de secundaria. Se realizaron cinco nuevos registros para identificar a través de su análisis si los propósitos de la intervención se iban logrando: Para la construcción de las nuevas categorías de la práctica intervenida se recurrió a los mismos instrumentos y métodos que se utilizaron para obtener el problema de la práctica docente. De esta forma se construyeron las nuevas categorías a partir de las acciones detectadas en los registros de la

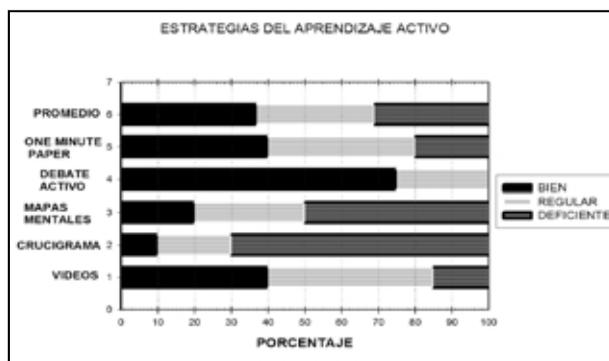
práctica intervenida, como resultado de la aplicación de AA. En la práctica docente se pueden identificar tres grandes categorías como se puede observar en la Tabla 4.

Una vez que se aplicaron las estrategias del AA se realizó una comparación entre ellas con el fin de determinar cuál tendría mayor rendimiento. Cabe señalar que las estrategias fueron evaluadas mediante rúbricas construidas con tres categorías (bien, regular, deficiente). En la Figura 2 se muestran los resultados.

La gráfica es muy elocuente y se percibe que la estrategia con mayor promedio fue la del debate activo, seguida por la de *one minute paper* y comentario a video; en contraste podemos observar que el crucigrama tuvo el menor promedio. Cabe señalar que, en general, el promedio de las estrategias fue aceptable por que el 69% de los estudiantes se encuentra en las categorías buena -regular como se observa en la gráfica.

### Reflexiones finales

Transformar la práctica educativa no es un trabajo sencillo. El enfrentar este reto, debido a la innovación educativa, significa recorrer una trayectoria de un camino largo y sinuoso en el que se encuentran diversos obstáculos como preocupaciones, desconcierto y exceso de trabajo. Involucrarse en una espiral



**Figura 2. Gráfica de los resultados de las diferentes estrategias del AA**

de ida y vuelta permite descubrir las acciones y características de la propia práctica educativa. Al término de esta investigación se ha experimentado un cambio significativo en el actuar docente que se manifiesta principalmente en las acciones, discurso y actitudes. El autor se muestra y evidencia ahora como un docente permanentemente reflexivo y crítico con respecto a su práctica educativa; empático, comprensivo, democrático y observador. Está consciente más que nunca del papel que juega para innovar y mejorar la enseñanza. Indudablemente, queda de manifiesto en el presente trabajo la importancia de la participación e interacción del alumno mediante el AA en el desarrollo de los contenidos que se pretende enseñar.

El profesor de hoy en día deberá entonces, atender no sólo al dominio de los conocimientos necesarios para desarrollar el programa de la asignatura o asignaturas que imparta sino que, además, deberá considerar como responsabilidad fundamental el involucrar a todos y cada uno de los alumnos de su clase para lograr que manifiesten respeto en un ambiente de confianza, y para lograr esto último se debe de incluir la disciplina positiva la cual permitirá un ambiente áulico óptimo en donde se pueda ejercer con facilidad el AA. El instrumento protagónico en este contexto sin duda alguna es el CN el cual se genera democráticamente, y esto último ubica al estudiante en el compromiso de cumplirlo. En resumen, las estrategias del AA sí incrementan el protagonismo en el estudiante y disminuye significativamente la participación del docente en la clase; de esta manera el alumno de secundaria se aleja de la actitud pasiva al integrarse al trabajo del aula.

## Referencias

- BOLTON, F. (2006). Rubric and Adult Learners: Andragogy and Assessment. *Assessment Update*, 18, 3, 5-6.
- CABERO, J. (2002). *Las nuevas tecnologías en la actividad universitaria*. Pixel-Bit *Revistas de medios y Educación*, 20,81-100.
- DEWEY, J. (1998). ¿Qué es pensar?, en *Cómo pensamos, nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, R. (2007). Disciplina positiva. Una herramienta imprescindible en la metodología comunicativa. *Revista electrónica E/LE Brasil*, 1-25. <http://elebrasil.ezdir.net> (consultado 3 de enero, 2011).
- GARCÍA, H. (1997). *En torno a la intervención de la práctica educativa*. Guadalajara, Jalisco: Gobierno del Estado de Jalisco.
- HAMMERSLEY, M. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- JARA, O. (1994). *Para sistematizar experiencias, una propuesta teórica y práctica*. Lima: Tarea.
- KEMMIS, S. (1988). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes.
- POGGIOLI, L. (1994). *Psicología cognitiva*. Caracas: McGraw Hill.
- ROEDERS, P. (1998). *Aprendiendo juntos: Un diseño de aprendizaje activo*. Lima: Sociedad Cultural Wilkiria Ediciones.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J., GARCÍA, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*, Granada: Aljibe.
- SÁNCHEZ, R. (1993). "Didáctica de la problematización en el campo científico de la investigación", *Perfiles educativos*, 61, 64-77.
- SICILIA, C. (1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. *Física y Deportes*. 58, 4, 25-33.
- SILBERMAN, M. (1996). *Aprendizaje activo*. Buenos Aires: Troquel.
- STEAD, D. (2005). A Review of the One-Minute Paper. *Active Learning in Higher Education. The Journal of the Institute for Learning and Teaching*. 6, 2, 118-131.
- TOSCANO, M. (1993). *Un recurso para cambiar la práctica del profesor*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- TURNBULL, R. (1976). *Hermenéutica*. Buenos Aires: Iscatón.
- ZICHI, C. (2003). *Escuelas de Fenomenología: implicaciones para la investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

# El uso de saberes y aprendizajes no escolares para el empoderamiento de grupos vulnerables

FRANCISCO JAVIER CONDE-GONZÁLEZ<sup>1</sup>



## Resumen

El presente es un ensayo pedagógico sobre la exclusión social y la posibilidad de construir una sociedad más incluyente a partir del reconocimiento, el enriquecimiento y la legitimación de los saberes y aprendizajes no escolares de los grupos en situación de vulnerabilidad. Proponemos la intervención educativa como uno de los factores que, junto con otras acciones de carácter político y económico, pueden contribuir a la construcción de una sociedad incluyente.

El documento está integrado en tres partes: en la primera reflexionamos en relación a la sociedad excluyente y el desafío que en ella encuentra la praxis pedagógica. En la segunda parte identificamos los saberes socialmente construidos por los sujetos sociales en situación de vulnerabilidad. Finalmente, proponemos la construcción de itinerarios de inclusión social a partir de la intervención educativa; afirmamos que sólo mediante estrategias participativas en las que los sujetos sean protagonistas de su propia educación y reivindicación social será posible la utopía de una sociedad más justa e incluyente.

*Descriptor:* Exclusión social, Grupos vulnerables, Inclusión educativa, Saberes socialmente construidos.

## The Use of Non-School Knowledge and Learning for Empowerment of Vulnerable Groups

## Abstract

This is an educational essay on social exclusion and the possibility of building a more inclusive society based on the recognition, enrichment and legitimation of non-school knowledge and learning of vulnerable groups. We propose educational intervention as one of the factors, together with other actions of political and economic nature, can contribute to building an inclusive society.

This document is composed of three parts: in the first part we reflect on exclusionary societies and the challenge faced by pedagogical praxis. In the second part we identify socially constructed knowledge by social subjects who are vulnerable. Finally, we propose the construction of social inclusion itineraries on the basis of educational intervention. We assert that only by means of participatory strategies in which individuals are responsible for their own education and social vindication the utopia of a more just and inclusive society will be possible.

*Key Words:* Social exclusion, Vulnerable groups, Educational Inclusion, Socially Constructed Knowledge.

Artículo recibido el 16/03/2013  
Artículo aceptado el 21/05/2013  
Conflicto de interés no declarado

1 Catedrático de la Maestría en Docencia, Universidad Latina, Campus Cuernavaca. jabierconde@gmail.com / jabierconde@yahoo.com.mx

## Introducción

El presente es un ensayo pedagógico sobre la exclusión entendida como la separación de un individuo o un colectivo respecto a las oportunidades económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrute (Rubio, 2002:21). Pero también es un ensayo sobre la posibilidad de construir itinerarios de inclusión social a partir del reconocimiento, el enriquecimiento y la legitimación de los saberes y aprendizajes no escolares de los grupos en situación de vulnerabilidad.

Su formato es el de un tríptico que brinda un panorama del problema de la exclusión desde una perspectiva educativa pero insertándola en la discusión más amplia de lo social y de la reflexión en torno al Estado. Desde nuestra postura pedagógica, asumimos que la educación implica necesariamente la apuesta por la praxis transformadora; por ello proponemos la intervención educativa como uno de los factores que, junto con otras acciones de carácter político y económico, podrían coadyuvar en la transformación de la sociedad exclusógena a una sociedad incluyente.

El documento está integrado en tres partes: en la primera reflexionamos en relación con la sociedad exclusógena y el desafío que en ella encuentra la praxis pedagógica. En la segunda parte reivindicamos los saberes socialmente construidos por los sectores de la población en situación de vulnerabilidad. Finalmente, proponemos la construcción de itinerarios de inclusión social a partir de la intervención educativa, afirmamos que sólo mediante estrategias participativas en las que los sujetos sean protagonistas de su propia educación y reivindicación social será posible la utopía de una sociedad más justa e incluyente.

### 1. La sociedad exclusógena y la educación

*Tesis: El estado neoliberal establece una dinámica de mercado en todas las áreas de la vida social que conculca los derechos fundamentales de grandes sectores de la población; entre estos derechos vulnerados se encuentra el derecho a la educación.*

Abordar el tema de la educación en su sentido más amplio, implica dilucidar el problema de la transmisión cultural en el ámbito de la sociedad y a nivel intergeneracional. Cada generación recibe una herencia cultural de la cual se apropia, transforma y enriquece para finalmente transmitirla a la joven ge-

neración que le sucede. Este ejercicio de relevo cultural, es uno de los aspectos más importantes en los que la sociedad compromete su permanencia, vigor y viabilidad en el tiempo; en este ejercicio interactúan la tradición y la renovación, la permanencia y el cambio, la transformación y la continuidad.

Sin embargo, las sociedades están organizadas de maneras diversas y esta organización influye directamente en el proceso de transmisión cultural al que hemos hecho referencia. Estructuras horizontales o jerárquicas, condiciones de mayor equidad o profundidad desigualdad, amplios espacios para la participación o monopolios en la toma de decisiones, control de la producción del saber o libre flujo de la producción y distribución de los saberes. Es decir, la configuración política y económica de una sociedad, determinará de manera decisiva el proceso de transmisión cultural. En esta configuración social, un elemento fundamental que influye en los procesos educativos es el Estado.

El Estado es una entidad con un alto grado de complejidad, portadora de los ideales comunes, la macro organización social, las normas colectivas y el legítimo poder coercitivo que nos permite vivir juntos. Torres (en Gentilli, 2004:161) considera que la noción de Estado refleja la imagen de poder en la sociedad, que es ejercido mediante actos de fuerza y coerción sobre la sociedad civil a través de aparatos de fuerza especializados. Este poder puede reflejar un proyecto específico, una alianza de clases y por lo tanto, intereses económicos, sociales, culturales e incluso morales; aparece así como una alianza o pacto de dominación social.

Al proteger al individuo permite la vida social y al garantizar la vida social posibilita la vida y el desarrollo de cada individuo. Entre las garantías individuales que protege está el derecho a la educación; para ello, establece los grandes fines que orientan los sistemas educativos y los principales criterios que los caracterizan.

En el Estado confluyen los intereses de los diversos grupos que constituyen el entramado social. Por ello, el Estado no es una entidad acabada y estática, sino que por el contrario el conflicto es una dinámica que está inserta en su propia esencia. Entre los campos de la vida social más importantes que lo caracterizan es el ámbito de la economía, la manera en que se administran los bienes materiales de la sociedad.

Junto con la noción de Estado, otro concepto fundamental para la comprensión del problema de la exclusión es el de ciudadanía. Con Ramírez Kuri (en Tre-

viño, 2009:67) entendemos por ciudadanía “el conjunto de prácticas sociales que definen el ser miembro de una sociedad altamente diferenciada en la cultura y en las instituciones y, donde la solidaridad social se sustenta únicamente en valores universales”. Abordar el problema de la exclusión, entre otras cosas, exige la comprensión de los procesos que diluyen y resquebrajan la membresía plena de algunos miembros del organismo social.

En nuestro país, la elite gobernante en contubernio con las elites económicas (cada vez más poderosas) desde hace tres décadas ha venido desmantelando el Estado de Bienestar Social que desde principios de 1930 construyó una plataforma de bienestar mínimo para amplios sectores de la población y buscó compensar las desigualdades inherentes al sistema económico capitalista, ya que, como afirma Rieznik (2009:193), el progreso económico del capital no es incompatible con la mayor explotación del trabajo ni con la miseria social sino que recrea una y otra cosa sin cesar. El acceso a la educación básica, los servicios de salud públicos, la legislación laboral y el acceso a la vivienda de interés social, constituyeron una plataforma de bienestar mínima que alcanzó a un número significativo de la población en aquel Estado de Bienestar Social.

No obstante, desde los primeros años de la década de 1980 se ha impuesto un modelo de Estado Neoliberal (Torres, 2004), caracterizado por el adelgazamiento del Estado y el fortalecimiento del mercado para regular la vida social: privatización de las empresas estatales, concentración extrema del capital, flexibilización laboral, crecimiento de la desigualdad social, esquemas de mercado para prestar los servicios básicos que hasta antes estaban garantizados por el Estado (por ejemplo el Seguro Popular en el que cada asegurado “compra” su paquete de atención médica), apertura indiscriminada a los mercados internacionales, etc.

En este Estado Neoliberal, los derechos dejan de ser tales y son concebidos como mercancías que cada sujeto ha de adquirir; esta es la sociedad a la que denominamos exclusógena, porque lleva inscrita una dinámica garante de los grandes beneficios de unos cuantos, sacrificando el bienestar de la mayoría. Se instala así un progresivo deterioro de la calidad de vida de amplios sectores de la población y surgen los problemas comunes entre las sociedades injustas: violencia, desempleo, delincuencia, pobreza, enfermedades, deterioro ambiental. Es decir, son los síntomas de una sociedad enferma de exclusión, proble-

ma que se presenta como un proceso de fragilización del lazo social; la desinserción social se presenta entonces como resultado de sucesivas fracturas en al menos tres órdenes distintos: económico, social y simbólico (Saraví, 2009:22).

¿Y esta sociedad exclusógena cómo interpela a la praxis pedagógica? El derecho a la educación, consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, ha impulsado en muchos países la expansión de los sistemas educativos en sus niveles básicos. Entre estos países, México se encuentra cerca de universalizar su educación básica, pero con pendientes muy significativos en la educación media superior, superior, educación para adultos y programas de alfabetización.

Cuando se agravan las condiciones económicas de la población, la educación es uno de los primeros derechos que se ven conculcados porque, como lo han demostrado estudios recientes, no basta con garantizar el acceso a los servicios educativos, sino que hay que trabajar por sostener la permanencia y el egreso de tales servicios. Aunado a ello, el tema de la calidad educativa es uno de los aspectos sumamente cuestionables cuando las escuelas que atienden a los sectores más pobres de la población son las que obtienen los más bajos desempeños en las evaluaciones estandarizadas y cuentan con la infraestructura física más limitada. Algunos estudiosos han llamado a este fenómeno: la *inclusión excluyente* en el ámbito educativo.

El panorama anterior hace referencia a la población que es atendida por el Sistema Educativo Nacional aún en condiciones precarias; el problema se agrava cuando centramos nuestra atención en los sectores de la población que quedan excluidos de los servicios educativos.

La educación por sí sola no puede resolver el problema de la exclusión social, pero sí puede contribuir en su solución. Para ello, es precisa la praxis pedagógica (entendida como reflexión y acción educativa) centrada en la atención a los grupos vulnerables, mediante procesos de intervención educativa pertinentes y eficaces, capaces de ensanchar los espacios de participación social de todos aquellos que son víctimas de la sociedad exclusógena. Tales procesos de intervención educativa, en íntima vinculación con otros programas de atención a la salud, a alimentación, a la vivienda y de capacitación para el trabajo, podrán generar dinámicas integrales de inclusión social.

## 2. Los saberes de los grupos vulnerables

*Tesis: Los sectores de la sociedad cuyos derechos son disminuidos constituyen una amplia gama de grupos vulnerables, uno de los aspectos más graves que provocan su creciente exclusión es el no reconocimiento de sus saberes y aprendizajes socialmente construidos y el acceso limitado a los saberes culturalmente legitimados.*

Consideramos grupos vulnerables a aquellos sectores de la población cuyo desarrollo individual y participación plena en el ámbito social se ve amenazada porque sus derechos de educación, salud, vivienda, alimentación, trabajo y salario digno (entre otros) se encuentran sumamente limitados; tienen un acceso parcial a los derechos y oportunidades vitales (Rubio, 2002:21).

Este progresivo deterioro de sus derechos fundamentales, les obstaculiza para posicionarse como ciudadanos plenos y llegan a su situación extrema de exclusión cuando la sociedad adolece de mecanismos para distribuir los bienes materiales y culturales en mayores condiciones de equidad, reproduciendo en todo el sistema social las condiciones profundamente desiguales.

Es difícil elaborar una caracterización de los grupos vulnerables porque en la mayoría de los casos la vulnerabilidad hace referencia a múltiples causas imposibles de disociar. No obstante, podemos establecer ciertos rasgos que en la realidad aparecen conjugados conformando las complejas tramas de la exclusión social. Sin pretensiones de exhaustividad, presentamos algunas de las características que, en combinación, conforman los perfiles más significativos de la exclusión en nuestro país:

- Edad: niños, adolescentes, jóvenes y adultos mayores.
- Género: mujeres.
- Preferencias sexuales: todas las distintas al modelo heterosexual.
- Minorías: religiosas, partidistas, raciales y lingüísticas (indígenas).
- Enfermedades socialmente estigmatizadas: discapacidades, enfermedades de transmisión sexual, etc.
- Trabajos infravalorados: trabajadores sexuales, trabajadores domésticos, jornaleros agrícolas, trabajadores de la maquila.
- Clase social: la clase trabajadora, la población en situación de pobreza.
- Hábitat: zonas urbano marginales, zonas rurales, zonas indígenas.

- Situación laboral: desempleo y subempleo.
- Escolaridad: analfabetas o con educación básica inconclusa.
- Estructura familiar: familias monoparentales.

Así pues, podemos identificar dos principales tipos de vulnerabilidad, aquella que se deriva de la condición de pobreza que impide satisfacer plenamente las necesidades más elementales de supervivencia, y aquella que se deriva de una ruptura con el orden consuetudinario imperante en una sociedad y se expresa en conductas y formas de vivir desviadas de la norma social dominante, con rasgos de anomia social (Rubio, 2002:23).

Hablar de dinámicas de exclusión es hablar de dinámicas de poder en las que unos sujetos han acrecentado su poder económico, político y cultural en detrimento de otros sujetos que han sido despojados de dicho poder. Desde el campo de la pedagogía podemos hablar de la exclusión económica y política, pero sobre todo, nos corresponde ahondar en la reflexión sobre la exclusión cultural.

Por cultura entendemos el acervo simbólico que ha permitido a la humanidad constituirse como tal y que se cristaliza en la ciencia, la tecnología, la filosofía y el arte, formas de las que hoy somos herederos y que enriquecemos para transmitirla a las nuevas generaciones.

En una sociedad desigual y de clases como lo es la sociedad capitalista, unos son poseedores del capital y los medios de producción y otros muchos tan sólo son dueños de su propia fuerza de trabajo que tienen que vender para obtener un salario que les permita subsistir y reproducir su vida.

Ese sector de la sociedad que acumula capital también acumula y monopoliza los bienes culturales, porque tiene un acceso amplio a ellos, en tanto que la clase trabajadora tiene un acceso limitado a los mismos, acceso cada vez más restringido en tanto que su fuerza de trabajo es devaluada y su poder adquisitivo menguado. Antes que atender a sus necesidades culturales, se verá totalmente ocupada en resolver sus necesidades biocorporales.

A la par que la acumulación del capital, en la sociedad capitalista hay una concentración de los bienes culturales mediante por lo menos tres mecanismos. El primero cuando el sistema educativo reproduce las desigualdades económicas de la sociedad y otorga la mejor educación a los sectores más poderosos y brinda pobres servicios educativos a los sectores más desposeídos. En coincidencia con Malacón

(en Solana, 2006:338), consideramos que el rezago y la exclusión educativa es inmoral, porque mantiene a miles de ciudadanos “en el cautiverio de lo sensible. Evita la apropiación y el desarrollo de herramientas intelectuales para acceder a campos culturales diversos que... permitan a los cientos de miles de mexicanos marginados construir y explicarse el mundo de manera diferente”.

Otro mecanismo tiene que ver con la producción del conocimiento científico y social al servicio de los intereses de la dominación que ya hemos descrito. Desde ahí se justifica la desigualdad, se exalta el individualismo y se construye un entramado teórico que contribuye al mantenimiento del *status quo* inoculando el germen patógeno de la desesperanza aprendida, esa arraigada convicción de la imposibilidad de cambiar el curso de la historia, provocando que individuos y colectivos cancelen todo esfuerzo transformador incluso antes de intentarlo.

El tercer mecanismo de exclusión cultural al que haremos referencia y que desarrollaremos con mayor amplitud, es la infravaloración de los saberes socialmente producidos por los grupos vulnerables y la negación del diálogo entre dichos saberes y los saberes académicos y científicamente legitimados.

El conocimiento, en su acepción más amplia, es el proceso que permite al ser humano establecer una relación con su entorno (ambiental, social y subjetivo), construyendo un conjunto de significados portadores de sentido en su estar en el *oikos*: interpretar los acontecimientos que en él se desarrollan, posicionarse de una manera determinada en él y transformarlo de acuerdo a una determinada racionalidad.

Habermas (1999), en su teoría de la acción comunicativa, desarrolló una concepción de la competencia comunicativa por medio de la cual explica que todas las personas somos sujetos capaces de lenguaje y de acción. Por lo tanto, el conocimiento y el aprendizaje dependen principalmente de la interacción entre las personas. Son procesos inmersos en una red relaciones sociales y son consustanciales al desarrollo cultural (Suárez, 2010:19).

El conocimiento científico es aquel que mediante un método específico de observación, elaboración de hipótesis, experimentación y comprobación de las conjeturas ha permitido a la humanidad alcanzar un extraordinario y vertiginoso desarrollo tecnológico en muchos campos de la vida social y de la actividad económica. Mediante este conocimiento el ser humano ha resuelto muchos de los problemas relacionados con su propia sobrevivencia, bienestar y como-

dad (paradójicamente, ese desarrollo tecnológico ha creado múltiples problemas para la sobrevivencia de sistema-mundo que sostiene su existencia). Sin embargo, no es la única manera posible de conocer; el arte, la filosofía y la espiritualidad son herramientas epistemológicas que nos permiten acceder y tomar conciencia de los sentimientos, los conceptos, la belleza, los valores, el sentido de la vida... dominios por los que difícilmente podrá transitar el conocimiento científico y que sin embargo, son parte esencial de nuestra experiencia humana.

Vale entonces decir que todos los grupos humanos, en su actividad cotidiana, construyen un entramado de saberes con un mayor o menor grado de complejidad según sea el nivel de complejidad de las actividades, las tareas y los problemas que tienen que resolver, y según el nivel de sistematización de los conocimientos pretéritos. Al proceso de apropiación de dichos saberes le llamamos aprendizaje.

La teoría sociocultural del aprendizaje de Lev Vygotsky nos permite entender la acción educativa y el aprendizaje como procesos internos socialmente situados, interactivos, mediados y distribuidos (Suárez, 2010:20). En ellos, la interacción social cumple el papel de la mediación instrumental en el desarrollo de la cognición y el aprendizaje.

Los individuos que se encuentran en situación de vulnerabilidad también son poseedores de un conjunto de saberes de los que se han apropiado en el despliegue de su actividad familiar, social, laboral, escolar, etc. según sus trayectorias de vida. Entre estos saberes podemos identificar los siguientes:

- Saberes laborales: el conocimiento de oficios, destrezas manuales, la pertenencia a redes de trabajo temporal, habilidades cognitivas puestas en la solución de problemas prácticos, conocimientos autodidactas, etc.
- Saberes de participación social: un rasgo que con frecuencia encontramos entre los sectores vulnerables de la población es la mayor solidez de sus vínculos de solidaridad lo que les permite sortear de mejor manera sus difíciles condiciones de vida. La construcción de estos vínculos implica el desarrollo de conjuntos de saberes relacionados con el liderazgo de base, el diálogo y los acuerdos en asambleas, el establecimiento de normas que rigen el actuar colectivo, la asunción de roles diversos al interior de las organizaciones, etc.
- Saberes alternos en situaciones carenciadas: los sectores vulnerables han tenido que buscar la manera de resolver problemas de salud, de alimenta-

ción, de vivienda, mediante estrategias accesibles y con mínimos recursos económicos. Ello les ha permitido adquirir un conjunto de conocimientos ligados a la medicina tradicional, estrategias alimentarias diversas, la autoconstrucción de vivienda, etc.

- Saberes compensatorios de las exclusiones específicas de las que son objeto: es muy probable que los grupos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, generen un conjunto de saberes que les permitan compensar los déficits o por lo menos no ser objeto de una exclusión más aguda. Algunos individuos en situación vulnerable se agrupan y en colectivo comienzan la defensa de sus derechos expoliados. Otros realizan acciones en el marco legal para ampliar las normas jurídicas que les brinden protección, incluso en el ámbito jurídico internacional.

En el presente trabajo sostenemos que la pedagogía progresista debe comenzar por reconocer estos saberes, reivindicarlos y posibilitar su diálogo con los saberes académicos y científicos legítimos para expandirlos y ampliar el poder de los sectores vulnerables construyendo itinerarios de inclusión social. De esta manera, podremos trascender la teoría dominante acerca del aprender, el pensar y el conocer como procesos ahistóricos y acontextuales (Zipperovich, 2010:54).

### 3. Legitimar los saberes de los grupos vulnerables como vía de inclusión social

*Tesis: La legitimación de los saberes socialmente construidos y el acceso pleno a los saberes académicos y científicos permitirán a los grupos vulnerables construir itinerarios de inclusión social.*

Gentilli (2011:21) afirma que una de las premisas más notables del proyecto moderno ha sido su concepción de la educación como un medio fundamental para universalizar los saberes científicos y morales que nos ayudan a construir las bases de nuestra vida en común. Por ello, la pedagogía como disciplina de la educación con vocación utópica propone escenarios sociales en los que es posible revertir las estructuras injustas que pesan sobre grandes sectores de la humanidad y dignificar al ser humano en todas las dimensiones de su existencia.

Como afirma Piña (2011:13) “la inclusión, aceptación y respeto a toda persona diferente por algún rasgo físico, cultural o moral es un deber ciudadano

indispensable en las formas de socialidad; es también la posibilidad que tienen todos los integrantes de una comunidad para participar en lo que ofrece la sociedad moderna, por ejemplo, la salud, la vivienda, la educación, el trabajo y todo lo referente a la recreación”.

La utopía que proponemos desde nuestra perspectiva pedagógica es la autonomía personal, la emancipación colectiva y la sustentabilidad ambiental. Es la utopía del bien común: el bienestar de todos y de cada uno de los actores que conforman el entramado social. La sociedad en la que se combate toda forma de exclusión y servidumbre, donde la conciencia ética del ser humano se expande de tal manera que alcanza hasta el medio ecológico que sostiene su existencia.

La segunda vocación de la pedagogía que resaltaremos en el presente trabajo, es su vocación hermenéutica, aquella que le permite entrar en diálogo con los problemas y las esperanzas del hombre contemporáneo, especialmente con el ser humano silenciado, aquél que necesita reivindicar su dignidad. La hermenéutica, como disciplina de la interpretación, busca comprender los textos (en su sentido amplio de enunciado, sea pronunciado o silenciado) ubicándolos en sus respectivos contextos (Beuchot, 2002). Desde este carácter hermenéutico, la pedagogía busca comprender el enunciado exigitivo de los grupos vulnerables, para devolverles su voz en el concierto social.

Desde esta posición utópica y hermenéutica, se comprende la importancia de vivir en sociedades donde el conocimiento sea un bien público y no una mercancía susceptible de ser apropiada o expropiada por aquellos sujetos u organizaciones que detentan el poder económico y político (Gentilli, 2011:69). Por ello, la pedagogía identifica aquellos factores que intervienen en el uso de los saberes y aprendizaje no escolares para el empoderamiento de los grupos vulnerables. A nuestro juicio, los factores más importantes son tres:

- a) El reconocimiento. Considerando que no se puede valorar lo que se desconoce, el primer paso pedagógico consiste en reconocer que todos sabemos algo y que nadie es absolutamente ignorante. Por ello, los educadores que trabajan con sectores vulnerables han de llevar a cabo un ejercicio de identificación de los saberes de los que son portadores dichos actores sociales. Algunos trabajos de investigación como el de Ruiz Muñoz (2009) han dado cuenta de las posibilidades de acceso,

permanencia y logro escolar de jóvenes y adultos en contexto de vulnerabilidad social. Habrá que seguir indagando entre otros sectores de la población y por otras causas de vulnerabilidad.

- b) El enriquecimiento. El segundo factor es la posibilidad de acrecentar el acervo cultural del que son portadores los grupos vulnerables mediante el diálogo y la interacción con los saberes académicos y científicos. A través de estrategias sistemáticas de educación, capaces de adaptarse creativamente a los tiempos, las formas, los recursos, los lenguajes, los espacios y los canales de comunicación accesibles para los sectores vulnerables. Seguramente el saber científico y académico también resultará enriquecido en esta interacción.
- c) La legitimación. Finalmente, consideramos que la elevación cultural que permite la interacción entre los saberes socialmente construidos y los saberes académicamente y científicamente legitimados, ha de ser reconocida mediante mecanismos de validación que posibilitem su uso para ampliar y mejorar las condiciones de participación social, política, económica y cultural de los grupos en situación de vulnerabilidad.

Se trata, entonces, de establecer un puente socio cognitivo que permita a estos sectores de la población transitar de su condición de precariedad a una situación de plena integración social, mediante la revalorización y dinamización de los saberes de los que son portadores.

Para ello, la pedagogía sale al encuentro de los grupos vulnerables y, en diálogo con ellos, construye itinerarios de inclusión social mediante una propuesta metodológica de intervención educativa, que desde sus planteamientos iniciales busca escuchar al sujeto en relación con su contexto, tan cambiante y singular como las dimensiones sociales, históricas, económicas, culturales y políticas en que se inscribe (Rubio, 2002:51). La intervención educativa que proponemos está pensada en la lógica de la investigación-acción-participativa, porque desde ella se puede construir un movimiento desde dentro y desde abajo, centrado en la ayuda mutua, con la certeza que la subjetividad se reconstruye en común, con la convicción de que un cambio es profundo y duradero si surge de la formación de una nueva subjetividad, que implica al conjunto de relaciones que construimos y que nos construyen.

A pesar de la limitación del espacio en este trabajo, queremos presentar las fases más importantes de

lo que podría ser una intervención educativa con grupos vulnerables:

- a) Conformación del equipo de agentes educativos. Es recomendable integrar un equipo interdisciplinar capaz tanto de integrar un diagnóstico como de la tarea de implementar el proceso educativo. Conviene que en este equipo confluyan psicólogos educativos, sociólogos, pedagogos y expertos en los contenidos de aprendizaje que se abordarán.
- b) El diagnóstico participativo. Es el reconocimiento del punto de partida de la intervención educativa, la identificación de la situación de los sujetos participantes, las necesidades y demandas de las que son portadores, los límites y las posibilidades de la intervención educativa, los saberes previos y los saberes pertinentes. Tiene el adjetivo de "participativo", porque se elabora junto con los sujetos participantes (o por lo menos un sector de ellos), mediante una metodología específica que permite la confluencia de la información recabada en el campo de intervención, y la información especializada de instituciones estudiosas del fenómeno de la exclusión.
- El contenido del diagnóstico será analizado por los agentes del proceso educativo, pero tan importante como ello es difundirlo entre los sujetos participantes, para que ellos tomen conciencia de su situación presente y sea un aliciente más para desanudar el deseo de emprender un proyecto que les permita acceder a un nuevo escenario de vida.
- c) Pensar la utopía. La proyección de los fines inapelables que han de articular y direccionar todos los elementos que confluirán en el proceso educativo. Los propósitos y objetivos trazados han de ser compartidos por todos y el mejor criterio de su validez y pertinencia será su capacidad para ampliar los espacios de participación social de los individuos y colectivos participantes, es decir, su capacidad para empoderar al grupo socialmente vulnerable.
- d) La consulta a los expertos. De acuerdo con el perfil de la población participante en los procesos educativos, se ha de consultar a los expertos y estudiosos de los mecanismos de exclusión social (pobreza, migración, desempleo, diversidad sexual, desnutrición, adicciones, reclusión, violencia, etc.), podrán ser profesionales de distintas disciplinas como la psicología, la antropología, la sociología, la salud, etc. En dicha consulta se pre-

sentarán los propósitos de los procesos educativos a poner en marcha y se pedirá opinión sobre los aspectos más importantes a considerar al diseñar los planes y programas de intervención.

- e) La planeación educativa. Entendemos la planeación educativa como los procesos que promueven el cambio de racionalidad. En este caso, el objeto de la intervención es coadyuvar en el tránsito de una racionalidad excluyente a una racionalidad incluyente.

En esta fase del proceso se establecerán las metas específicas a alcanzar, los contenidos educativos a trabajar, los recursos didácticos que soportarán los contenidos y las actividades de aprendizaje. En todos estos elementos se cuidarán su coherencia, progresividad y pertinencia. Se delimitarán los tiempos del proyecto en general y de cada una de las sesiones de trabajo.

Los contenidos de aprendizaje estarán vinculados en primera instancia a algunos temas de interés de los participantes, que podrán ser tan diversos como la diversidad de sus intereses (deporte, oficios, artes, capacitación para el trabajo, ecología, asesoría legal, alternativas de construcción, alternativas medicinales y de alimentación, tecnologías de la comunicación, etc.), la identificación de éstos se habrá hecho en el diagnóstico participativo. Posteriormente, estos temas iniciales serán desplegados con una lógica de amplitud, progresividad, profundidad y coherencia; incorporando una agenda ambiciosa en materia de derechos humanos y de aprendizajes básicos que permitan a los sujetos incidir en una mejora cualitativa y cuantitativa de su calidad de vida social, política, económica y cultural.

Por ello, será importante establecer un conjunto de ejes transversales que articulen todos los contenidos de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, en el trabajo educativo con sectores vulnerables es preciso que estos ejes transversales versen sobre el trabajo, la salud, la participación social, la alimentación y el medio ambiente, pero cada proyecto seguramente tendrá una lógica diferente y estos ejes podrán tener otra perspectiva.

- f) La ejecución de los procesos didácticos. En esta fase se implementarán las actividades programadas junto con los objetivos y metas que se buscan alcanzar. Otra finalidad implícita (pero no por ello menos importante) ha de ser la de construir comunidades de aprendizaje, como una respuesta educativa igualitaria para conseguir una sociedad

que salvaguarda el derecho al conocimiento, al aprendizaje, a la información, para todos los miembros que la integran (Elboj, 2002:73). Por ello, en el desarrollo de las actividades será importante fortalecer los lazos de solidaridad entre los participantes a través del aprendizaje dialógico y colaborativo.

Ha de cuidarse la eficacia y la eficiencia en cada una de las acciones a desplegar, para que los participantes comiencen a percibir resultados inmediatos del proceso educativo.

Las actividades estarán en íntima vinculación con la experiencia de vida de los participantes, pero no se limitarán a ella, sino que generarán un diálogo con saberes cada vez más elaborados y complejos.

Se cuidará que estén disponibles recursos didácticos amplios y diversos, bajo un criterio de economía, pero también será importante conseguir algunos instrumentos que permita a los participantes entrar en contacto con las tecnologías de la información y la comunicación.

- g) La evaluación educativa. Entendemos la evaluación educativa como el proceso reflexivo que permite a todos los actores que confluyen en el proceso educativo tomar conciencia de los aprendizajes obtenidos, las metas alcanzadas, la pertinencia de las acciones realizadas, los logros inesperados a lo largo del proceso, pero también aquellos aspectos que será necesario ajustar y replantear; esta evaluación formativa se integrará a partir de evidencias de tipo cualitativo y cuantitativo que recojan el punto de vista de todos los actores participantes.

También será conveniente que, al concluir el proceso educativo, los sujetos participantes adquieran un documento probatorio que acredite su participación en el mismo y dé cuenta de los aprendizajes alcanzados a lo largo del proceso. La finalidad es que este documento amplíe sus posibilidades de acceder a nuevas oportunidades laborales, académicas y de reconocimiento social.

Se buscará que alguna de las instituciones académicas participantes (universidades o Secretaría de Educación Pública) otorgue validez y reconocimiento a los aprendizajes alcanzados.

- h) Replanteamiento del programa y nuevo ciclo de intervención. Concluido el primer ciclo de intervención y habiendo sistematizado el proceso y la evaluación del mismo, los agentes educativos harán un balance general en el que identificarán los

aciertos, los desaciertos y los aspectos a fortalecer en nuevos ciclos de intervención. En los ciclos posteriores de intervención, se ha de privilegiar el surgimiento de liderazgos de base, que puedan dar continuidad a las acciones emprendidas. La intervención busca hacerse innecesaria lo más pronto posible (Rubio, 2002).

i) Difusión. Es conveniente que los resultados del proceso sean ampliamente difundidos, mediante reportes en revistas de investigación educativa o integrando un libro que abone a la reflexión de la intervención educativa con sectores en situación de vulnerabilidad.

Concluimos nuestra reflexión señalando algunos aspectos que son importantes para valorar la pertinencia de los programas de educación dirigidos a la población en situación de vulnerabilidad. Dicha pertinencia podrá ser valorada mediante su impacto en el empoderamiento social de dichos actores. Entendemos el empoderamiento como la capacidad de autodeterminación informada y consciente para trazar trayectorias de vida con plena participación en los siguientes campos de la vida social:

a) Política:

- Participación en la toma de decisiones que afecten la vida de barrios, colonias y comunidades (rurales).
- Posibilidad de acceder a las instancias de defensoría legal en caso de que sus derechos se vean vulnerados.
- Construcción de una ciudadanía más activa que ejerce una mayor vigilancia sobre las autoridades, que interviene en la construcción de planes de desarrollo y exige el cabal cumplimiento de los mismos.
- Apropiación festiva del espacio público, desde el cual tejen nuevas formas de convivencia social y de enriquecimiento cultural.

b) Económica:

- Elevación de las capacidades que les permitan obtener un empleo que les otorgue un salario digno y las prestaciones de ley.
- Satisfacción plena de las necesidades de alimentación, vivienda y vestido.
- Administración eficiente de los propios recursos económicos para "hacer más con menos".

c) Cultural:

- Acceso a los beneficios de la cultura tales como la ciencia, el arte, las tecnologías de la información y la comunicación.

- Reivindicación de las expresiones culturales de las que son portadores de acuerdo a los contextos sociales en los que habitan.
- Gestión de actividades culturales que les permita tener a su alcance lo mejor de expresiones culturales como la música, el teatro, la literatura, el deporte, etc.

d) Social:

- Construcción de entornos de vida en los que es una realidad la solución no violenta de conflictos.
- Fortalecimiento de los vínculos de solidaridad a través de actividades laborales y festivas comunitarias.

e) Ambiental:

- Religación de individuos y comunidades con su medio biofísico de vida.
- Revitalización de los espacios físicos deteriorados, cuidado de los ecosistemas con los que tienen contacto.

## Conclusiones

Hemos evidenciado que el problema de la exclusión social es un problema sumamente complejo porque es inherente al sistema económico capitalista. En la sociedad exclusógena el Estado Neoliberal agudiza el problema porque acrecienta las desigualdades cuando abandona la dinámica social a la racionalidad económica y a la lógica del mercado.

Consciente que esta es la fuente primera de la exclusión social, la pedagogía utópica y hermenéutica asume el desafío de contribuir desde su campo de acción a la construcción de una sociedad justa e incluyente. Para ello, sale al encuentro de los grupos en situación de vulnerabilidad y construye procesos educativos capaces de reconocer, enriquecer y legitimar los saberes y aprendizajes no escolares que dichos actores construyen en sus trayectorias vitales.

Por medio de dichos procesos la pedagogía ayuda a que los sujetos y las comunidades vulnerables puedan articular itinerarios de inclusión social, que serán eficaces, cuando vayan acompañados de otros programas de atención pública que incidan de manera directa en el desarrollo económico y en la participación política de las víctimas de un sistema social injusto.

## Referencias

- BEUCHOT, M. (2002). *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. México: UNAM.

- ELBOJ SASO, C. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- GENTILLI, P. (2004) *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- GENTILLI, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI - CLACSO.
- HABERMAS, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa*. México: Taurus - Santillana.
- PIÑA OSORIO, J.M. (2011). *Aceptación, estigma y discriminación. Estudiantes normalistas ante sectores vulnerables*. México: Díaz de Santos.
- RIEZNİK, P. (2009). *Un mundo maravilloso. Capitalismo y socialismo en la escena contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.
- RUBIO, M. J. (2002). *La exclusión social. Teoría y prácticas de la intervención*. Madrid: CCS.
- RUIZ MUÑOZ, M. (2009). *Educación de jóvenes y adultos. Exclusión escolar y posibilidades educativas en contextos de vulnerabilidad social: el caso de las Plazas Comunitarias*. México: Universidad Iberoamericana.
- SARAVÍ, G. A. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- SOLANA, F. (2006). *Educación. Visiones y revisiones*. México: Siglo XXI, 2006.
- SUÁREZ GUERRERO, C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- TREVIÑO CARRILLO, A. H. (2009). *Ciudadanía, espacio público y ciudad*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- ZIPEROVICH, C. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba: Brujas.

# Estrés: determinante genérico del desempeño académico

ESTEBAN ONÉSIMO VALLEJO-AGUDELO,<sup>1</sup>  
LINA MARÍA MARTÍNEZ-SÁNCHEZ,<sup>2</sup> CAMILO ANDRÉS AGUDELO-VÉLEZ<sup>3</sup>



## Resumen

El estrés es un concepto que ha tomado auge en las investigaciones recientemente, desde el trabajo dirigido por Seyle, a quien frecuentemente se le llama padre del concepto de estrés y que lo definía como una respuesta inespecífica del organismo frente a la demanda, lo que dio lugar al término del Síndrome General de Adaptación. Esta respuesta es necesaria en niveles fisiológicos pero puede convertirse en la etiología de múltiples patologías y en el factor agravante de otras preexistentes. En el ámbito académico representa un determinante fundamental que reduce el desempeño y cuyos factores desencadenantes pueden provenir de múltiples fuentes.

*Descriptor:* Estrés psicológico, Educación, Estrés fisiológico.

## Stress: Generic Determinant of Academical Performance

## Abstract

Stress is a concept that has gained recent boom in research, since Seyle began the study in this topic. He is often called the father of the concept of stress and defined it as a nonspecific response of the body to demand, which led to the origin of the General Adaptation Syndrome. This response is necessary at physiological levels but can become in the etiology of multiple diseases and the aggravating factor in other preexisting. In academia represents a fundamental determinant which reduces performance and whose triggers may come from multiple sources.

*Key Words:* Stress Psychological, Education, Stress Physiological.

Artículo recibido el 23/11/2013  
Artículo aceptado el 6/02/2013  
Conflicto de interés no declarado

- 1 Estudiante de Medicina, Escuela de Ciencias de la Salud, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. esteban.vallejo@al-fa.upb.edu.co
- 2 Docente Titular, Escuela de Ciencias de la Salud, Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. linam.martinez@upb.edu.co
- 3 Coordinador de Gestión Clínica, Docencia e Investigación, Clínica Universitaria Bolivariana, Medellín, Colombia. camilo.agudelo@upb.edu.co

## Aproximación histórica

El término estrés se deriva del griego *stringere*, que significa provocar tensión. El primer uso fue alrededor del siglo XIV y, a partir de entonces, se ha empleado en textos con numerosas variantes; es el caso de *stress*, *stresse*, *strest*, e incluso *straisse*. Alrededor de la segunda mitad del siglo XIX, el fisiólogo francés Claude Bernard sugirió que los cambios externos en el ambiente pueden perturbar al organismo y que ello era necesario para mantener un autoajuste frente a tales cambios, y con ello alcanzar la estabilidad de *milieu interieur* (medio interior) (Frances *et al.*, 2003).

En 1920 el fisiólogo estadounidense Walter Cannon enfocó su investigación hacia las reacciones específicas que son esenciales para mantener el equilibrio interno en situaciones de emergencia enfrentándose a lo que en previa evolución se habría de convertir en el concepto actual de estrés. En 1922 propuso el término de homeostasia que hace referencia a los mecanismos fisiológicos para mantener el equilibrio interno y relaciona el sistema nervioso central con la descarga de adrenalina, inducida por algún estímulo que prepara al cuerpo para reaccionar (Maldonado *et al.*, 1955).

Ahora bien, el uso actual del término no tiene antecedentes en Cannon, sino en Hans Selye, (Frances *et al.*, 2003) médico endocrinólogo de la Universidad de Montreal, a quien frecuentemente se le llama padre del concepto de estrés que lo definía como una respuesta inespecífica del organismo frente a la demanda. Esta conclusión fue posible después de experimentar con animales y aproximarse al Síndrome General de Adaptación (SGA). Sus investigaciones constituyeron los primeros aportes significantes al estudio del estrés y precisaron las bases para desarrollar investigaciones, aun en la actualidad. Al describir el SGA, facultó la construcción conceptual alrededor del tema y especialmente cuando se refirió a los tres estados o fases:

- Alarma de reacción: cuando el cuerpo detecta el estímulo externo o factor de tensión y en respuesta se activa el sistema nervioso autónomo.
- Adaptación o resistencia: cuando el cuerpo toma medidas defensivas hacia el agresor y se adapta al factor de estrés.
- Agotamiento o fatiga: cuando comienzan a agotarse las defensas del cuerpo como resultado de la tensión persistente, agregando factores residua-

les que llevan a la enfermedad y en algunos casos a la muerte (Selye, 1955).

## Aproximación conceptual

El estrés tiene lugar cuando una estimulación incrementa la actividad de un organismo más rápidamente que su capacidad de adaptación. Es decir, el estrés se sitúa entre la sobre estimulación y la acción mitigadora del organismo, implicando una estrategia adaptativa y no una simple evitación, dado que la estimulación no es nociva en sí misma. Además, el sujeto puede intervenir para adaptarse a través de cuatro ejes: fisiológico, neuroendocrino, inmunológico y conductual (Fernández *et al.*, 1994).

Cuando la respuesta de estrés se prolonga o intensifica puede afectar el desempeño académico o profesional, las relaciones personales o de pareja e incluso la salud. Esta última se ve afectada de forma marcada cuando el estrés es responsable de la modificación de funciones esenciales del organismo como la alimentación, la reproducción, el aprendizaje, entre otros.

La primera reacción del organismo frente a estímulos estresantes consiste en la percepción de un peligro o amenaza por parte del cerebro. La amígdala, localizada en el lóbulo temporal, es clave en esta fase del proceso. Se encarga de detectar al estímulo amenazante y generar la respuesta. Consecuentemente, los cambios neuroquímicos, se ejecutan a través del llamado "eje del estrés", conformado por el hipotálamo, la hipófisis y la glándula suprarrenal; aumentando la actividad simpática y llevando así a los primeros desórdenes del organismo que –recurrentemente– producen sintomatologías y patologías relacionadas con los altos índices de estrés (Martínez *et al.*, 2011; Carmel *et al.*, 1987).

En determinadas circunstancias, que abundan en ciertos modos de vida, los altos niveles de estrés pueden agravar problemas crónicos de salud como la hipertensión arterial, cardiopatías, cáncer, úlceras, migraña y enfermedades respiratorias. De igual forma, propician la aparición de otras afecciones como cefaleas, problemas dentales y afecciones de la espalda. Además de producir enfermedades a nivel físico y fisiológico, el estrés repercute a nivel psicológico y social, generando apatía, dificultad para establecer prioridades, pérdida del control de cosas simples, frustración, depresión, tendencia a pensamientos suicidas, insomnio o sueño incontrolable, aumenta el consumo del alcohol, cigarrillo, café u otras sus-

tancias psicoactivas, aislamiento, agresividad, incapacidad para trabajar en equipo, bajo rendimiento en el trabajo, disminución del impulso sexual, problemas de comunicación, dificultad para concentrarse, incapacidad para sentir y presentar emociones (Babisch, 2003).

Como fue explicado anteriormente, para entender todas estas enfermedades hay que comprender primero cómo el organismo asimila el estrés en condiciones normales y los cambios fisiológicos que se producen, ya que estos cambios son naturales y vitales en ciertas situaciones y en forma esporádica, pero el desencadenamiento repetido de la reacción de estrés sin el manejo y la vía de escape adecuada, es nocivo para la salud (Ranjita *et al.*, 2004).

### Aproximación fisiológica

Los llamados estresores o factores estresantes son las situaciones desencadenantes de estrés y pueden corresponder a cualquier estímulo externo o interno. Pueden ser físicos, químicos, acústicos o somáticos, así como socioculturales que, de manera directa o indirecta, propicien la desestabilización en el equilibrio dinámico del organismo. Selye los define como "cualquier evento que cause impacto o impresión en el organismo humano" (Frances *et al.*, 2003).

Una porción importante del esfuerzo que se ha realizado para el estudio y comprensión del estrés se ha centrado en determinar y clasificar los diferentes desencadenantes de este proceso. La revisión de los principales tipos de estresores que se han utilizado para estudiar el estrés nos proporciona una primera aproximación al estudio de las condiciones clave del mismo y nos muestra la existencia de ocho grandes categorías (Perez M. *et al.*, 2003; Gaab J. *et al.*, 2005; Co-va F. *et al.*, 2007):

- Estímulos ambientales dañinos.
- Percepciones de amenaza.
- Alteración de las funciones fisiológicas (enfermedades, adicciones, etcétera)
- Aislamiento y confinamiento
- Bloqueos en nuestros intereses.
- Presión grupal o académico.
- Frustración.

Estos estresores pueden estar presentes de manera aguda o crónica y, también, pueden ser resultado de la anticipación mental acerca de lo que puede ocurrir en el futuro. Dependiendo de la presentación, tiene distintos impactos en el organismo, de forma

no sólo fisiológica sino además psicológica y comportamental, que están implicadas en la forma cómo cada ser humano reacciona y reajusta las presiones internas (Fernández *et al.*, 1994; Babisch, 2003; Ranjita, *et al.*, 2004; Athreya, *et al.*, 1998; Marty *et al.*, 2005).

### Síndrome General de Adaptación (SGA)

El origen del SGA se remonta a 1936, año en el cual se definió cómo la evolución cronológica de las respuestas del organismo ante una situación que desencadene estrés durante un tiempo prolongado pueden alcanzar manifestaciones clínicas importantes. Es así como, ante una situación de amenaza para su equilibrio, el organismo emite una respuesta con el fin de intentar adaptarse, que puede ser específica o inespecífica, y cuya intensidad está directamente relacionada con el desarrollo de patologías nuevas o el agravamiento de las existentes. Cronológicamente las respuestas corresponden a las siguientes fases (Selye, 1976):

#### Fase de alarma

Frente a la aparición de un peligro o estresor se produce una reacción de alarma durante la cual baja la resistencia por debajo de lo normal. Es muy importante resaltar que todos los procesos que se producen son reacciones encaminadas a preparar el organismo para afrontar una tarea o esfuerzo (*coping*).

Esta primera fase supone la activación del eje hipofisopararrenal propiciando una reacción instantánea y automática que se compone de una serie de síntomas siempre iguales, aunque de mayor a menor intensidad (Pérez *et al.*, 2003; Gaab *et al.*, 2005):

- Aumenta la frecuencia cardiaca.
- Se contrae el bazo, liberándose gran cantidad de glóbulos rojos.
- Se produce una redistribución de la sangre, abandonando los puntos menos importantes, como son la piel (aparición de palidez) y las vísceras intestinales, para acudir a músculos, cerebro y corazón, que son las zonas de acción.
- Aumenta la capacidad respiratoria.
- Se produce dilatación de las pupilas.
- Aumenta la coagulación de la sangre.
- Aumenta el número de linfocitos (células de defensa).

#### Fase de resistencia o adaptación

En esta fase el organismo intenta superar, adaptarse o afrontar la presencia de los factores que per-

cibe como una amenaza o del agente nocivo y se producen las siguientes reacciones:

- Los niveles de corticoesteroides se normalizan.
- Tiene lugar una desaparición de la sintomatología.

#### *Fase de agotamiento*

Ocurre cuando la agresión se repite con frecuencia o es de larga duración, y cuando los recursos del individuo para conseguir un nivel de adaptación no son suficientes y conlleva lo siguiente (Ranjita *et al.*, 2004):

- Se produce una alteración tisular.
- Aparece la patología llamada psicósomática.

Las respuestas del organismo y las consecuencias biológicas de ese estado de estrés varían según la fase en que se encuentre, en una fase de tensión inicial, se produce una activación general del organismo fácilmente remisibles si se suprime o mejora la causa, mientras que en una fase de tensión crónica o estrés prolongado, los síntomas se convierten en permanentes y se desencadena la enfermedad como ha sido mencionado anteriormente (Perez *et al.*, 2003).

### **Estrés en el ámbito académico**

Una actividad académica saludable es aquella en la cual la presión sobre el estudiante corresponde con su capacidad de respuesta y los recursos disponibles para su aprendizaje, el grado de control que ejerce sobre su actividad y el apoyo que recibe de las personas que son importantes para él. Dado que la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (OMS, 1986), un entorno académico saludable no es únicamente aquel en que hay ausencia de circunstancias perjudiciales, sino además, abundancia de factores que promuevan la salud (Carmel *et al.*, 1987).

Sin embargo, la vida académica dista de ese ideal; muy por el contrario la vida de los estudiantes universitarios está sujeta a múltiples tipos de estrés, que incluyen no sólo lo relacionado directamente con la actividad educativa sino además con relaciones sociales, financieras, familiares y personales (Gomathi *et al.*, 2012). Se ha hecho evidente que los estresores en ámbitos laborales y académicos inducen una disminución en el rendimiento de la persona y favorecen la aparición de actividades liberadoras perjudiciales como el consumo de alcohol o medicamentos de prescripción médica para el control de la ansiedad (Frick *et al.*, 2011).

En los últimos años ha habido un creciente interés en investigar sobre las implicaciones del estrés y su prevalencia en el ámbito académico y laboral. Así pues, se ha encontrado que los estudiantes de ciencias de la salud, y en particular medicina y odontología, presentan elevados índices por encima de la población general y de estudiantes de otros campos del conocimiento, relacionado con que éstos, además de responder a rigurosos currículos, tienen que lidiar con experiencias emocionales difíciles, tolerancia a la frustración, la obligación de tener éxito, las dificultades de integración en el sistema, y los problemas sociales, emocionales y de la familia, que pueden afectar la capacidad de aprendizaje y el rendimiento académico (Gomathi *et al.*, 2012).

Los estudiantes de medicina son sometidos a altas cargas académicas sumadas a horarios extendidos que ocupan la mayor parte de su tiempo. Estas condiciones impiden o limitan la realización de actividades alternas que generen descanso y cambios en la rutina académica. De esta manera, se ejemplifica uno de los factores que genera aumento considerable del estrés en los estudiantes, condicionando las respuestas al grado de exigencia al que están expuestos.

Autores como Maldonado y cols. plantean que un elevado nivel de estrés en los estudiantes del área de la salud altera el sistema de respuestas del individuo a nivel cognitivo, motor y fisiológico. La alteración en estos tres niveles de respuestas influye de forma negativa en el rendimiento académico, en algunos casos disminuye la calificación final de los estudiantes en pruebas orales y escritas y, en otros casos, los estudiantes no llegan a presentarse al examen o abandonan el aula o el recinto tiempo previo a la prueba (Maldonado *et al.*, 1955; Radcliffe *et al.*, 2003).

Otros estudios internacionales estiman la prevalencia de estrés en estudiantes de primer año de medicina alrededor de 64,5%. En Chile, por ejemplo, un estudio demostró que cerca del 91% de los estudiantes de pregrado de medicina sufren permanentemente síntomas de estrés (Marty *et al.*, 2005). Además, se encontró que los profesionales de la salud y en particular los médicos, están más expuestos a situaciones estresantes y presentan un mayor grado de sintomatología relacionada que los hace más propensos a estados de estrés y depresión desde el primer año de carrera (Radcliffe *et al.*, 2003; Firth-Cozens, 2001; Ven-gochea *et al.*, 2006).

En estudios realizados en estudiantes universitarios chilenos (Cova *et al.*, 2007; Marty *et al.*, 2005) se

pudo percibir que los principales estresores son: realización de un examen, experimentar presión por parte de los profesores, y la falta de apoyo de los padres.

El curso simultáneo de estrés con la vida formativa de los estudiantes de todos los niveles y edades es un fenómeno complejo pero que se presenta con alta frecuencia en las instituciones académicas (Ranjita *et al.*, 2004). Particularmente, el área de la salud ha sido ubicada en los primeros lugares con la manifestación de altos niveles de estrés en los estudiantes. Así pues, a partir de los trabajos de Carmel y Bernstein (Carmel S. *et al.*, 1987), la escuela de medicina se ha delimitado como un ambiente con importante carga de factores estresantes.

### Conclusión

El estrés académico es un fenómeno cognitivo, fisiológico y comportamental de elevada frecuencia en los estudiantes de medicina. Todas las teorías de la activación aceptan que la finalidad más deducible de ese estado biológico es la de preparar al organismo para la acción; sin embargo, la denominación multidimensional y compleja de las respuestas individuales a los estresores académicos de los estudiantes de medicina delimita la presencia de manifestaciones fisiológicas, conductuales, cognitivo-afectivas y patológicas que varían entre cada persona.

### Referencias

- ATHREYA, B. RETTIG, P. WILLIAMS, W. (1998). Hypophyseal-Pituitary-Adrenal Axis In Autoimmune And Rheumatic Diseases. *Immunol Res*, 18, 2, 93-102.
- BABISCH, W. (2003). Stress Hormones In The Research On Cardiovascular Effects Of Noise. *Noise Health*, 5, 18, 1-11.
- CARMEL, S. BERNSTEIN, J. (1987). Perceptions Of Medical School Stressors: Their Relationship To Age, Year Of Study And Trait Anxiety. *J Human Stress*, 13, 1, 39-44.
- COVA, F. ALVIAL, W. ARO, M. BONIFETTI, A. HERNÁNDEZ, M. RODRÍGUEZ, C. (2007). Problemas de Salud Mental en Estudiantes de la Universidad de Concepción. *Ter Psicol*, 25, 2, 105-112.
- FERNÁNDEZ, J. EDO, S. (1994). Emociones y salud. *Anuario de psicología – Facultad de psicología – Universidad de Barcelona*, 61, 25-32.
- FIRTH-COZENS, J. (2001). Medical Student Stress. *Med Educ*, 35,1, 6-7.
- FRANCES, I. BARANDIARAN, M. MARCELLAN, T. MORENO, L. (2003). Estimulación psicocognoscitiva en las demencias. *Anales Sis San Navarra*, 26, 3, 383-403.
- FRICK, L.J. FRICK, J.L. COFFMAN, RE. DEY, S. (2011). Student Stress In A Three-Year Doctor Of Pharmacy Program Using A Mastery Learning Educational Model. *Am J Pharm Educ*, 75, 4, 64.
- GAAB, J. ROHLEDER, N. NATER, UM. EHLERT, U. (2005). Psychological Determinants Of The Cortisol Stress Response: The Role Of Anticipatory Cognitive Appraisal. *Psychoneuroendocrinology*, 30,6, 599-610.
- GOMATHI, KG. AHMED, S. SREEDHARAN, J. (2012). Psychological Health Of First-Year Health Professional Students In A Medical University In The United Arab Emirates. *Sultan Qaboos Univ Med J*, 12, 2, 206-13.
- MALDONADO, M. HIDALGO, M. OTERO, M. (1955). Programa de intervención cognitivo-conductual y de técnicas de relajación como método para prevenir la ansiedad y el estrés en alumnos universitarios de Enfermería y mejorar el rendimiento académico. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 53, 43-57.
- MARTÍNEZ, M. GARCÍA, M. (2011). Implicaciones de la crianza en la regulación del estrés. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv*, 2011, 9, 2, 535-45.
- MARTY, C. LAVÍN, M. FIGUEROA, M. LARRAIN, D. CRUZ, C. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *43, 1, 25-32.*
- PÉREZ, M. MARTÍN, A. BORDA, M. (2003). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *C. Med.Psicosom*, 67/68, 26-33.
- RADCLIFFE, C. LESTER, H. (2003). Perceived Stress During Undergraduate Medical Training: A Qualitative Study. *Med Educ*, 37, 1, 32-8.
- RANJITA, M. CASTILLO, L. (2004). Academic Stress Among College Students: Comparison Of American And International Students. *Internat J Stress Management*, 11, 2, 132-48.
- SELYE, H. (1955). Stress and disease. *Science*, 122, 3171, 625-31.
- SEYLE, H. (1976). Forty Years Of Stress Research: Principal Remaining Problems And Misconceptions. *CMA Journal*, 115, 53-56.
- VENGOECHEA, J. RUÍZ, A. MORENO, S. (2006). Estrés y conductas antidisciplinarias en estudiantes de una facultad de medicina de Bogotá. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 35, 3, 340-351.

# Educación familiar: infancia y adolescencia

SANDRA PATRICIA VARELA-LONDOÑO<sup>1</sup>



BERNAL, A., RIVAS, S., y URPÍ, C. (2012).  
*Educación familiar: infancia y adolescencia*.  
Madrid: Pirámide. 350 pp.

Según el informe del Banco Mundial 2010 (citado en Vélez, Acevedo y Posso, 2010), una de los cuatro factores que genera la desigualdad de oportunidades en Colombia es la falta de educación de los padres, seguido de otras causas como la ubicación rural y la presencia de ancianos y discapacitados en el hogar. De este modo, este factor educativo marca una brecha importante relacionada con la familia y con la formación de los hijos.

Para el apoyo de la formulación de la Política Pública de Primera Infancia 2005- 2015, un grupo de profesionales de distintas universidades colombianas (Plata, S. y Comisión, 2006), realizó un mapeo que da cuenta de los principales aspectos a abordar en futuras investigaciones, teniendo en cuenta las realizadas con familias y niños y niñas menores de 6 años, y el tema de la educación familiar cobra especial relevancia. Se encontraron estudios relacionados con el niño y con sus entornos más cercanos tales como la familia y la institución educativa; evidenciándose que la familia es el principal socializador primario y requiere ser abordada y trabajada con carácter prioritario. Algunos de los aspectos trabajados fueron la familia como agentes estimuladores del proceso educativo, del desarrollo del lenguaje, de las habilidades sociales, de la lectura y del pensa-

miento matemático (Plata, S. 2005). Este estudio realiza la importancia de abordar temáticas relacionadas con familia e infancia en profundidad por ser el escenario en el cual se origina el desarrollo del niño, se requiere conocer las prácticas de crianza y cuidado que se gestan al interior de ella, y que es lo que realmente potencia su desarrollo, como se forma y educa al interior de la misma, a quien le corresponden estos procesos formativos y donde se aprenden esas “mejores prácticas” para que esa persona pueda tener un proyecto de vida pleno y funcional en el mundo actual.

En este contexto, el libro de *Educación Familiar: infancia y adolescencia*, de reciente aparición, nos muestra un panorama revelador de esta unidad (familia e infancia y adolescencia), enmarcado en el ámbito educativo, en el cual se generan funciones propias e insustituibles del desarrollo humano y social de las personas.

El libro fue escrito por Aurora Bernal, doctora en Pedagogía de la Universidad de Navarra; Sonia Rivas, doctora en Ciencias de la Educación y Carmen Urpí, doctora en Pedagogía, todas ellas expertas en sus respectivos campos disciplinares.

El libro se estructura en tres partes; la primera está relacionada con una aproximación a la educación familiar; la segunda, con la educación familiar e infancia; y la tercera con la educación familiar y adolescencia.

La primera parte, contiene dos capítulos desarrollados por Bernal, en los que trata los fundamentos del estudio y la práctica de la educación familiar desde las ciencias aplicadas a la educación familiar, la pedagogía familiar y las disciplinas relacionadas con la educación familiar como la intervención, la terapia, la mediación y la orientación, finaliza este primer ca-

<sup>1</sup> Doctorada en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra. Directora del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad de La Sabana. sandravil@unisabana.edu.co

pítulo con los antecedentes y promoción familiar en el contexto español. En esta parte, la autora realiza un amplio recorrido y profundiza en el tema de la intervención familiar desde ámbitos educativos y sociales en los que profesionales de las distintas disciplinas aportan nuevas aproximaciones y abordajes para hacer posible la divulgación de conocimiento científico alrededor del tema.

En el segundo capítulo, la Dra. Bernal desarrolla la dimensión educativa de la vida familiar, a través de un recorrido por las características de esta dimensión, sus elementos más sobresalientes; y aborda un tema trascendente en la educación familiar relacionado con la autoridad. La autora presenta algunas características importantes en la educación familiar y trata características como informalidad, su permanencia, su no elegibilidad, su carácter dinámico y su función integral.

La segunda parte está a cargo de la profesora Rivas; en ella describe, bajo el mismo esquema, el periodo de la infancia y los medios y recursos para esa etapa. Desarrolla, a su vez, dos capítulos relacionados con las necesidades y posibilidades educativas, así como el papel de los centros educativos y algunos recursos como la orientación, la tutoría, la escuela de padres, entre otros.

En el primer capítulo de esta segunda parte menciona las necesidades fisiológicas, cognitivas, emocionales y socio afectivas en la primera, segunda y tercera infancia, desde la mirada de la psicología educativa, periodos que se enmarcan en las edades de 0 a 3 años, de los 3 a los 6 años, y de los 6 a los 12 años, sucesivamente, resaltando y profundizando en los aspectos más relevantes de cada dimensión. El capítulo siguiente es abordado desde tres posibles miradas en relación con los medios y recursos en la infancia; el primero de ellos relacionado con los centros de atención de la primera infancia, allí desarrolla el tema de la educación para la salud, los objetivos y las pautas de actuación; otro recurso que destaca es la escuela de padres en la segunda infancia, resaltando aspectos como: qué es una escuela de padres, qué objetivos persigue, menciona los procesos de formación y los recursos requeridos para llevarla a cabo. Finaliza esta segunda parte con la orientación y acción tutorial; la tercera infancia es abordada desde la tutoría, los contenidos, la coordi-

nación entre familia y escuela y la periodicidad de las distintas estrategias.

Carmen Urpí está a cargo de la tercera parte dedicada al tema de la Educación familiar y adolescencia. Desarrollado en dos capítulos, en el primero aborda el periodo de la adolescencia: necesidades y posibilidades educativas desde tres etapas: la pubertad o pre adolescencia, la adolescencia media y la juventud o adolescencia tardía; desde el objetivo y contenido educativo; dando una especial importancia a los desarrollos más sobresalientes en cada periodo, la autora menciona la dimensión afectiva y cognitiva para la adolescencia media, la socio moral en la juventud y en la pubertad realizando una amplia y profunda descripción en relación con la pubertad femenina y la masculina.

En el sexto y último capítulo, presenta los medios y recursos educativos para los adolescentes desde una mirada propositiva y de oportunidad; se enfoca más en la capacidad que en la necesidad y recurre a presentar opciones como los deportes, los aspectos lúdicos y culturales; plantea cómo desarrollar una comunicación afectiva en el ámbito moral y familiar a través de la amistad y el desarrollo de programas de voluntariado en ámbitos educativos y sociales.

Se trata, en resumen, de un libro muy apropiado para el contexto colombiano, y para otros contextos latinoamericanos, dada la mirada transversal que presenta y los vacíos que tenemos en materia de educación familiar; tema que requiere ser trabajado para reducir las grandes inequidades sociales en este sector poblacional. Es de resaltar la riqueza de las lecturas recomendadas y la bibliografía sugerida por estar actualizada y referenciar autores con trayectoria y dominio de la temática.

El texto es claro y fácil de leer. La pretensión de las autoras es ofrecer algunas pautas de referencia para profesionales de diversas áreas, cuyo objeto de estudio o de intervención es la educación familiar, la infancia y la adolescencia; que pueda servir de guía en su actuación, así como evidenciar todo un horizonte por trabajar y construir interdisciplinariamente, a partir del reconocimiento de la persona como ser único e irrepetible, con un papel trascendental en cada familia; campo con circunstancias específicas en el que como bien lo reconocen las autoras “no cabe aplicar fórmulas y recetas estandarizadas”.

# 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 psicología 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 el procesador de textos Word, indicando la versión. 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 disco con el archivo o los archivos correspondientes.

4. Al recibir el trabajo propuesto se acusará recibo vía correo electrónico. La primera etapa de la dictaminación iniciará con la revisión por parte del editor que el manuscrito cumpla con los requisitos establecidos en estas *Normas...* y que se completen los trámites establecidos como la recepción de la carta de no conflicto de interés, los aspectos formales relacionados con la redacción, la presentación de datos y los aspectos señalados en el numeral 13. Si no se cumple con estos requisitos o no hay comunicación posterior al envío relacionado con el cumplimiento de los mismos, el manuscrito se dará por no aceptado como parte del proceso de evaluación. Cumplidos los requisitos antes señalados en esta primera etapa, se enviará el manuscrito para su dictaminación por parte de por lo menos tres evaluadores externos distintos (*peer review*). 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 electró-

nica, teléfono de contacto y otros datos generales de identificación.

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 1.5 espacios, utilizando la fuente times new roman o arial de 12 puntos, con un margen de 2.5 centímetros 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. Se deberá incluir una carta firmada por los colaboradores donde declaren que el material presentado es original y de su autoría; que no ha sido publicado, que no está sometido a dictaminación o publicación simultánea de manera total o parcial en otro medio nacional o extranjero y que no será enviado a otro medio en tanto no se reciban los resultados de la evaluación por pares. Asimismo, consignarán que los colaboradores consignados contribuyeron de manera significativa a la elaboración del manuscrito; y que no existe conflicto de interés para su publicación. El formato correspondiente será enviado al autor principal por correo electrónico en la primera comunicación.

7. Los gráficos, figuras y tablas 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. Por cuestiones de diseño, se sugiere utilizar preferentemente tablas en lugar de figuras o gráficos para comunicar la información en los casos en que así pueda hacerse. Las tablas, deberán llevar el título correspondiente y secuenciado en la parte superior, mientras que en la parte inferior deberán citar la fuente de donde proviene la información. Las figuras y gráficos llevarán el título en la parte inferior. Los pies de las figuras, gráficos y tablas deberán escribirse 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 250 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 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 cursivas (punto), lugar de edición (dos puntos) (se debe incluir la ciudad de edición, no el país), editorial (punto), sin consignar la razón social (V. gr. S. A., S. de R. L., etc.) 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 en redondas (punto), título de la revista en cursivas (coma), volumen en cursivas (coma), número de la revista en cursivas (coma) y página/s (punto). Ej.: GÓMEZ, G. (1991). Métodos correlacionales sobre estudios de rendimiento escolar. *Revista de investigación educativa*, III, 6, 236-251. Los capítulos de libro deberán consignar los datos del libro total. Ej.: DÍAZ BARRIGA, Ángel (2000), Evaluar lo académico. Organismos internacionales, nuevas reglas y desafíos, en PACHECO, TERESA y DÍAZ BARRIGA, Ángel (coords.), *Evaluación académica*. México. CISE/FCE. 11-31.

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. La revista recomienda el uso del formato IMRyD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) Cf. Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: OPS.

12. Arbitraje. Los trabajos se someterán a un proceso de evaluación ciega (*peer review*) por parte de un mínimo de tres dictaminadores de instituciones externas (es decir, diferentes a la institución del autor principal) una vez cumplidos los requisitos de la primera etapa de recepción del manuscrito, por lo que se deben evitar las referencias explícitas o tácitas 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 cubrirá(n) 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 y será utilizada íntegramente para los costes de evaluación, diseño y diagramación.

14. Los autores de los trabajos publicados recibirán una copia electrónica de la revista completa y de su trabajo 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. 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

obra de buena fe y, por tanto, no se hace responsable del manejo doloso de información por parte de los autores ni, en su caso, el posible daño a terceros. El envío de los manuscritos supone la aceptación de todas las cláusulas precedentes.