

Revista de EDUCACIÓN y DESARROLLO

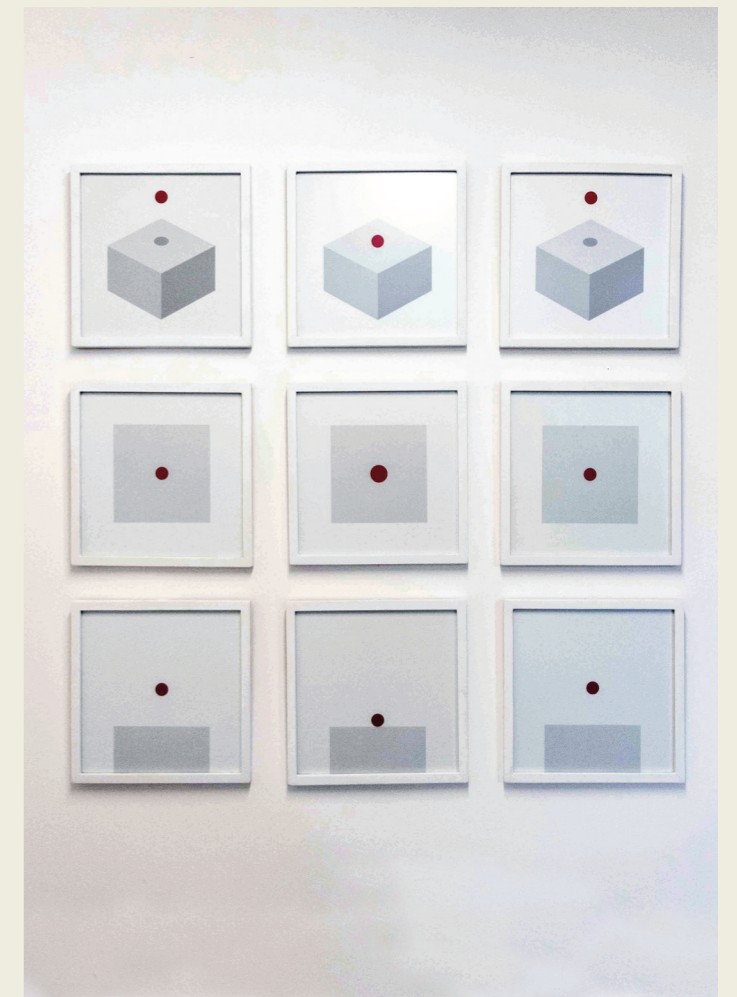
Centro Universitario de Ciencias de la Salud
Universidad de Guadalajara

Número 42 / Julio-septiembre de 2017

ISSN: 1665-3572

Revista de Educación y Desarrollo | Número 42 | Julio-septiembre de 2017

- Emociones: evaluación del efecto de un procedimiento de irrupción sobre el desempeño en tareas de discriminación simple
 - La evolución de la concepción de amistad y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia
- Reflexiones sobre los procesos de intervención en riesgo psicosocial en trabajadores de la salud
- La formación ética en el pregrado médico y perfil profesiográfico por competencias con pertinencia bioética
- El papel del profesorado de aula y de apoyo en la identificación del alumnado con aptitudes sobresalientes
- Información sobre cultura académica y de masas en alumnos universitarios
- Medición del impacto académico del Programa Escuelas de Tiempo Completo
- Una reivindicación de mente y voluntad frente al conductismo lógico de Ryle



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-UdeG)

Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño

Dr. Luis Vicente de Aguinaga Zuno (CUAAD-UdeG)

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 42 / Julio-septiembre de 2017. ISSN: 1665-3572

DIRECTORIO

Director y editor general:

Baudelio Lara García

Asistentes de dirección:

Juan Bernardo López Cuéllar / Karla Alejandra Díaz Lara

Mesa de redacción:

Fabiola de Santos Ávila / Raúl Romero Esquivel /
Jorge Martínez Casillas

Asesor editorial:

Juan Pablo Fajardo Gallardo

Asesora artística:

Lorena Peña Brito

Asistente administrativa:

María Teresita Higinia Quijas Ibarra



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

Todos los artículos publicados son sometidos a arbitraje por un mínimo de tres evaluadores externos (*peer review*). 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, IRESIE, Google Académico, Ulrich's International Periodical Directory (Directorio Internacional de Publicaciones Periódicas y Seriadas Ulrich), IMBIOMED (<http://www.imbiomed.com>) y en el Servicio de Información y Documentación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Cultura.

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", 1er. nivel, Guadalajara, Jalisco, México. Código postal 44340. Tel./Fax (01) (33) 10.58.52.00, extensión 33857. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/
E-mail: baulara@yahoo.com

Diseño y diagramación: Cuauhtémoc Vite, *ViteArte*.

Fecha de impresión: Junio de 2017.

Contenido / Summary

Presentación / Presentation	3
Artículos originales / Original articles	
— Emociones: evaluación del efecto de un procedimiento de irrupción sobre el desempeño en tareas de discriminación simple [Emotions: Evaluation of the Effect of a Disruptor Procedure on Performance in Simple Discrimination Tasks] Adalid García-Pérez, Héctor Octavio Silva-Victoria, Luis Galindo-Rodríguez, Ricardo Galguera-Rosales y Edgar Rocha-Hernández	5
— La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia [The Evolution of the Conception of Friendship through the Concept of Partner and Friend and the Path of Social Self-Concept during Adolescence] Enrique Ibarra-Aguirre y Héctor M. Jacobo-García	13
— Reflexiones sobre los procesos de intervención en riesgo psicosocial en trabajadores de la salud [Reflections on the Processes of Intervention in Psychosocial Risk in Health Workers] Luz Esperanza Buitrago-Arévalo y Luz Mery Vargas-Silva	25
— La formación ética en el pregrado médico y perfil profesiográfico por competencias con pertinencia bioética [The Teaching of Ethics-Bioethics in the Pregrado and Professional Profile by Competences of the Physician with Bioethics Relevance] Fernando Herrera-Salas	35
— El papel que juega el profesorado de aula y de apoyo en la identificación del alumnado con aptitudes sobresalientes en México [The Role of Classroom Teachers and Support Teachers in the Identification of Students with Outstanding Skills in Mexico] María de los Dolores Valadez-Sierra, María África Borges del Rosal, Rogelio Zambrano-Guzmán y Juan Francisco Flores-Bravo	47
— Información sobre cultura académica y de masas en educandos universitarios [Information on Academic and Mass Culture in College Students] Gilberto Fregoso-Peralta, Luz Eugenia Aguilar-González y Jocelyne Rodríguez-Cuevas	57
— Medición del impacto académico del Programa Escuelas de Tiempo Completo a través de los resultados de una prueba estandarizada. Un estudio de caso [Measuring the Academic Impact of the Full Time Schools Program Through the Results of a Standardized test. A Case Study] Baudelio Lara García, Alonso Soto-Zavala, Martha Patricia Ortega-Medellín, Patricia Yokogawa-Teraoka y Karla Alejandra Díaz-Lara	69
— Una reivindicación de mente y voluntad frente al conductismo lógico de Ryle [A Claim of Mind and Will versus Ryle's Logical Behaviorism] Fabio Morandín	81
Normas para la recepción de colaboraciones en la Revista de Educación y Desarrollo	90

Presentación

En este número, García-Pérez, Silva-Victoria, Galindo-Rodríguez, Galguera-Rosales y Rocha-Hernández presentan un estudio en el que evaluaron el efecto de un procedimiento de irrupción conductual sobre el desempeño en tareas de discriminación simple. Participaron 30 alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la carrera de Psicología en tres grupos y dos fases. Los resultados indican que existe un efecto de dicho procedimiento sobre el desempeño de los participantes sobre la tarea, evidenciado por un aumento en la cantidad de errores cometidos. Los autores discuten la necesidad de hacer investigación que permita el diseño de procedimientos experimentales pertinentes para la observación controlada del desajuste conductual en episodios emocionales, así como aquellos que modulan el reajuste a las demandas de la situación.

Por su parte, Ibarra-Aguirre y Jacobo-García se propusieron analizar las pautas evolutivas de la amistad y explorar el vínculo con la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia en un estudio realizado en escuelas de Sinaloa, México. Los resultados revelan que durante la adolescencia la concepción de compañero y amigo va del sincretismo a la diferenciación. Las mujeres, antes que los hombres, logran discriminar entre el compañero y el amigo y, del mismo modo, su autoconcepto social se percibe más estable y alto a lo largo de esta etapa de la vida.

Desde Colombia, Buitrago-Arévalo y Vargas-Silva reflexionan sobre los modos como se aborda la intervención de los riesgos psicosociales, derivados de las transformaciones del mundo global, a los que se exponen los trabajadores de la salud. Para ello, recurren a diferenciar los conceptos de riesgo y factor psicosocial; luego, describen las formas de evaluación e intervención de los riesgos psicosociales entre las que se incluyen propuestas de diversos contextos, las que, en general, acogen los lineamientos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Concluyen que las formas de intervención son instrumentalizadas del mismo modo que las pruebas utilizadas para hacer la evaluación de los riesgos psicosociales.

Herrera-Salas se propuso efectuar un inventario de los aspectos necesarios y pertinentes a la integración de un modelo de enseñanza de la ética y bioética en el pregrado médico, de modo que, más allá de un itinerario específico, se articule la formación en su sentido más pleno. Destaca la cuestión del sujeto como fin de la enseñanza misma, esto es, el modo en que el nuevo humanismo médico interpela en la construcción del individuo orientado hacia una praxis médica y que se traduce en cuestionamientos tales como: de qué valores debe ser portador el médico; qué relación guardan para él la autonomía del paciente y su bienestar individual; cuál es el estatuto del juicio moral en su relación al acto médico; qué relación observa el *ethos* profesional frente al *ethos* individual del médico; entre otros.

Valadez-Sierra, Borges del Rosal, Zambrano-Guzmán y Flores-Bravo presentan la evaluación que profesores de aula y profesores de apoyo dan al programa que se sigue en México para atender al estudiantado sobresaliente, la denominada *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*. Los resultados muestran que los profesores de aula difieren en su percep-

ción de los profesores de apoyo, quienes tienen mayor responsabilidad en el proceso de evaluación, aunque ambos grupos de profesores valoran favorablemente el programa.

Fregoso-Peralta, Aguilar-González y Rodríguez-Cuevas se propusieron comparar el manejo de información académica y de masas de tres grupos de alumnos que cursan la carrera de Psicología acerca de contenidos simbólicos producto de la llamada *lowbrow culture* y, en su carácter de alumnos universitarios, de la conocida como *highbrow culture*. Partieron del supuesto que los estudiantes de los tres grupos tenderían a mostrar un dominio significativamente mayor de la primera que de la segunda y que mejorarían su acervo de datos sobre la *alta cultura*, en la medida que avanzaran en su trayectoria académica, aunque no lo suficiente para por lo menos igualar su apego a los medios de masas.

Lara-García, Soto-Zavala, Ortega-Medellín, Yokogawa-Teraoka y Díaz-Lara evaluaron el rendimiento inicial de alumnos que participaron en la aplicación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en los indicadores académicos del área de Matemáticas y del área de Español para evaluar el posible impacto de su aplicación del programa en una escuela secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara. Los resultados indican que no hay evidencias de un desempeño diferencial entre el grupo que participó en el programa y el grupo que no lo hizo.

Por último, desde Argentina, Morandín elaboró un ensayo en el que analiza cuatro argumentos que Gilbert Ryle presenta en su obra *The Concept of Mind* para sostener que el concepto de “mente” es producto de la falsa creencia de que hay un *fantasma dentro de la máquina*. Además del análisis de los argumentos, el autor ofrece una respuesta a cada uno y, finalmente, sostiene la tesis de que mente y voluntad forman parte del cuerpo y que tienen un sustento ontológico, aunque no posean una existencia separada del mismo.

La portada está ilustrada por el artista tapatío Lino Vite (Guadalajara, 1984), *Contacto infinito* (2017), impresión digital, 1.20 x 1.20 m. Esta pieza “se establece como una obra (maquinaria) que nos plantea un dilema que pone en crisis el sentido de trascendencia, esto es a través del eterno y monótono retorno de lo mismo; a lo que Nietzsche nos podría sugerir como la muerte de Dios” [Rubén Méndez].

Emociones: evaluación del efecto de un procedimiento de irrupción sobre el desempeño en tareas de discriminación simple

ADALID GARCÍA-PÉREZ,¹ HÉCTOR OCTAVIO SILVA-VICTORIA,² LUIS GALINDO-RODRÍGUEZ,³ RICARDO GALGUERA-ROSALES,⁴ EDGAR ROCHA-HERNÁNDEZ⁵



Resumen

Se realizó una investigación con el objetivo de evaluar el efecto de un procedimiento de irrupción conductual sobre el desempeño en tareas de discriminación simple. Participaron 30 alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la carrera de Psicología. El diseño utilizado fue de tipo A-B, en el cual se establecieron dos fases: una línea base y una fase experimental. Se formaron tres grupos: Grupo Prevenido –GP–, el cual recibió una notificación que anunciaba la presencia de eventos que resultaban ajenos a la tarea experimental, y, por tanto, intrusivos; Grupo No Prevenido –GNP–, el cual no recibió notificaciones sobre la presencia de dichos estímulos a lo largo del estudio; y Grupo Control –GC–, el cual no fue sometido al procedimiento de irrupción. Los resultados indican que existe un efecto de dicho procedimiento sobre el desempeño de los participantes sobre la tarea, evidenciado por un aumento en la cantidad de errores cometidos. Se discute la necesidad de hacer investigación

Emotions: Evaluation of the Effect of a Disruptor Procedure on Performance in Simple Discrimination Tasks

Abstract

The objective of the present investigation was to evaluate the effect of a behavioral irruption procedure on performance in simple discrimination tasks. Participated 30 students of the Facultad de Estudios Superiores Iztacala of the career of Psychology. The design used was of type A-B, in which two phases were established: a base line and an experimental phase. Three groups were formed: Prevented Group –GP–, which received a notification that announced the presence of events that were foreign to the experimental task, and therefore intrusive; Not Prevented Group –GNP–, which did not receive notifications about the presence of these stimuli throughout the study; and Control Group –GC–, which was not submitted to the process of irruption. The results indicate that there is an effect of this procedure on the performance of the participants on the task, evidenced by an increase in the number of errors committed. It is discussed the need for research that allows the design of experimental proce-

Recibido: 22 de abril de 2017
Aceptado: 29 de mayo de 2017
Declarado sin conflicto de interés

Este trabajo fue posible gracias al financiamiento proporcionado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, a través del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME PE303116).

1 Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. garciaadalid4@gmail.com

que permita el diseño de procedimientos experimentales pertinentes para la observación controlada del desajuste conductual en episodios emocionales, así como aquellos que modulan el reajuste a las demandas de la situación.

Palabras clave: Interconducta emocional; Segmentos conductuales emocionales; Procedimiento de irrupción; Desempeño.

dures relevant to the controlled observation of behavioral maladjustment in emotional episodes, as well as those that modulate the adjustment to the demands of the situation.

Keywords: Emotional Interbehavior; Emotional Behavioral Segments; Disruptor Procedure; Performance.

- 2 Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. silva.unam@gmail.com
- 3 Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. luis24.gr@gmail.com
- 4 Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. ricardogalguerar@gmail.com
- 5 Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. rochahdez.unam@gmail.com

Introducción

El tópico de las emociones ha sido abordado a lo largo de la historia de las ideas con base en una gran cantidad de supuestos fundamentales. Desde la descripción naturalista aristotélica sobre las pasiones, pasando por la conceptualización dualista cartesiana prevalente en nuestros días, el conocimiento disponible sobre el fenómeno –así como la nomenclatura utilizada para su identificación– ha cambiado y se ha enriquecido (Dixon, 2003). Sin embargo, el uso del concepto está enraizado en el lenguaje ordinario, por lo que es inapropiado conferirle un estado de categoría científica valiéndose únicamente de su empleo en descripciones de naturaleza técnica. Esto último está justificado en la medida en que, como término ordinario utilizado en distintos ámbitos, es posible identificar una gran cantidad de fenómenos –a veces completamente distintos– con la misma nomenclatura; en otras palabras, es un término polisémico. Tomando en consideración lo anterior, Fernández-Poncela (2016) menciona que la palabra *emoción* se utiliza de manera indistinta al término *sentimiento* en el lenguaje ordinario, es decir, se emplean como sinónimos, hecho que no es exclusivo del uso cotidiano de los términos debido a que, inclusive en la conceptualización científica, no existe una clara distinción entre ambas palabras y sus usos. Para sortear este inconveniente es preciso llevar a cabo una delimitación conceptual acerca de lo que se entiende por el tópico particular, pues con base en ello será posible su análisis experimental ulterior.

Al respecto, Ribes (1990) menciona que existen términos y expresiones relacionadas circunstancialmente con objetos y entidades particulares, pero también existe una dimensión lógica de dichos términos y expresiones, la cual está relacionada con su uso en contexto. En el caso de las emociones, se hace referencia a expresiones de estado, las cuales se entienden como las condiciones en las que se encuentra un individuo en su hacer. En ese sentido, Tomasini (2009:246) señala que las emociones constituyen una “reacción espontánea de adhesión o rechazo de una situación que anteriormente quedó suficientemente caracterizada”. Estas descripciones se dirigen a la demarcación conceptual del tópico de las emociones desde una perspectiva conductual.

En este intento por delimitar las emociones o los eventos emocionales, el presente trabajo aborda, en primer lugar, los principales estudios experimentales

en los que se analizaron las respuestas emocionales y los estímulos –perturbadores e intrusivos–, los cuales sirven como antecedentes directos para el estudio de las emociones en arreglos experimentales. Además, se especifican las características principales de los eventos emocionales desde una postura interconductual (Kantor & Smith, 1975). Finalmente, se describe la situación experimental y los hallazgos encontrados.

Antecedentes empíricos para el estudio de los eventos emocionales

En la tradición conductual de la psicología experimental se han llevado a cabo una gran cantidad de estudios en los cuales se ha tratado de dar cuenta de la emoción, entendida como un estado de debilidad o fortaleza de una respuesta con base en las contingencias de reforzamiento (Skinner, 1974). Uno de estos fue el realizado por Hunt y Brady (1951, como se citó en Millenson, 1974), en el cual se llevó a cabo el condicionamiento de la respuesta de palanqueo para obtener agua en ratas privadas de este líquido, estableciendo un programa de intervalo variable. Posteriormente, mediante un procedimiento de condicionamiento clásico se apareó el sonido de un trinquete (E1), el cual duraba cinco minutos, con un choque eléctrico a las patas de la rata (E2-); después de algunos apareamientos se estableció una respuesta emocional condicionada, también conocida como *supresión condicionada*, en la cual disminuyó casi por completo la presión de la palanca por parte de la rata durante el intervalo E1/E2-, para establecerse nuevamente la respuesta operante terminado éste. Durante la supresión condicionada las ratas evidenciaban reflejos de reemplazo como temblores, jadeos y defecación.

Con base en un arreglo experimental similar, Estes y Skinner (1974) llegan a la conclusión de que, al tratar a la emoción únicamente como una reacción muscular, se omite una segunda característica de ésta, relacionada con las tendencias de los organismos a comportarse de determinada manera. Esto es, se deprimía la tasa de respuesta sobre la palanca, pero aumentaba la probabilidad de otro tipo de actividad, como los reflejos de reemplazo arriba citados.

Estos trabajos sobre la supresión condicionada ponen de manifiesto el efecto de los estímulos cuya aparición es ajena al campo de interacción. Se hablará de dos tipos de estímulos caracterizados con base en el arreglo experimental: los llamados estímulos perturbadores (Estes & Skinner, 1974) y los estímulos intrusivos (Etkin, 1972). Los primeros están relaciona-

dos con una variación del condicionamiento pavloviano llevada a cabo por Watson y Rayner (1920), en la cual un estímulo neutro (E1) es apareado con un estímulo aversivo (E2-). Estos últimos tienen un efecto en cuanto a las subsecuentes respuestas emitidas por parte del organismo en presencia de E1. Por otra parte, los estímulos intrusivos son aquellos utilizados en tareas de igualación a la muestra, presentados durante el intervalo EM-ECO, los cuales pueden estar previamente asociados o no asociados con los ECO (Ortiz & Flores, 2007). Cuando no existe una asociación previa entre los estímulos intrusivos y los ECO, el índice de discriminación tiende a disminuir, a diferencia de lo reportado en los casos donde sí existe una asociación entre ambos estímulos (Pacheco, Flores, González, Canales & Carpio, 2005).

Delimitación del evento emocional

Los tipos de estímulo descritos arriba –perturbadores e intrusivos– y sus propiedades en la interacción psicológica no son del todo apropiados para la evaluación del *episodio emocional* descrito por Kantor y Smith (1975), el cual requiere del contacto funcional con una propiedad de estímulo que propicie una irrupción conductual. Por esta razón, se requiere utilizarlos exclusivamente como antecedente de otro tipo de procedimiento mediante el cual, durante la interacción, se favorezca la irrupción. Esto es, aquellos objetos de estímulo que generen una desorganización durante la interacción y el organismo no es capaz de ajustarse a los criterios conductuales que la situación demanda. Por ende, la irrupción no es algo que sucede *en* el organismo ni *en* el objeto de estímulo, sino que es algo que le sucede *a la* interacción debido al contacto funcional entre el organismo y la propiedad funcionalmente relevante de un objeto de estímulo como parte del campo de interacción. Con fines ilustrativos se puede hacer referencia a la metáfora del *flujo conductual*, en el entendido de que la interconducta constituye un continuo de contactos entre el organismo y el medio. En este sentido, la emoción constituye la interrupción de dicho continuo, en el cual no existe comportamiento psicológico y, en su lugar, existen una serie de reflejos de reemplazo delimitados por la reactividad fisiológica. Sin embargo, esta irrupción es breve en tanto que el organismo es inmediatamente capaz de ajustarse –i.e. reajustarse– a los criterios particulares de la interacción.

Teniendo en cuenta que, durante el episodio emocional, la interacción es afectada por una irrupción,

las respuestas que el individuo ejecuta se caracterizan por ser truncas e incompletas. Por ende, el evento emocional consiste en ajustes irregulares e interrumpidos que pueden facilitar o impedir algún tipo de interacción (Kantor, 1980, como se citó en Romero, 1998). Con base en lo anterior se sostiene que describir únicamente el momento de la irrupción no es suficiente, y se torna imprescindible la información acerca de las interacciones previas y posteriores al episodio emocional. Por lo tanto, el análisis gira en torno a cuatro momentos: 1) segmento conductual pre-emocional, en el cual el organismo entra en contacto con el objeto de estímulo en interacción mediante un sistema de reacción; 2) verdadero segmento conductual emocional, definido como la sustitución del sistema de reacción por reflejos de reemplazo no psicológicos; 3) primer segmento conductual post-emocional, en el cual los reflejos de reemplazo desaparecen y se reestablecen los sistema de reacción, permitiendo el ajuste a los criterios conductuales particulares; y 4) segundo segmento conductual post-emocional, en el que se lleva a cabo una regulación lingüística del episodio completo. La Figura 1 muestra estos cuatro segmentos conductuales descritos por Kantor y Smith (1975), sobre los cuales es posible resaltar que, durante el episodio propiamente emocional, los sistemas de reacción precurrentes –atención y percepción– operan sin ser consumados por un sistema de reacción final, produciendo la desorganización de la interacción. Ésta tiene una duración breve, e inmediatamente el individuo vuelve a entrar en contacto con alguna propiedad funcionalmente relevante del mismo estímulo o de uno nuevo, reestableciendo el carácter psicológico de la interacción.

Para Kantor y Smith (1975) la única categorización de las emociones válida es la que tiene que ver con la intensidad con que se presentan, por lo que pueden ser: moderadas y violentas. La diferencia entre ambas es paramétrica. Entre la ocurrencia y lo inesperado del evento, la intensidad de la desorganización puede ser muy extrema o apenas perceptible, tanto por el individuo que forma parte en la interacción como por observadores de la misma. En tanto la emoción no puede ser estudiada mediante la actividad del organismo, pues por definición, constituye un cese del comportamiento psicológico, es necesario utilizar indicadores apropiados que den cuenta de la irrupción y el posterior reajuste a las características de la situación. Un par de indicadores conductuales que permiten evaluar el ajuste psicológico son el desempeño y el tiempo de ejecución. Con base en lo ante-

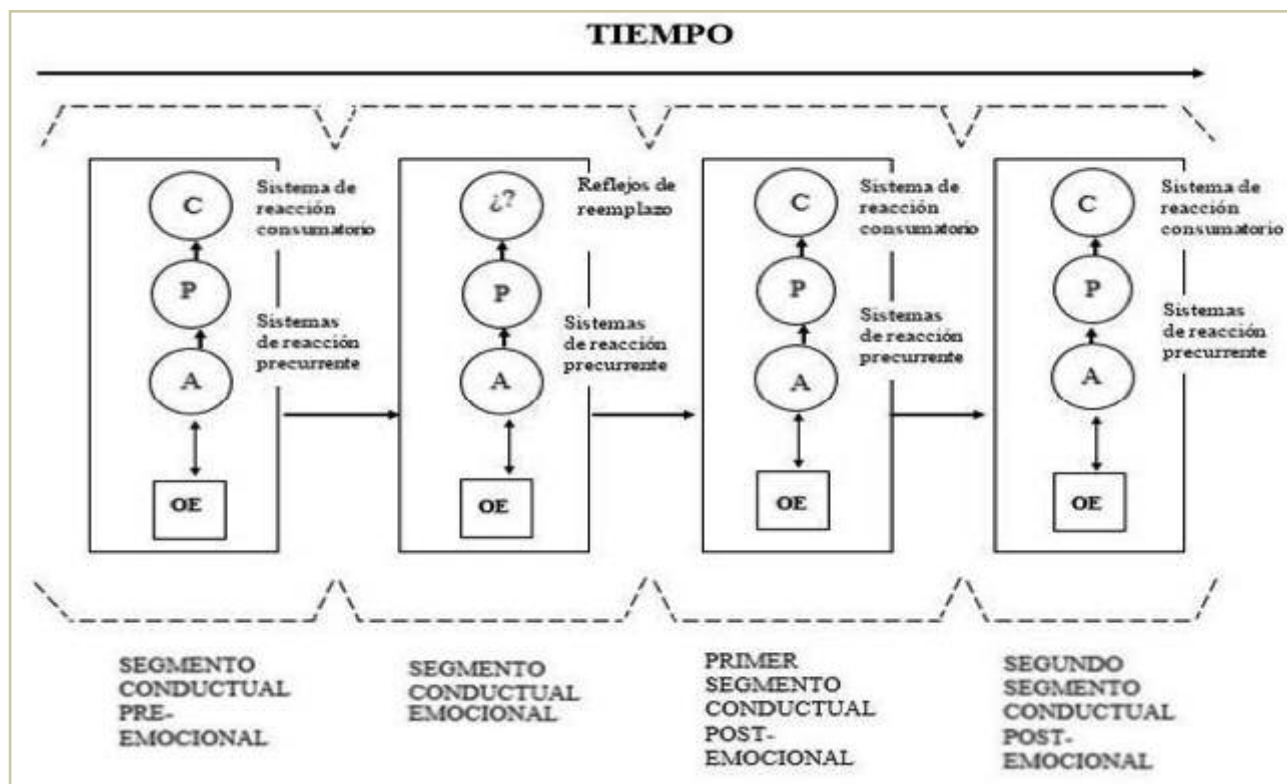


Figura 1. Diagrama de los cuatro segmentos de conducta en situaciones emocionales

Fuente: Kantor & Smith (trad. al español), 1975.

rior, el objetivo de la presente investigación fue evaluar el efecto de un procedimiento de irrupción sobre el desempeño en tareas de discriminación simple con estudiantes universitarios.

Método

Participantes

Participaron 30 estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, de los cuales 20 fueron mujeres y 10 hombres. El rango de edad de los participantes fue entre los 20 y los 21 años. El muestreo fue de tipo no probabilístico de participación voluntaria. Se compensó la participación entregándole un paquete con materiales de uso diverso a cada uno.

Aparatos e instrumentos

Se usaron tres computadoras de escritorio HP modelo ProOne 400 con procesador Intel Core i3-4130T, con sistema operativo Windows 7 Professional de 64 bits, que permitiera la instalación de Visual Basic 6.0, utilizado para la elaboración de la tarea de discriminación simple. Cada equipo debía contar con accesorios como teclado, mouse y entrada de audio para

la instalación de auriculares. Para la elaboración del material multimedia se utilizaron los programas de Movie Maker Windows –usado para la edición de videos– y PowToon Presentations, software en línea para la creación de presentaciones animadas, en las que se mostraba vocabulario específico de las distintas posturas teóricas manejadas.

La sesión experimental se llevó a cabo en un cubículo localizado en el primer piso de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación –UIICSE– de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Dicho cubículo contaba con las condiciones óptimas de ventilación e iluminación. Asimismo, para el control de las posibles fuentes de ruido se hizo uso de los auriculares.

Diseño experimental

Se utilizó un diseño de tipo A-B, constituido por una línea base en la que se estableció un nivel específico en el desempeño por participante, esto a partir de una presentación informativa en donde los participantes se familiarizaron con los términos técnicos de diferentes modelos teóricos usados en el estudio; y una fase experimental, que se caracterizó por la introducción de los distintos estímulos que potencialmen-

Tabla 1. Diseño experimental

Grupo	Línea base		Fase experimental	
Prevenido (GP)	Notificación de advertencia	Tarea de discriminación simple con términos técnicos de la psicología	Procedimiento de Irrupción	Tareas de discriminación simple con términos técnicos de la psicología
No prevenido (GNP)	Sin notificación		Sin procedimiento de Irrupción	
Control (GC)				

Fuente: Elaboración propia.

te provocarían un desajuste en el desempeño de los participantes de los grupos experimentales. La Tabla 1 muestra el diseño experimental por fases y su caracterización.

Cada participante fue asignado al azar en uno de tres posibles grupos, los cuales se distinguieron por lo siguiente: el Grupo Prevenido (GP) se identificó por recibir una notificación antes de comenzar con la tarea, en la cual se le advirtió de la ocurrencia de *algo irruptor* durante la fase experimental, sin especificar lo que pasaría; el Grupo No Prevenido (GNP), a diferencia del anterior, no recibía notificaciones sobre la presentación de los estímulos, pero sí fue expuesto a estos durante la fase experimental; finalmente, el Grupo Control (GC) no recibió notificación previa ni tampoco fue expuesto a ningún estímulo con carácter irruptor durante la fase experimental.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en una sola sesión de aproximadamente 40 minutos. Antes de que el participante entrara al cubículo, se hacían especificaciones al programa de acuerdo a las características del estudio: se usó como perspectiva la histórico-cultural, que definió los estímulos discriminativos; la duración de estos en la pantalla fue de dos segundos cada uno; cada fase constó de 20 estímulos discriminativos; la aparición de los estímulos durante el procedimiento de irrupción en la fase experimental sucedió cada 20 ensayos.

Al entrar al cubículo, se dieron instrucciones generales a cada participante sobre el uso de la aplicación,

indicando la forma de operar y los componentes de la pantalla que veían; por otra parte, se les solicitó que se colocaran los auriculares desde el inicio. La tarea consistió en la presentación de un video animado en el que se les explicaba, de manera general, en qué consiste la perspectiva histórico-cultural, sus principales autores, así como las obras más reconocidas en ese discurso. Posteriormente, en la pantalla aparecía un término psicológico con una duración de dos segundos, el cual desaparecía dando lugar a uno nuevo, y así sucesivamente. Es importante señalar que los ensayos estaban conformados por términos de la perspectiva conductual, interconductual, psicoanalítica, psicogenética e histórico-cultural, y la aparición de los mismos fue de manera aleatoria. El participante debía presionar el único botón que permanecía en la pantalla –mediante un clic izquierdo en el mouse– cada vez que apareciera un término perteneciente al enfoque histórico-cultural. El programa registraba los errores y aciertos, además de indicarle la cantidad de términos restantes para finalizar la tarea. A continuación se describen las características de cada una de las fases que conformaron el presente estudio.

Línea base. Durante esta fase todos los participantes trabajaron sobre tareas de discriminación simple con términos técnicos de la psicología histórico-cultural. Antes de comenzar con la tarea se llevó a cabo una presentación informativa, la cual consistió en un video animado que mostraba algunas generalidades de la perspectiva teórica trabajada. Para la tarea de discriminación, los participantes debían seleccionar el término que se ajustara a la perspectiva trabajada de entre una

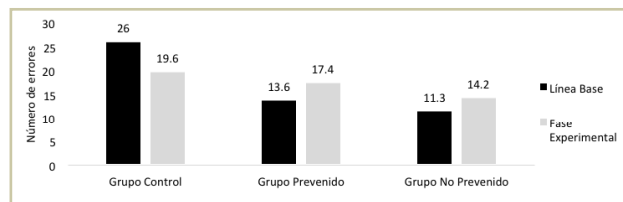


Gráfico 1. Promedio de errores por grupo durante las fases

Fuente: Elaboración propia.

serie de términos propios de otras perspectivas teóricas en psicología. Con cada acierto se le daba un punto, y en la parte superior de la pantalla un marcador mostraba el total de puntos a alcanzar en cada fase. Las diferencias entre los grupos durante esta fase consistieron en la presencia o ausencia de una *notificación de advertencia*, misma que sólo se presentó al GP.

Fase experimental. Durante esta fase del estudio se llevó a cabo la tarea de discriminación simple con diferentes instancias, es decir, con términos de la psicología histórico-cultural distintos a los utilizados durante la línea base. El GC únicamente resolvió tareas de este tipo, mientras que a los grupos experimentales se les presentó una serie de estímulos de manera abrupta durante la realización de la tarea. Los estímulos consistieron en la presentación de tres videos diferentes en una ventana emergente, en los que se observaron rostros de personas gritando, así como el sonido respectivo en un volumen pertinente para no lastimar a los participantes. Cada uno de ellos tenía la opción de quitar el video presionando el botón que decía “¡Quita esto!”. Si no era presionado el botón, el video se repetía hasta que se obtuviera el puntaje determinado, consistente en 20 ejecuciones efectivas.

Resultados

Los datos que se describen a continuación fueron obtenidos mediante el mismo instrumento que se programó para la realización de la tarea experimental previamente descrita. El desempeño fue representado con la cantidad de errores cometidos por los participantes, así como por el tiempo de ejecución en segundos durante las dos fases del estudio. La decisión de reportar los errores y no los aciertos se justifica en tanto existía una cantidad predeterminada de aciertos en la tarea a satisfacer –20 ensayos– por cada fase, por lo que todos los participantes obtuvieron la misma cantidad de aciertos, mas no así la cantidad de errores cometidos durante las dos fases del estudio.

En cuanto al promedio de errores por participante

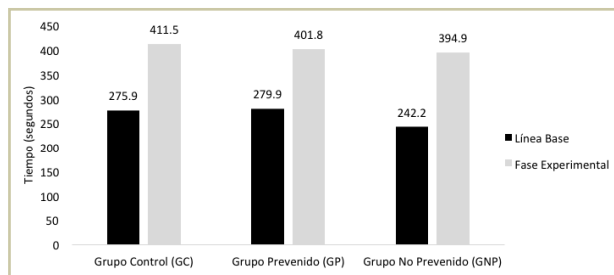


Gráfico 2. Tiempo de ejecución por fase

Fuente: Elaboración propia.

en cada grupo –GC, GP y GNP– durante ambas fase, los datos se recuperan en el Gráfico 1 y se describen como sigue. Es de notar que, en el caso de los grupos que fueron sometidos al procedimiento de irrupción, el promedio de errores cometidos durante la fase experimental aumentó en relación con los datos obtenidos en sus respectivas líneas bases. En el GP el promedio de errores cometidos durante la fase experimental aumentó 21.9% en relación con la línea base, mientras que en el GNP el promedio de errores aumentó 20.5%. Sin embargo, el GC mostró una disminución de 24.7% en la cantidad de errores cometidos durante la fase experimental en relación con la línea base. Estos datos sugieren un efecto diferenciado de la intervención experimental sobre el desempeño de los participantes de cada uno de los grupos.

En el Gráfico 2, se puede observar el promedio de tiempo requerido por cada uno de los grupos para la realización de la tarea experimental de ambas fases. Existe un claro aumento en el tiempo de ejecución durante la fase experimental en relación con el obtenido durante la línea base en los tres grupos. Los grupos sometidos al procedimiento de irrupción tuvieron un aumento del 30% en cuanto al tiempo que tardaron en realizar la tarea durante la fase experimental, mientras que el GC aumentó en 33%, dicho tiempo en relación con la línea base, siendo levemente superior al de GP y GNP.

Discusión

Los resultados se analizan con base en el objetivo establecido, el cual fue evaluar los efectos de un procedimiento de irrupción sobre el desempeño en tareas de discriminación simple con estudiantes universitarios. Los hallazgos más importantes a considerar son los siguientes: 1) los datos muestran diferencias en los tres grupos en cuanto a la cantidad de errores en cada fase; 2) no existe diferencia con relación al tiempo de ejecución por grupo, pero sí entre fases.

En lo que corresponde al primer punto, es posible afirmar que disminuyó la efectividad del desempeño de los participantes durante el procedimiento de inducción. Estos resultados son similares a los encontrados por Pacheco *et al.* (2005), quienes identificaron que la presentación de eventos intrusivos reduce los índices de discriminación en tareas de igualación a la muestra. Los resultados reportados por GP y GNP evidencian que el efecto que tuvieron los estímulos fue el de potencializar los errores cometidos, ya que el porcentaje de respuestas incorrectas en la fase experimental fue superior al obtenido durante la línea base. Esta suposición se fortalece en tanto los resultados del GC mostraron una disminución en la cantidad de errores cometidos durante la fase experimental, en relación con la línea base.

En relación con la condición relativa a la notificación previa de la presencia de estímulos extraños, los datos reportados por el GP parecen indicar que el contacto lingüístico previo que se tuvo con el procedimiento de irrupción –mediante la advertencia inicial– tuvo un efecto en la cantidad de errores cometidos, aumentando éstos en relación con los que el GNP cometió durante la fase experimental. En el mismo sentido, los resultados obtenidos sobre el GNP evidencian que no tener un contacto lingüístico previo con los eventos que resultan irruptores no evita el desajuste en una interacción de tipo emocional, en tanto en la fase experimental se incrementó el número de errores cometidos por los participantes, aunque este aumento no fuera superior al obtenido por el GP.

Por otra parte, es importante señalar que el uso del rudimentario diseño experimental A-B obedece a la conceptualización del episodio emocional, el cual constituye una desorganización de la interacción que se traduce en un desajuste psicológico. Esta incapacidad del organismo por satisfacer las demandas conductuales de la interacción es breve, y su terminación está marcada por el reajuste del organismo (Kantor & Smith, 1975). En el caso del presente estudio, el procedimiento de irrupción produjo el desajuste en los participantes, quienes evidenciaban el respectivo reajuste cuando eran capaces nuevamente de operar sobre el programa. Por esta razón no fueron necesarias fases adicionales, puesto que en la fase experimental se evidenciaba el desajuste, pero también el reajuste a las demandas particulares consistentes en el desempeño efectivo de la tarea de discriminación simple.

Finalmente, algunas de las limitantes en el presente estudio se relacionan con las cuestiones éticas de la investigación con humanos, ya que no es posible

–ni aceptable– que se produzca un episodio emocional violento. Por este motivo, el procedimiento irruptor programado fue evocador de desajustes moderados, en contraste con el caso de los estudios con sujetos infrahumanos antes descritos (Estes & Skinner, 1974). Por otra parte, se sugiere llevar a cabo estudios relativos al tiempo de reajuste requerido por parte del organismo, el cual podría dar luz acerca de un valor importante en el estudio experimental de la emoción, esto es, su duración.

Referencias

- CARPIO, C. (1994). Comportamiento animal y teoría de la conducta. En HAYES, L., RIBES, E. & LÓPEZ, F., *Contribuciones en honor a J. R. Kantor* (pp. 45-68). México: Universidad de Guadalajara.
- DIXON, T. (2003). *From Passions to Emotions. The Creation of a Secular Psychological Category*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- ESTES, W. & SKINNER, B. F. (1974). Algunas propiedades cuantitativas de la ansiedad. En RIBES, E. & COTA, E., *El estudio experimental de la conducta* (pp. 133-147). México: SepSetentas.
- ETKIN, M. (1972). Light Produced Interference in Delayed Matching Task with Capuchin Monkeys. *Learning and Motivation*, 3, 313-324.
- FERNÁNDEZ-PONCELA, A. (2016). Educación y emoción: algunas propuestas teórico prácticas. *Revista de Educación y Desarrollo*, (39), 109-120.
- KANTOR, J.R. & SMITH, N. (1975). *The Science of Psychology. An Interbehavioral Survey*. Estados Unidos: Principia Press.
- KANTOR, J. R. (1978). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- MILLENSON, J. (1974). *Principios de análisis conductual*. México: Trillas.
- ORTIZ, R. & FLORES, C. (2007). Efectos de variar la posición temporal del estímulo intrusivo durante el intervalo de demora y de la consistencia e inconsistencia de la relación muestra-reforzador. *Universitas Psychologica*, 6(2), 461-463.
- PACHECO, V., FLORES, C., GONZÁLEZ, F., CANALES, C. & CARPIO, C. (2005). Efectos de la consistencia de las relaciones intrusivo-reforzador y muestra-reforzador en igualación a la muestra. *Psicothema*, 17(1), 118-122.
- RIBES, E. & LÓPEZ, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- RIBES, E. (1990). *Psicología general*. México: Trillas.
- ROMERO, V. (1998). Reacciones emocionales: Aspectos conceptuales y de medición. *Revista Sonorense de Psicología*, 12(2), 91-97.
- SKINNER, B. F. (1974). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- TOMASINI, A. (2009). *Ensayos sobre la filosofía de la psicología*. México: Universidad de Guadalajara.
- WATSON, J. & RAYNER, R. (1920). Conditioned Emotional Reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3(1), 1-14.

La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia

ENRIQUE IBARRA-AGUIRRE,¹ HÉCTOR M. JACOBO-GARCÍA²



Resumen

El propósito del presente estudio fue conocer pautas evolutivas de la amistad y explorar el vínculo con la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. Es un estudio transversal realizado en escuelas de Sinaloa, México. Participaron 150 adolescentes; 50 por grupo de edad (12-15-18). Se administraron dos instrumentos: a) Entrevista clínico-crítica piagetiana y b) Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5). Los resultados revelan que durante la adolescencia la concepción de compañero y amigo va del sincretismo a la diferenciación. Las mujeres, antes que los hombres, logran discriminar entre el compañero y el amigo y, del mismo modo, su autoconcepto social se percibe más estable y alto a lo largo de la adolescencia.

Palabras clave: Desarrollo psicológico, Adolescencia, Amistad, Autoconcepto social, Amigo.

The Evolution of the Conception of Friendship through the Concept of Partner and Friend and the Path of Social Self-Concept during Adolescence

Abstract

The purpose of this study was to explore the evolutionary patterns of friendship, as well as exploring its link with the development of social self-concept through adolescence. It is a cross-sectional study conducted in schools in Sinaloa, Mexico with a sample of 150 teens; 50 each age group (12-15-18). Two instruments were administered: a) Critical Piagetian Clinical Interview and b) Self-concept Questionnaire Form 5. Results show that, through adolescence, the concept of partner and friend run from syncretism to differentiation. Women, before men, are able to discriminate between the partner and friend and also his social self-concept is perceived more stable and high throughout adolescence.

Keywords: Psychological Development, Adolescence, Friendship, Social Self-Concept, Friend.

Recibido: 9 de marzo de 2017
Aceptado: 12 de mayo de 2017
Declarado sin conflicto de interés

¹ Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa. enriqueibarra@uas.edu.mx

² Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Sinaloa. hmjacob@uas.edu.mx

Agradecemos a Ambrocio Mojardín Heráldez y Carlos Zavala Sánchez las oportunas observaciones y sugerencias realizadas al documento.

Introducción

Dentro de la estructura y mundo social de los adolescentes, los vínculos amistosos con los compañeros y amigos juegan un papel primordial en su vida y desarrollo (Bukowski y Sippola, 2005). Un repaso breve por la literatura científica sobre el tema ofrece suficientes evidencias empíricas al respecto. Se ha encontrado que la amistad y la calidad de ésta tienen un valor muy importante para los y las adolescentes (Hurtup, 1993); influye en su desarrollo social (Berndt, 2002); son la mayor fuente de apoyo en esta edad (Goede, Branje y Meeus, 2009); tiene enlaces con el bienestar emocional, físico, el rendimiento académico y en el ámbito laboral (Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos, 2010); en las relaciones románticas y la actividad sexual (Ruiz-Canela, *et al.*, 2012; Vargas y Barrera, 2002) y en la salud mental (Way, 2013); aunque, es tema de debate que las amistades no siempre influyen positivamente en el comportamiento y actitudes de los adolescentes (Moreira, Sánchez y Mirón, 2010; Graña y Muñoz-Rivas, 2000).

Los compañeros y amigos también ayudan a poner en práctica las habilidades sociales, a experimentar todas las dimensiones de la amistad, son fuente de apoyo emocional y contribuyen a dar forma al “yo”, a la identidad, al autoconcepto (Martínez, 2013; Moreno y Del Barrio, 2000), y, de acuerdo con Sánchez-Queija y Delgado (2010), contribuyen en la construcción del yo valorativo de los adolescentes, pues tener buenas relaciones permite realizar autovaloraciones altas y el no tenerlas produce una baja autoestima. En un estudio con un grupo de adolescentes de 14-15 años de edad, Tarrant, MacKenzie y Hewitt (2006), encontraron que los individuos más altamente identificados con un grupo de amigos también eran quienes desarrollaban los niveles más altos en el autoconcepto.

Sin duda, la amistad entre adolescentes es un tema de estudio relevante por el vínculo que tiene con el desarrollo social de los mismos. Esta no es estática ni unitaria; va experimentando cambios en la medida que los lazos entre iguales se van tornando cada vez más complejos y diversificados a lo largo de la adolescencia con la aparición de diferentes tipos de relaciones: los compañeros de grupo, de pandilla, el amigo íntimo y las relaciones de noviazgo (Sánchez-Queija y Delgado, 2010), los “amigos casuales”, los “buenos amigos” y los “mejores amigos”, cuyo factor discriminante entre sí es aludido al nivel de intimidad o tiempo que comparten juntos; es así que cuando se les

inquiere sobre éstos, dicen tener muchos buenos amigos, pero entre el 80% y 90% manifiestan tener entre uno y dos mejores amigos a quienes atribuyen mayor intimidad (Hartup y Stevens, 1999). Del mismo modo, en el marcaje lingüístico de lo que es la amistad, es frecuente que definan que es la verdadera amistad, misma que, de acuerdo con Giró (2011), es aquella en la que las relaciones se sustentan en la confianza, la intimidad, la comunicación, el afecto y el conocimiento mutuo.

Desde una perspectiva evolutiva debe reconocerse que hay pocos estudios referidos a los cambios en el concepto de amistad. No obstante su escasez, se han distinguido diferentes niveles en el desarrollo de las relaciones de amistad, haciendo evidentes cambios graduales en dicha concepción. En la medida en la que los adolescentes avanzan en el ciclo vital e interaccionan con los compañeros y amigos, logran comprender la complejidad de la que emerge el entendimiento interpersonal (Selman, 1976; Damon, 1977). Un estudio reciente, sustentado en la perspectiva de estos autores, confirma esos hallazgos; sin embargo, su alcance se limita a explorar la evolución del concepto de amistad en la niñez –de los 4 a los 12 años– (Rodríguez y González, 2002).

La pauta evolutiva que se dibuja hace evidente, no obstante, el carácter aislado de los estudios, que conforme el adolescente aumenta en edad, los lazos amistosos con los que en un tiempo sólo eran compañeros, se transforman y se llegan a establecer vínculos más estrechos y fuertes. Pasan de tener simples relaciones de juego hasta lograr amistades más profundas. Paulatinamente se buscan y van creando enlaces de mayor confianza e intimidad, se ayudan entre sí para resolver problemas que tienen en común durante este período de vida e integran al concepto de amistad los intereses mutuos y valores como el compromiso, la lealtad y la confianza (Fuertes, Martínez y Hernández, 2001). Gradualmente, también, hacen una mayor selectividad y discriminación entre tipos de amistades y niveles de intimidad (Delval, 2011; Craig, 2009), y se experimenta una especie de explosión de la amistad (Moreno, 2007) donde la intimidad se incrementa de manera significativa cuando se compara la adolescencia temprana (aproximadamente a los 12 años) con la tardía (18 años y más) (Sharabany, Gershoni y Hofman, 1981).

Debe destacarse que cuando se analizan y son comparadas las relaciones de amistad que se dan entre hombres y entre mujeres, se perciben ciertas diferencias, cuyos resultados van siempre en la misma

dirección; las mujeres puntúan mejor en habilidades sociales (Garaigordobil y Durá, 2006) y en intimidad que los hombres (Sánchez-Queija, 2007; Fuertes, *et al.*, 2001). Parece ser que los hombres confían menos en sus amigos que las mujeres, y a ellas se les da mejor la autorrevelación –por decirlo como Buhrmester (1996)–; hablar con las amigas, contarse cosas íntimas y profundas, expresarse sus sentimientos, escucharse y entenderse entre sí.

Reconocida la precariedad de los estudios enfocados al conocimiento de las relaciones amistosas durante la adolescencia, debe decirse que se requiere profundizar en aspectos básicos de la amistad; cómo se mide, y reconocer qué variaciones presenta en su desarrollo (Bukoswski y Sippola, 2005). En ese sentido, falta precisar, situados en la perspectiva del adolescente, qué cambia en la concepción de compañero y en lo que expresan del amigo a lo largo de esta etapa del ciclo vital, de qué naturaleza son esos cambios, pero además, qué vínculos sugieren la claridad de esas concepciones en la elaboración del autoconcepto social, mismo que refiere a la percepción que tiene el individuo sobre el desempeño y calidad de sus relaciones amistosas (García y Musitu, 2009). Hacer estudios con este enfoque es crucial porque permite conocer el papel fundante que juega la interacción con los otros (Mead, 1934). Esto es así porque, como se sabe, es precisamente durante la adolescencia que los compañeros y amigos son fuentes significativas en la elaboración de ese yo social y en los cambios que se van suscitando en el mismo. Debe destacarse, según los hallazgos de García y Musitu (2009), que el autoconcepto social (medido a través del AF-5) dibuja una trayectoria evolutiva en el que las medias de las puntuaciones son moderadamente más altas a los 12-14 para las mujeres que en los hombres, son similares entre ambos a los 15-16 años, y a los 17-18 años, las mujeres de nuevo los superan. Aunque las diferencias no son consideradas significativas, no dejan de ser sugerentes para seguir profundizando.

El autoconcepto social como construcción compleja

El tema del autoconcepto poco a poco se ha ido nutriendo con explicaciones teóricas que se adhieren al Paradigma de la Complejidad (Morín, 2002). Algunos de los referentes teóricos que hacen alusión a ello se encuentran en las reflexiones de Codina (2005a; 2005b) y Munné (2000). Asimismo, se reportan estudios que por sus hallazgos evidencian la naturaleza compleja del autoconcepto (Ibarra-Aguirre y Jacobo-

García, 2016; Ibarra-Aguirre, Jacobo-García y Beltrán-Armenta, 2014) al corroborar que su construcción y desarrollo es no lineal, con bordes borrosos, que transita paradójicamente entre la estabilidad y el cambio y debe la elaboración de sus contenidos al vínculo complementario del individuo y los otros en el escenario vital del sujeto, por lo que se afirma que es una unidad de carácter auto/eco/exo/endo/organizada (totalidad integrada).

La teoría del yo en la dimensión social es compleja porque incorpora en sus contenidos la información que fluye a través del vínculo que conecta con los otros a los que refiere Mead (1934); es una síntesis dinámica del entramado de las relaciones que mantiene el sujeto con los demás en sus contextos socio-culturales. No obstante, la comprensión del entramado que distingue a los contextos, sólo es posible si la capacidad de procesamiento del individuo le permite organizar y potenciar su capacidad cognoscitiva para atribuir significado a dichas relaciones de amistad y elaborar con ello un autoinforme de su yo social cuya evolución torna a sus contenidos menos sincréticos, cada vez más objetos de análisis y distinción, mejor elaborados (Harter, 1999). El yo social adquiere una estructura más compleja también, con la aparición de diferentes tipos de relaciones que tiene que ir procesando, significando y diferenciando.

Desde un enfoque cognitivo-social, también es posible decir que los cambios evolutivos en la concepción de amistad obedecen al nivel de empoderamiento cognoscitivo; van ocurriendo en la medida que el sujeto adquiere mayor entendimiento interpersonal. Inscritos en ese enfoque, Selman y Schultz (1990) (ver también Selman, 1980, 1976), teniendo como recurso de investigación la entrevista piagetiana, han formulado cinco niveles ("0" al "4") en que se desarrolla dicho entendimiento desde la niñez hasta la adolescencia, agrupados en dos categorías: *la toma de conciencia de la amistad y la adopción de perspectiva*. Durante la adolescencia (nivel "3" y "4"), la toma de conciencia de la amistad adquiere más intimidad; pasa del entendimiento mutuo y exclusividad entre sí con el otro al entendimiento interdependiente en el que siguen siendo cercanos e íntimos pero con cierto grado de autonomía e independencia. Con respecto a la segunda categoría, durante la adolescencia se empieza a asumir la perspectiva de una tercera persona, y en la medida que la mente adquiere mayor potencia cognitiva para realizar combinatorias y autoorganizaciones intelectuales, también se empodera para diferenciar y coordinar la perspectiva social del yo y los otros, tanto

en lo cognitivo como en lo emocional; gradualmente va generando perspectivismo para verse a sí mismo y ponerse en el lugar del otro y crear sistémica para integrar como una totalidad, el punto de vista propio y el de los otros, así como los pensamientos, sentimientos, deseos e intenciones mutuos.

Además, entre pares, como lo manifiestan Youniss y Damon (1992), haciendo referencia a los trabajos de Piaget sobre el juicio moral, la reciprocidad mutua y simétrica, que se da en relativa igualdad cognitiva, les permite generar vínculos de cooperación e ir identificándose en una relación de mayor confianza e intimidad que le facilitan al adolescente la interacción entre su perspectiva y las de los otros y el intercambio de puntos de vista.

Los cambios en los contenidos del autoconcepto social que refieren a la concepción de compañero y amigo durante la adolescencia, también pueden explicarse desde las teorías cognitivas del cambio conceptual. Si las versiones del yo social que van dando los adolescentes durante ese periodo del ciclo vital presentan novedades cognoscitivas que remiten a explicaciones que confirman el concepto de compañero y amigo que antes tenían, y éstas se enriquecen con la integración de más y nuevos contenidos, sin menoscabo de la estructura conceptual que los sostiene, entonces el cambio al que remite la comparación entre las diversas versiones es considerado de reestructuración flexible o por enriquecimiento (Vosniadou y Brewer, 1987); pero si, en contraparte, esas concepciones que forman parte de la teoría del yo social que dan los adolescentes de sí mismos durante la etapa temprana de la adolescencia es inconmensurable con la que dan en las etapas posteriores (media o tardía), y en ellas se percibe ruptura en el sentido que se reemplazan las teorías viejas por las nuevas y se instala un nuevo paradigma (Kuhn, 1971) que se convierte en el gobierno de su percepción desde otro sistema de creencias para explicar la realidad, entonces la naturaleza del cambio se considera radical (Carey, 1995).

Propósitos e hipótesis

Este trabajo, además de profundizar en el conocimiento sobre las relaciones amistosas entre adolescentes, tiene el propósito de describir desde su propia perspectiva, qué cambia en la concepción de compañero y amigo a lo largo de la adolescencia, cuáles son los factores discriminantes entre ellos, de qué naturaleza es el cambio, explorar qué vínculos tiene ello con

el autoconcepto social del adolescente y qué diferencias existen en función del sexo. Las hipótesis de las que partimos en este trabajo de investigación son las siguientes:

Hipótesis 1. La representación de compañero y amigo, durante la adolescencia, va del sincretismo a la diferenciación:

- I. En un primer momento no se aprecia una discriminación nítida entre lo que es un compañero y un amigo. En este primer momento, el autoconcepto social se percibe más bajo.
- II. En un segundo momento emergen explicaciones discriminantes en las que empieza a diferenciarse el amigo del compañero. El autoconcepto social aumenta.
- III. Hay una reestructuración flexible en su concepción de amigo; la enriquece con nuevos elementos, además, integra al carácter de amigo el grado de identificación con el otro en una relación de confianza e intimidad. En ese sentido el autoconcepto social se fortalece y tiende a mantenerse sin cambio considerable.

Hipótesis 2. Las mujeres expresan mayores niveles de confianza e intimidad que los hombres. Asimismo, su autoconcepto social es moderadamente más alto a lo largo de la adolescencia.

Método

Tipo de estudio

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio, por lo que la metodología aquí descrita guarda similitudes con otro trabajo donde se exploró la evolución del autoconcepto académico, mientras que en éste, se describe el proceso de cambio en la concepción de compañero y amigo y se explora su relación con la evolución de la dimensión social del autoconcepto. Es un estudio con carácter mixto, pero debe destacarse que tiene un predominio del análisis cualitativo. Su diseño es evolutivo-transversal dado que estudia distintos grupos de sujetos en diferentes edades durante la adolescencia.

Cualitativamente se ha privilegiado la narración de los participantes a través de la entrevista piagetiana, por ser un instrumento suficientemente probado para acceder al contexto mental de los sujetos. También se utilizó un test que mide la dimensión social del autoconcepto, que aunque está identificado con la tradición cuantitativa, sus resultados son subsidiarios; sir-

ven a este trabajo para: a) ver la ruta evolutiva que experimenta el autoconcepto social durante la adolescencia, b) enriquecer el análisis cualitativo y b) desvelar qué vínculos tiene la concepción de compañero y amigo con la dimensión social del autoconcepto.

Participantes

Participaron en el estudio 150 adolescentes; todos estudiantes, cuya distribución fue de 50 alumnos por grupo de edad (12, 15, y 18 años) y nivel escolar (secundaria, bachillerato, superior). La integración de los mismos está conformada por partes iguales entre hombres y mujeres. Todos fueron seleccionados de escuelas públicas matutinas de la zona urbana del centro (Culiacán) y sur (Mazatlán) del estado de Sinaloa, México, mediante el método de muestreo no probabilístico por conveniencia.

Instrumentos

Entrevista clínico-crítica (Delval, 2012) en su modalidad semiestructurada, misma que en su diseño se concilió a través de la técnica de interjuego y probada con 2 sujetos por grupo de edad, de acuerdo con las recomendaciones técnicas para su piloteo. Consta de un guion de preguntas básica y otras complementarias que surgieron según fue la dirección que fue tomando el diálogo con los entrevistados; algunas de éstas para que los participantes justificaran sus respuestas (“¿Por qué?”), otras para ampliarlas (“¿Qué más?”) y otras más a modo de contra-sugerencia (“¿Estás seguro? Otros han respondido diferente...”). Una pregunta básica que permitió acceder al contexto mental del adolescente fue: ¿Tienes amigos? En las respuestas dadas a ésta apareció el compañero, por lo que complementariamente se les cuestionó sobre quiénes son los amigos y quiénes los compañeros y si hay diferencias entre unos y otros.

Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) de García y Musitu (2009). Es un instrumento de carácter multidimensional con propiedades psicométricas aceptables en diversos contextos (Tomás y Oliver, 2004). En el contexto donde se realizó este estudio también probó ser fiable, donde la dimensión social obtuvo puntajes a través del Alfa de Cronbach de 0,714 (Ibarrá, Jacobo, Armenta y Lizárraga, 2014). Esta dimensión mide la percepción de los sujetos sobre su capacidad para establecer relaciones amistosas y la calidad de ellas.

Procedimiento

Primeramente, el AF-5 se administró a la totalidad

de algunos grupos escolares en las escuelas seleccionadas (modalidad colectiva). Previo a su aplicación, se solicitó autorización de las autoridades escolares, de los profesores, de los padres y de los mismos participantes, resguardando éticamente su identidad y la confidencialidad de sus respuestas.

Previo a la aplicación del AF-5, se dieron las instrucciones para su resolución, y se les pidió contestar con la máxima autenticidad, anotando como respuesta una opción en el rango que va del 1 al 99 según su grado de acuerdo con los ítems, donde 1 es *Totalmente en desacuerdo* y 99 es *Totalmente de acuerdo*. Del total de instrumentos resueltos, se eligieron 40 instrumentos válidos por grupo de edad.

Con base en las recomendaciones de Delval (2012), simultáneamente se eligió aleatoriamente a 10 alumnos por grupo de edad en las aulas donde a los participantes no se administró el AF-5, a quienes primero se les realizó la entrevista clínico-crítica. Una semana después, a estos 10 alumnos se les aplicó el cuestionario en la modalidad individual. Finalmente, la muestra quedó conformada por 150 participantes a quienes se administró el AF-5, de los cuales, sólo 30 fueron entrevistados.

Los datos recuperados de la administración del AF-5, fueron capturados y procesados para su análisis en el Statistical Package for Social Science (SPSS) en su versión 18.

Resultados

a) Cuantitativos

La Tabla 1 contiene los resultados del análisis inter-grupos. En ella se describen las medias y desviación estándar de las puntuaciones que obtienen los sujetos por grupo de edad. De acuerdo con los datos expuestos, existe un incremento paulatino de las medias de los 12 a los 18 años de edad, pero según la t-Student no es significativo en ninguno de los grupos contrastados (12 y 15 años $p = .570$) (15 y 18 años $p = .468$) (12 y 18 años $p = .885$).

Tabla 1. Autoconcepto social durante la adolescencia

Edad		AF-5
12 años	Media	50,34 ± 31,758
	N	50
15 años	Media	53,90 ± 30,694
	N	50
18 años	Media	54,76 ± 28,791
	N	50

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Trayectoria del autoconcepto social de hombres y mujeres

Dimensión del autoconcepto	Hombre			Mujer		
	Edad	Edad	Edad	Edad	Edad	Edad
Social AF-5	12 años	15 años	18 años	12 años	15 años	18 años
	Media	Media	Media	Media	Media	Media
	45	53	53	56	55	57

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Categoría de análisis

Categoría	Descripción	Ejemplo
RC/A: Representación de Compañero/Amigo	Clasifica los fragmentos narrativos en los que se hace evidente una discriminación entre lo que es un compañero y un amigo.	<i>Un amigo es alguien que está contigo... lo puedes ver como tu familia o algo así. Alguien que en un problema o una situación no te va dejar; ese es un amigo... Un compañero es una persona con la que convives diario pero no son nada... simplemente, convives con ellos, trabajas con ellos, estudias con ellos. Es tu compañero una persona con la que haces un equipo de trabajo o estudio...</i>

Fuente: Elaboración propia.

Las medias de las puntuaciones del autoconcepto social entre hombres y mujeres acusan una trayectoria desigual (ver Tabla 2). Las mujeres se perciben más estables y moderadamente por encima de las puntuaciones que alcanzan los hombres a lo largo de la adolescencia. En cambio, en los hombres la ruta evolutiva va de tener una menor puntuación a los 12 años de edad para aumentar y mantenerse igual de los 15 a los 18 años. No obstante, la t-Student no revela diferencias significativas ($p = .246$) en las medias de las puntuaciones cuando se comparan los resultados alcanzados por unos y otros.

b) Cualitativos

Para el procesamiento, clasificación y reducción de los fragmentos narrativos derivados de la entrevista a unidades de significado interpretables se utilizó el Atlas-ti, versión 6.2, de acuerdo con una categoría

establecida de forma inductiva (ver Tabla 3); construida una vez que se fue clasificando la información. Conviene decir que esta categoría forma parte de un sistema más amplio, utilizado en un estudio que se realizó para conocer la evolución del autoconcepto de la adolescencia.

Representación de compañero y amigo

Por las explicaciones más representativas de los adolescentes recogidos en la Tabla 4, se percibe que a la edad de 12 años, no tienen establecida la diferenciación entre lo que es un compañero y un amigo; su concepción es sincrética. Algunos creen que es lo mismo (S10), otros dicen que platicar marca la diferencia (S1) y hay quienes parecen tener una noción invertida al asignarle atributos al compañero que pertenecen al amigo y viceversa (S3 y S8). Las mujeres ya empiezan

Tabla 4. Representación de compañero y amigo

Edad	Fragmento narrativo
12 años	<i>Pues a mí se me hace que es lo mismo [compañeros y amigos]; porque juegan (entrevista S10_M 12 años, línea 112). ...a los compañeros casi no les hablas y así; salimos al recreo juntos y jugamos... y con los amigos; jugamos y platico con ellos pues (Entrevista S1_M 12 años, líneas 95-96). ...porque los compañeros son lo que siempre están contigo en las buenas y en las malas... ¿Y los amigos? ...Son con los que te llevas bien o juegas... ¿Y qué más?...Pues todo lo que puede hacer un amigo, jugar, reír (Entrevista S3_H 12 años, línea 11, 112-116). Que [los] compañeros de clase te pueden ayudar en cosas y los amigos no, bueno... también, pero no como los compañeros de clases... ¿Los amigos entonces qué hacen? ...Los amigos, hay algunos que te dan mal las cosas y otros que te dicen buenas cosas... ¿Y los compañeros de clase no? ...No... Sí, también, pero casi la mayoría de los compañeros de clase te dan la buena... te dan las buenas cosas... ¿Quiere decir que son mejores los compañeros que los amigos?... Sí (Entrevista S8_H 12 años, líneas 159-170). A mí se me hace que sí hay diferencia, porque a mis amigas les digo todos mis secretos, todo lo que siento, y a los demás, no (Entrevista S9_M 12 años, línea 88).</i>

Edad	Fragmento narrativo
15 años	<p>...hay clases de amigos; hay clases de amigos que tú nomás les hablas ¡hey! ¿Cómo estás?, y hay otros amigos que te apoyan, que están contigo en las buenas y en las malas, y son los que te dan consejos; esos son los amigos, amigos (Entrevista S12_H 15 años, líneas 95-98).</p> <p>...Pues se supone que un amigo... un amigo, amigo, es a quien le cuentas cosas y así... pero para mí, mi verdadera amiga, la única amiga y el único amigo que tengo, es mi mamá y mi papá; nunca me traicionan, y pues así... los compañeros conviven en el grupo, pero no es lo mismo, y se supone que un amigo, amigo, le tienes confianza y aprecio [...] es que amigos [son] unos, compañeros son otros, y amigos, amigos, otros; los compañeros son con los que conviven en clase, los amigos son con los que te llevas un poco más, y los amigos, amigos, pues ya son con los que se supone que les tienes confianza (Entrevista S13_M 15 años, líneas 61-62, 78).</p> <p>Pero amigos, amigos, amigos... ¿Cuáles son esos? ¿Qué diferencia hay entre amigos y amigos, amigos, amigos?...Es que hay unos amigos nomás así... ¡ay! es mi amigo... Hay muchos tipos de amigos... no sé cómo explicárselo; hay unos que son como tus hermanos... ¿Esos cuáles son?... Los que se llevan contigo todo el día, no se despegan para nada (Entrevista S18_H 15 años, líneas 106-110).</p> <p>Un compañero es alguien que está ahí a tu lado, y [en] lo bueno y lo malo siempre están opinando, pero el amigo siempre está a tu lado, siempre te apoya en las buenas y las malas (Entrevista S19_H 15 años, líneas 67-68).</p> <p>...amigos no hay más que 1 ó 2... Yo le puedo decir que les hablo a todos, pero amigos son más que 3... ¿Cuál es la diferencia entre los otros y tus amigos a los que les hablas? ...Que a unos les tengo más confianza y [a los] otros no (Entrevista S20_M 15 años, líneas 92-94).</p>
18 años	<p>...Pues sí...sí, porque los amigos aparte si me pueden ayudar, por decir también, si tiene que ver con escuela me ayudan... me pueden ayudar pero, pero si tiene que ver con mi vida personal, también me ayudan, y los compañeros no... pues es más... es más el ambiente, más de escuela, más de estudios, nada que ver con lo mío, lo personal... pues sí... es muy diferente (Entrevista S26_M 18 años, líneas 60-61).</p> <p>Un amigo es alguien que está contigo... lo puedes ver como tu familia o algo así. Alguien que en un problema o una situación no te va dejar; ese es un amigo... Un compañero es una persona con la que convives diario pero no son nada... simplemente, convives con ellos, trabajas con ellos, estudias con ellos. Es tu compañero una persona con la que haces un equipo de trabajo o estudio (Entrevista S27_H 18 años, línea 74).</p> <p>Yo estoy en la idea de que hacer amigos no es así como cualquier cosa pues... Así como una relación, yo lo veo como que un amigo es algo serio, de que si tú estás enfermo o si tú ocupas un favor, tú sabes que puedes contar con ellos... y hay amigos que... ¡ay! vamos a una fiesta o que vamos a hacer esto o vamos a hacer aquello; esos son los amigos para divertirse, y los amigos son como una parte de tu familia, que se incluye en tu vida... por eso creo que no siempre no es tan fácil hacer amigos (Entrevista S25_M 18 años, línea 93).</p> <p>Que con los amigos tienes más confianza, y con los que te llevas, no tanta (Entrevista S21_M 18 años, línea 81).</p> <p>Que... pues... el amigo es el que tienes confianza, supongo. Por ejemplo, aquí en el grupo, yo no los considero amigos a todos, yo los considero mis compañeros, y entre amigos y compañeros hay una gran diferencia... La diferencia está como de esta punta a esta punta [señala con la mano la medida del escritorio] ...porque para mí un amigo es una persona que sabe de tu vida, de ti, de tu familia, de tus gustos, de tus problemas, de todo eso, y un compañero es... ¡ah!, hola, ¿cómo estás?, mucho gusto, le entendiste a esto, me lo explicas, y cosas así... o de que se saludan o se sonríen cada vez que se ven, y para mí es una gran diferencia (Entrevista S22_H 18 años, líneas 131-132).</p> <p>Amigos, amigos; pocos, pero muchos compañeros... ¿Hay alguna diferencia entre estos que dices tus amigos, amigos, y los compañeros? ...Sí, porque amigos son los que... con los que puedes confiar y sé que me van ayudar... y compañeros, pues nomás están ahí, puedo platicar con ellos, pero pues no es la misma (Entrevista S28_H 18 años, líneas 62-64).</p> <p>¿A qué te refieres con esos cinco [amigos] que tienes, que son muy valiosos? ...Porque son de... son personas que le puedo confiar toda mi vida y no me juzgan, puedo cometer una estupidez y no se ríen, y en cambio, me acompañan en mis estupideces... igualmente... personas de confianza que les dices no tengo ni para un taco y te lo pichan. A eso me refiero como amigos, el resto son conocidos... ¿Y cuál es la diferencia entre esos conocidos y los amigos? ...Los conocidos son de platicar un rato y reírse de tonteras y ya, compartir unos cuantos tragos o algo más y ya... en cambio, los amigos es de casi, casi como tu psicólogo, a eso me refiero (Entrevista S29_H 18 años, líneas 64-67).</p> <p>...un amigo... para mí... es más confianza, es más apoyo, y darle más apoyo yo también; mutuamente... en cambio, con uno que yo diría que sería mi conocido, un compañero o algo por el estilo, sería más... ¡eh! ...otro tipo de aspectos (Entrevista S30_H 18 años, línea 61).</p>

Fuente: Elaboración propia.

a marcar lingüísticamente a la confianza entre ellas como rasgo diferenciador (S9).

A los 15 años, empiezan a aparecer explicaciones discriminantes con cierta claridad semántica entre el

compañero y el amigo, incluso, la figura del compañero se va diluyendo y en su lugar aparecen tipos de amigos (S12, S13, S18 y S20). Una diferencia entre el compañero y el amigo es que éste prodiga apoyo en

Tabla 5. Evolución de algunos componentes del yo social durante la adolescencia

Edad	Representación de compañero/amigo	Yo social hombres	Yo social mujeres
12 años	La percepción de los hombres es sincrética, no logra discriminar entre el compañero y el amigo. En las mujeres en cambio, se aprecian elementos de diferenciación e intimidad.	Obtienen medias en los puntajes (45) menores con respecto a las mujeres.	Obtienen medias en los puntajes (56) mayores que los hombres.
15 años	Marca diferencias entre ambos. Percibe mayor identificación y apoyo con el amigo y empieza a aparecer la confianza como cualidad que distingue al amigo del compañero; más en las mujeres. Estima que la amistad es un proceso. Discrimina entre tipos de amigos.	Se incrementan las medias de las puntuaciones (53) y son similares a los de las mujeres.	Las medias de las puntuaciones (55) se mantienen estables con respecto a los 12 años.
18 años	Se supera el sincretismo con la variación amigo/compañero. Se hace una diferenciación más clara entre ambos. Son más frecuentes las referencias al amigo que al compañero. Crea lazos de mayor intimidad y confianza con el amigo. A esta edad es la confianza lo que distingue al amigo del compañero.	No se aprecia cambio en los puntajes (53) con respecto a los 15 años. Tampoco se observan diferencias significativas en relación con las puntuaciones de las mujeres.	Los puntajes (57) se mantienen muy similares con respecto a las edades anteriores.

Fuente: Elaboración propia.

las buenas y en las malas, mientras que aquél sólo opina (S19). Tienen un repertorio lexical y conceptual más amplio sobre tipos de amistad: el compañero es con quien convives en la escuela, los amigos son con quienes te llevas más y los amigos-amigos, son aquellos en los que depositas confianza y les tienes aprecio (S15). De forma similar, S12, aunque no refiere al compañero, diferencia entre tipos de amigos: unos con quienes la interacción sólo radica en hablar, otros que prodigan apoyo y los amigos-amigos, que son consejeros. Ahora bien, debe notarse que la confianza aparece como novedad cognoscitiva y es un factor que marca diferencia entre el compañero y el amigo, pero también debe subrayarse que sólo las mujeres se refieren a ello (S13, S20).

A los 18 años, la representación de compañero y amigo se percibe más diferenciada e integrada por nuevos elementos que no aparecían en las narraciones de los adolescentes de 12 y 15 años. En sus explicaciones, además del apoyo que ya se enunciaría a los 15 años, dicen que con el amigo la relación es más personal, más íntima, es como de la familia, mientras que con el compañero la relación es escolar (S25, S26 y S27). Tienden a incluir de manera más asidua en sus explicaciones el grado de identificación con el amigo en una relación, lo que implica una confianza más plena, en contraste con el compañero a quien no le depositan confianza (S29 y S30). De hecho, a los 18 años, la identificación con el otro en una relación de confianza es lo que marca una diferencia notable con respecto a los otros grupos de

menos edad aquí comparados, tanto en hombres como en mujeres.

Integración cualitativa-cuantitativa

En la Tabla 5 se muestra una descripción evolutiva de las novedades cognoscitivas en la representación del compañero y amigo y la trayectoria que sigue su autoconcepto social. De acuerdo con esta integración, se percibe que, en la medida en que los adolescentes superan el sincretismo, y van diferenciando entre un compañero y un amigo, y logran además integrar y establecer la cualidad de la confianza como un distintivo en su relación con el amigo, su autoconcepto social se va fortaleciendo hasta lograr una relativa estabilidad. En el caso de las mujeres, su autoconcepto social es más estable que los hombres, alcanzan mejores puntajes en el AF-5 a los 12 años y son, al mismo tiempo, quienes incluyen en sus explicaciones la relación de intimidad como rasgo diferenciador entre el compañero y amigo.

Discusión

De acuerdo con los propósitos del estudio, los resultados contribuyen a profundizar en el conocimiento sobre las relaciones de amistad de los adolescentes, al describir, desde una perspectiva evolutiva, que los contenidos de la teoría del yo en la dimensión social, que refieren a la concepción que tienen sobre quién es un compañero y quién un amigo, experimen-

ta, en el sentido de las teorías del cambio conceptual, lo que pareciera, en algunos casos, una transformación radical (Carey, 1995); esto es así porque a los doce años sus teorías sobre esas dos figuras amistosas se presentan borrosas y confusas al invertir las atribuciones que deberían haber hecho al amigo y al compañero y porque entre los quince y dieciocho años su teoría cambia en el sentido de que sus explicaciones parecen inconmensurables con las anteriores. Aunque lo anterior no es posible afirmarlo para todos los casos durante la adolescencia temprana, lo que sí queda claro es el manejo conceptual pobre y sincrético que tienen sobre el compañero y amigo. No obstante, una vez que cognoscitivamente logran hacer la diferenciación entre dichas figuras amistosas, el cambio que se genera en su teoría del yo social a partir de los quince años es de naturaleza flexible (Vosniadou y Brewer, 1987), dado que la enriquecen conceptualmente con la inclusión de más y nuevos contenidos, pero sin poner en riesgo las estructuras semánticas de su teoría. La naturaleza de los cambios percibidos en el yo social confirma de manera general la primera hipótesis, pues las variaciones en sus explicaciones, pasan del sincretismo o percepción global a un estado de diferenciación con logros cognoscitivos que enriquecen la estructura conceptual y favorecen la discriminación.

La teoría del yo social durante la adolescencia, como se constató, es evolutiva (Harter, 1999) y de conformación compleja –en el sentido de la Perspectiva de la Complejidad (Morin, 2002)–; cambia y va tomando forma y contenido por el poder del vínculo entre el empoderamiento cognitivo gradual del sujeto para realizar combinatoria y autoorganización intelectual y la interacción que mantiene con sus relaciones amistosas en determinado momento. La interacción entre estos factores, permite al sujeto ir elaborando una autoteoría cada vez más nítida, menos sincrética, conceptualmente más amplia y enriquecida e ir conquistando mayor entendimiento interpersonal; y al ir tomando mayor conciencia de la amistad, también va logrando diferenciar y coordinar la perspectiva propia y la del otro (Selman y Schultz, 1990), e identificarse cognitiva y emocionalmente con los amigos con quienes tiene reciprocidad mutua y simétrica dada su relativa igualdad cognitiva, lo que le permite ir enriqueciendo la colección de cualidades hasta el punto en que el apoyo mutuo, la confianza e intimidad es lo que permite discriminar entre el compañero y amigo, y además, entre tipos de amigos (Youniss y Damon, 1992).

Nuestros resultados son consistentes con hallazgos y explicaciones anteriores en las que se ha encontrado que la concepción de amistad es dinámica y que en su trayectoria evolutiva, los vínculos con sus otros significativos son cambiantes; pasan de tener simples relaciones de juego, hasta lograr amistades más profundas (Delval, 2011; Craig, 2009; Fuertes, Martínez y Hernández, 2001; Epstein, 1983), que alcanza mayor plenitud a partir de los 14-16 años, como si ocurriera una explosión del sentimiento de amistad –en palabras de Moreno (2007)–, en las que la intimidad, como registra Sharabany, Gershoni y Hofman (1981), se incrementa, fenómeno evidente cuando se compara la adolescencia temprana con la tardía.

La exploración sobre la relación entre los cambios en la concepción del compañero y amigo y el autoconcepto social, también confirman la enunciación hipotética primera, pues en la medida en que el sincretismo mengua y la percepción sobre las diferencias entre éstos cambia y se torna más precisa, y enriquecen sus concepciones con contenidos que se adhieren a las versiones anteriores e integran la confianza e intimidad como rasgo que identifica al verdadero amigo (Giró, 2011) en contraste con el compañero, de ese mismo modo los valores con que se expresa el autoconcepto social tienen un comportamiento moderado de incremento a lo largo de la adolescencia.

No obstante, es importante advertir que esos resultados no pueden generalizarse, sobre todo cuando se comparan las puntuaciones que obtuvieron, por separado, hombres y mujeres, pues éstos no presentan una pauta evolutiva igual. El autoconcepto social en hombres, aumenta y se estabiliza a partir de la adolescencia media, mientras que en las mujeres la pauta de cambio es más estable y moderadamente puntúan mejor que ellos. Con esto, también se confirma nuestra segunda hipótesis. Vale destacar, según los hallazgos de nuestro estudio, que las mujeres, antes que los hombres, empiezan a dar explicaciones en las que la confianza e intimidad aparecen como rasgos discriminantes entre compañero y amigo. Parece ser que el entendimiento interpersonal adquiere mayor complejidad antes que los hombres y ello, aunque paradójico, favorece la elaboración del autoconcepto social más estable. Algunos resultados anteriores, aunque por separado, sugieren esa relación. En el estudio de García y Musitu (2009), los resultados revelan que las mujeres puntúan moderadamente más alto en el autoconcepto social en la adolescencia temprana en contraste con los hombres para luego mantener puntuaciones similares entre los

15 y 18 años de edad. Al comparar estos datos, es posible percibir cierta relación en el sentido de que las mujeres también son quienes demuestran tener mejores habilidades sociales e intimidad que los hombres (Sánchez-Queija, 2007; Garaigordobil y Durá, 2006; Fuertes, *et al.*, 2001).

Estos hallazgos, son provisionales. Es recomendable, que futuros estudios, profundicen más en estos aspectos del desarrollo de la amistad como sugieren Bukowski y Sippola (2005), pero desde una perspectiva longitudinal que permita observar con mayor claridad las variaciones en el concepto del compañero y el amigo a lo largo de la adolescencia; cierto que este proyecto implica tiempo, pero creemos que la opacidad será menor y hará visibles otros procesos que limitan los estudios transversales.

Referencias

- BERDNT, T. J. (2002). Friendship Quality and Social Development. *Current Directions in Psychological Science*, 11(1), 7-11. Recuperado de: <http://www2.psych.purdue.edu/~berndt/Friendship%20quality%20and%20social%20development.pdf>
- BUKOWSKI, W. & SIPPOLA, L. (2005). Friendship and Development: Putting the Most Human Relationship and Its Place. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 109, 91-98.
- BUHRMESTER, D. (1996). Need Fulfillment, Interpersonal Competence and the Documental Contexts of Early Adolescents Friendship. En W. M. BUKOWSKI, A. NEWCOMB y W. HARTUP (coords.). *The Company they Keep: Friendship and Childhood and Adolescence*, 158-185. Cambridge: Cambridge University Press.
- CAREY, S. (1985). *Conceptual Change in Childhood*, Cambridge, MA: Bradford Books.
- CODINA, N. (2005a). El *self* y sus pluralidades: un análisis desde el paradigma de la complejidad. *Escritos de Psicología*, 7, 24-34. Recuperado de: http://www.escritosdepsicologia.es/descargas/revistas/num7/escritospsicologia7_analisis3.pdf
- CODINA, N. (2005b). La complejidad del *self*. Un análisis empírico de su borrosidad. *Encuentros en Psicología Social*, 3(2), 35-43.
- DAMON, W. (1977). *The Social World of the Child*. San Francisco: Jossey Bass University Press.
- DE GOEDE, I, BRANJE, S. & MEEUS, W. (2009). Developmental Changes and Gender Differences in Adolescents' Perceptions of Friendships. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1105-1123. DOI: 10.1016/j.adolescence.2009.03.002
- DELVAL, J. (2011). *El mono inmaduro. El desarrollo psicológico humano*. México: Siglo XXI Editores.
- DELVAL J. (2012). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. México: Siglo XXI Editores.
- FUERTES, A. MARTÍNEZ, J. & HERNÁNDEZ, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 531-546.
- GARAIGORDOBIL, M. & DURÁ, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32(141), 37-64. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12036/Relaciones_del_autoconcepto.pdf?sequence=2
- GARCÍA, F. & MUSITU, G. (2009). AF5: *Autoconcepto Forma 5*, 3era. Edición, Madrid, España: Tea.
- GIRO, J. (2011). Las amistades y el ocio de los adolescentes hijos de la inmigración. *Papers*, 96(1), 77-95. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/228134/309846>
- GRAÑA, G. & MUÑOZ-RIVAS, M. (2000). Factores de riesgo relacionados con la influencia del grupo de iguales para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicología Conductual*, 8(1), 19-32. Recuperado de: <http://funveca.org/revista/PDFespanol/2000/art02.1.08.pdf>
- HARTER, S. (1999). *The Construction of the Self. A Developmental Perspective*. Nueva York: The Guilford Press.
- HARTUP, W. & STEVENS, N. (1999). Friendship and Adaptation Across the Life Span. *Current directions in psychological science*, 8(3), 76-79.
- IBARRA-AGUIRRE, E. & JACOBO-GARCÍA, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 21(68), 45-70. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n68/1405-6666-rmie-21-68-00045.pdf>
- IBARRA-AGUIRRE, E.; ARMENTA-BELTRÁN, M. & JACOBO-GARCÍA, H. M. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos, *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 223-239. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev181COL2.pdf>
- IBARRA-AGUIRRE, E.; JACOBO-GARCÍA, H.; ARMENTA-BELTRÁN, M. & LIZÁRRAGA, B. (2014). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) en una muestra sinaloense, *Memorias del XLI Congreso del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1526-1532.
- KUHN, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍNEZ, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. En E. ESTÉVEZ (coord.). *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores*. Madrid: Síntesis, 71-96.
- MEAD, H. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona: Paidós.
- MOREIRA, V., SÁNCHEZ, A. & MIRÓN, L. (2010). El grupo de amigos en la adolescencia. Relación entre afecto, conflicto y conducta desviada. *Boletín de Psicología*, 100, 7-21. Recuperado de: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-1.pdf>

- MORENO, A. (2007). *La adolescencia*, Barcelona: Editorial UOC.
- MORENO, A. & DEL BARRIO, C. (2000): *La experiencia adolescente. A la búsqueda de un lugar en el mundo*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- MORIN, E. (2002). *La mente bien ordenada*, España: Seix Barral.
- MUNNÉ, F. (2000). El self paradójico. La identidad como sustrato del self, en D. Caballero, M. T. MÉNDEZ y J. PASTOR (coords.). *La mirada psicosociológica. Grupos, procesos, lenguajes y culturas*, 743-749. Madrid: Biblioteca Nueva,
- HURTUP, W. (1993). Adolescents and Their Friends. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 60, 3-22. DOI: 10.1002/cd.23219936003
- RODRÍGUEZ, M. & GONZÁLEZ, P. (2002). Evolución del concepto de amistad en niños de cuatro a doce años. *Anales*, 2(2), 175-189. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004741>
- RUIZ-CANELA, M, LÓPEZ-DEL BURGO C, CARLOS, S., CALATRAVA, M., OSORIO, A. & DE IRALA, J. (2012). Familia, amigos y otras fuentes de información asociadas al inicio de las relaciones sexuales en adolescentes de El Salvador. *Revista Panamericana Salud Pública*. 31(1), 54-61. Recuperado de: <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v31n1/08.pdf>
- SÁNCHEZ-QUEIJA, I. (2007) *Análisis longitudinal de las relaciones con los iguales durante la adolescencia. Antecedentes familiares e influencia sobre el ajuste*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ-QUEIJA, I. & DELGADO, E. (2010). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En G. MADRUGA y J. DELVAL (coords.). *Psicología del desarrollo I*, 345-372.
- SELMAN, R. L. (1976). Social-Cognitive Understanding: A Guide to Educational and Clinical Practice. En L. Thomas (coord.). *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues*, 299-316. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SELMAN, R. L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analyses*. New York: Academic Press.
- SELMAN, R. L. & SCHULTZ, L. (1990). *Making a Friend in Youth: Developmental Theory and Pair Therapy*. New York: Aldine De Gruyter
- SHARABANY, R., GERSHONI, R. & HOFMAN, J. (1981). Girlfriend, Boyfriend: Age and Sex Differences in Intimate Friendship. *Developmental Psychology*, 17(6), 800-808. DOI: 10.1037/0012-1649.17.6.800
- SHAVELSON, R.; HUBNER, J. & STANTON, G. (1976). Self-Concept, Validations of Constructs Interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543046003407>
- TARRANT, M., MACKENZIE, L. & HEWITT, L. (2006). Friendship Group Identification, Multidimensional Self-Concept, and Experience of Developmental Tasks in Adolescence. *Journal of Adolescence*, 29(4), 627-640. DOI: 10.1016/j.adolescence.2005.08.012
- TOMÁS, J. M. & OLIVER, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 285-293. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28438214>
- VARGAS, T. & BARRERA, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual. Una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 115-134. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1203>
- VOSNIADOU, S. & BREWER, W. (1987). Theories of Knowledge Restructuring in Development. *Review of Educational Research*, 57, 51-67. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543057001051>
- YOUNISS, J. & DAMON, W. (1992). Social Construction in Piaget's Theory. En BEILIN H. y PUFALL B. (coords.). *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities*, 267-286. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- WAY, N. (2013). Boys' Friendships during Adolescence: Intimacy, Desire, and Loss. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 201-213.

Reflexiones sobre los procesos de intervención en riesgo psicosocial en trabajadores de la salud

LUZ ESPERANZA BUITRAGO-ARÉVALO,¹ LUZ MERY VARGAS-SILVA²



Resumen

Este artículo reflexiona los modos como se aborda la intervención de los riesgos psicosociales, derivados de las transformaciones del mundo global, a los que se exponen los trabajadores, en particular los trabajadores de la salud. Para ello, recurre a diferenciar los conceptos de riesgo y factor psicosocial; luego, se describen las formas de evaluación e intervención de los riesgos psicosociales entre las que se incluyen propuestas de diversos contextos, las que, en general, acogen los lineamientos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Se concluye que las formas de intervención son instrumentalizadas del mismo modo que las pruebas utilizadas para hacer la evaluación de los riesgos psicosociales.

Palabras clave: Riesgo psicosocial, Factor psicosocial, Subjetividad, Evaluación, Intervención.

Reflections on the Processes of Intervention in Psychosocial Risk in Health Workers

Abstract

This paper reflects the ways in which the intervention of psychosocial risks, derived from the transformations of the global world, to which workers are exposed, in particular health workers, is addressed. To do this, it uses a distinction between the concepts of risk and psychosocial factors, then describes the forms of evaluation and intervention of psychosocial risks, including proposals from different contexts, which generally follow the guidelines of the International Labor Organization (ILO) and the World Health Organization (WHO). It is concluded that the forms of intervention are instrumentalized in the same way as the tests used to make the evaluation of psychosocial risks.

Keywords: Psychosocial Risk, Psychosocial Factor, Subjectivity, Assessment, Intervention.

Recibido: 28 de febrero de 2017
Aceptado: 21 de abril de 2017
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad Piloto de Colombia. Departamento de Ciencias Humanas. Coordinadora de la Especialización en Gestión Humana. luz-buitrago@unipiloto.edu.co, luzespera11@gmail.com

2 Universidad Piloto de Colombia. Departamento de Ciencias Humanas. luz-vargas@unipiloto.edu.co, lumervs7@gmail.com

Introducción

Las modalidades del capitalismo avanzado centradas en la flexibilización laboral contribuyen día a día a precarizar el trabajo, las condiciones laborales y la existencia del trabajador. Alejada de las ventajas de las premisas promovidas por el Estado de Bienestar, la existencia del trabajador se ve sujeta a un aumento en las exigencias cognitivas, de responsabilidad y de formación, aunadas a las emocionales y comunicativas. En este escenario el ser humano afronta una multiplicidad de riesgos, entre ellos los denominados psicosociales.

Este artículo pretende reflexionar sobre las experiencias de intervención empleadas en el manejo del riesgo psicosocial, en particular las utilizadas en los servicios de salud; para ello, revisa las formas como se constituye la subjetividad laboral que surge en la modernidad, los modos de identificar e intervenir los riesgos psicosociales en trabajadores de la salud. Se tienen en cuenta los documentos de la OIT, la OMS, la Unión Europea y la experiencia colombiana del Ministerio del Trabajo. Las reflexiones parten de la siguiente pregunta ¿Cuáles son las experiencias de intervención en el manejo del riesgo psicosocial utilizadas en las actuales condiciones de empleo y trabajo?

Factores y riesgos psicosociales

En las dinámicas de desarrollo del trabajo se conjugan factores económicos, políticos, culturales y psicosociales que impactan la cotidianidad del trabajador. Los llamados factores psicosociales son definidos por Gil-Monte (2012) como las condiciones presentes en situaciones relacionadas con la organización del trabajo, el tipo de puesto, la realización de la tarea, e incluso, con el entorno, que afectan al desarrollo del trabajo y a la salud de los trabajadores. Ahora bien, cuando la afectación producida por estos factores es desfavorable, perjudica la actividad laboral y tiene el potencial de causar daño psicológico, físico o social a los individuos, se habla de riesgo psicosocial.

Aunque en la literatura científica son innumerables los textos y artículos dedicados a la temática de los riesgos psicosociales, en cuanto a su diagnóstico, clasificación e identificación en ámbitos laborales específicos, son escasas las referencias a modelos, programas o estrategias de intervención del riesgo, distintas de aquellas que atribuyen a la prevención la mejor técnica de manejo.

Riesgos psicosociales y subjetividad del trabajador

El trabajo es una actividad posibilitadora de desarrollo humano en la que el sujeto tiene oportunidad de elegir y tomar decisiones; no obstante, las formas cambiantes de empleo y trabajo propias de una sociedad capitalista no sólo posicionan formas hegemónicas de dominación que transforman las condiciones laborales sino que, además, producen subjetividades laborales alienadas que subvierten la naturaleza del trabajador libre y, a su vez, advierten sobre los modos particulares como el riesgo psicosocial se ha venido configurando.

En este orden de ideas, en la sociedad disciplinaria, situada por Foucault en los siglos XVIII y XIX, a través del espacio cerrado de la fábrica, se erige la primera forma de subjetividad producida por la modernidad bajo la concepción del trabajador sentimental, es decir aquel trabajador al que se le reconocen sus capacidades, habilidades y rasgos de personalidad para llevar a cabo su labor, que busca en el trabajo condiciones de felicidad y satisfacción, las cuales son garantizadas –casi siempre– por un Estado que asume en la estabilidad laboral, la motivación hacia el trabajo y demás formas de capacitación sus principales estrategias para mitigar los riesgos laborales. Del mismo modo, la salud del trabajador se ve amenazada, como lo afirma López (2015, citando a Landa y Marengo, 2010) bajo la figura del cuerpo tonificado del trabajador fordista, desconociendo las condiciones socioeconómicas y objetivas propias de la actividad laboral como generadoras de malestar en el trabajo.

A su vez, la revolución informática propia de la segunda mitad del siglo XX, trae consigo el resquebrajamiento de la sociedad disciplinaria para posicionar el discurso de una sociedad de control caracterizada por operar sobre máquinas de tercer tipo, máquinas informáticas y ordenadores cuyo peligro pasivo es el ruido y la introducción de virus; la empresa, la cifra y los individuos se convierten en el objeto de control. (Deleuze, 1991). En consecuencia, la fábrica deja de ser un lugar de intercambio colectivo que instituye racionalidades afectivas contenedoras y lógicas de una racionalidad política que instaure correlatos propios del Estado, para dar paso a la empresa y sus consecuentes mecanismos de control, en donde la racionalidad económica, aunada a la globalización de los mercados, la flexibilidad laboral y el post-empleo dan paso a la segunda forma de subjetividad que está relacionada con el trabajador-portafolio o trabajador empresario de sí mismo, esto es, que el trabajador

demuestre no solo múltiples competencias para llevar a cabo su labor, sino que además, se haga responsable de las consecuencias que las condiciones intra laborales, extra laborales y personales tienen sobre su salud. Sobre la base de las ideas expuestas, el sujeto debe adaptarse a las nuevas formas de organización del trabajo (Pulido 2013: 76). En consecuencia, el trabajo y las condiciones laborales son generadoras de riesgos para la salud tales como estrés laboral, tecnoestrés, síndrome de burnout, fatiga, monotonía, carga mental, o adicción al trabajo (*workholic*). La tercera forma de subjetividad laboral encuentra su expresión en el trabajador que toma riesgos, cobra entonces sentido el riesgo como aventura en condiciones de flexibilización (Spink, 2001, citado por Pulido, 2013:76). Bajo esta premisa el trabajador es sujetado por dispositivos de control que despojan a la organización de toda responsabilidad; el trabajador es escindido y visto como riesgoso al no llevar a cabo las labores que el ámbito laboral le imponga.

De cualquier manera, resulta interesante observar cómo el riesgo psicosocial está asociado a formas de patologización y despatologización del trabajo, referidas en principio a posibilidades de satisfacción y estabilidad laboral, luego a circunstancias en donde las condiciones laborales son generadoras de riesgo y posibilidades de enfermar por y a través del trabajo, y posteriormente, la asunción del riesgo como una aventura donde el trabajador sujeto a formas hegemónicas comprende el riesgo como sinónimo de proactividad (Pulido, 2013:76).

Los riesgos psicosociales de los trabajadores de la salud

En el contexto del personal médico vinculado a entidades hospitalarias, los cambios producidos por el modelo económico –la globalización económica, la tercerización de la economía, el cambio tecnológico, así como las nuevas formas de organización del trabajo y de la producción– están comportando importantes transformaciones en el sistema productivo y en las relaciones laborales (Artazcoz, Escribà-Agüir & Cortés, 2006), hecho que se traduce en la generación de nuevas formas de riesgo psicosocial. En relación con el sistema productivo, día a día crecen las demandas a los profesionales de la medicina, no sólo en términos de las exigencias propias de su profesión, sino en aspectos vinculados con competencias de logro y acción, de eficacia personal en las que se incluyen flexibilidad y comportamiento ante los fracasos. Estas

exigencias corresponden a la subjetividad del trabajador-portafolio.

En su estudio sobre las exigencias laborales psicológicas percibidas por médicos especialistas hospitalarios Escriba-Agüir & Bernabé-Muñoz (2002) afirman:

El personal facultativo está expuesto a importantes factores de riesgo durante el desarrollo de su práctica profesional. Entre ellos cabe destacar la exposición a factores de riesgo de origen psicosocial, los cuales están relacionados con las características de la profesión médica (contacto con el sufrimiento y con la muerte, sentirse responsable de vidas humanas, incertidumbre ante el diagnóstico y el tratamiento) y otros con la organización del trabajo (sobrecarga de trabajo y falta de personal).

Por otra parte, respecto de las diferentes situaciones que el personal médico afronta, Foladori (2006) sostiene:

...los equipos de salud que trabajan en consultorios, centros asistenciales y Ong dedicadas a problemáticas de derechos humanos, víctimas de violencia sexual y violencia intrafamiliar, soportan como equipos y a nivel personal una gran carga emocional y tensional como producto del trabajo que realizan. Tal es así que se ha acuñado el término burnout para dar cuenta del estado particular de bloqueo a partir del desgaste sufrido en la labor cotidiana.

Algunas formas de evaluación de los riesgos psicosociales

El Informe del Comité mixto integrado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre Medicina del Trabajo de 1984, se constituye en el eje rector del examen, identificación y medios para prevenir, eliminar o reducir los riesgos psicosociales en el trabajo. En su introducción, el informe enfatiza: “se han acumulado pruebas que demuestran que existe una relación entre síndromes no específicos de carácter psicológico, de comportamiento o somáticos y condiciones de trabajo estresantes o muy ingratas”. Asimismo, el informe plantea:

...la política de prevención de todos los factores perjudiciales para la salud de los trabajadores tiende directamente hacia un mejor conocimiento de los requerimientos esenciales para la creación

de un medio ambiente sano, a la adaptación del trabajo de acuerdo a la capacidad y necesidades de cada trabajador, a su condición física y mental y al establecimiento y mantenimiento de un ambiente de trabajo capaz de favorecer un óptimo estado de salud física y mental en relación con el trabajo (OIT/OMS 1984:2).

A pesar de lo enunciado en esa política, los Estados y las organizaciones se han centrado principalmente en las acciones de identificación, evaluación y medición conducentes a la prevención de los riesgos psicosociales.

De acuerdo con Caicoya (2004:112) “existen varias formas de medición de los riesgos psicosociales las cuales incluyen entre otras: métodos de observación como listas de control, mediciones de productividad, entrevistas a trabajadores o grupos en los que se demanda a los trabajadores que cuantifiquen, individualmente su exposición y experiencia respecto a los diferentes riesgos psicosociales”.

Al respecto, uno de los instrumentos más utilizados para la investigación, la evaluación y la prevención de los riesgos psicosociales, en la actualidad, es el CoPsoQ, un instrumento internacional que tiene su origen en Dinamarca: la primera versión fue realizada por un grupo de investigadores del National Research Centre for the Working Environment en el año 2000. El Estado español adaptó el mencionado instrumento con la versión CoPsoQ_Istas 21, de gran influencia en la región suramericana. Su aplicación tiene como condición fundamental la participación de los agentes sociales de todos los niveles de la organización a fin de garantizar la identificación de los riesgos psicosociales y la propuesta de las medidas preventivas.

Ahora bien, en el contexto latinoamericano tanto la identificación como la medición de los riesgos psicosociales caen en la instrumentalización de estrategias para su valoración, sin tener en cuenta que muchas de ellas han sido creadas en contextos culturales disímiles y no necesariamente posicionan las voces de los actores, en tanto centran su interés en resultados cuantitativos.

En Colombia, los riesgos psicosociales del personal de salud se evalúan a partir de los siguientes instrumentos: en primera instancia se aplica la versión española del cuestionario ISTAS 21 (CoPsoQ), que tiene en cuenta seis dimensiones: las exigencias psicológicas; el trabajo activo y posibilidades de desarrollo; la inseguridad, el apoyo social y las posibilidades de liderazgo; la doble presencia, y finalmente, la estima.

En segundo término ha cobrado gran importancia en la evaluación la batería de instrumentos para la evaluación de riesgo psicosocial, elaborada por el Ministerio de la Protección Social en alianza con la Universidad Javeriana, en el año 2010; esta distingue tres tipos de condiciones, las intra laborales, las extra laborales, y las personales, a su vez organizadas por dimensiones y dominios.

Desde este marco, resulta interesante reseñar las investigaciones realizadas en primer lugar por Castillo, Santana, Valeta y Romero (2011) alrededor de los factores de riesgo psicosocial en una empresa social del estado en Cartagena, con el objeto de identificar las variables asociadas a factores de riesgos psicosociales en el trabajo. En la investigación participaron 170 médicos de consulta externa y urgencias, trabajadores de la ESE (Empresa Social del Estado), quienes fueron evaluados a través del cuestionario ISTAS 21 (CoPsoQ). Los resultados encontrados indican que el 88.8% presentó una exposición favorable para la salud en las dimensiones: apoyo social y calidad de liderazgo y doble presencia. El 69% presentó una exposición desfavorable en la dimensión de inseguridad. Los médicos generales se encuentran en condiciones más desfavorables que los especialistas en las dimensiones: inseguridad y doble presencia. Los médicos de consulta externa tienen más deterioro en las dimensiones: apoyo social y calidad de liderazgo que los del área de urgencias. Los médicos de estratos más altos presentan una mayor desfavorabilidad que los de estratos más bajos en la dimensión exigencias psicológicas (Castillo, Santana, Valeta y Romero: 1).

En segundo lugar, se encuentran los estudios de Sarsosa, Charria y Arenas (2014) acerca de la caracterización de los riesgos psicosociales intra laborales en jefes asistenciales de cinco clínicas de nivel III de Santiago de Cali. La investigación tuvo como objetivo identificar los factores de riesgo psicosociales intra laborales en trabajadores jefes con cargos asistenciales de cinco instituciones del sector salud que prestan servicios de alta complejidad. La metodología partió de un estudio de tipo descriptivo y un diseño transversal. Se aplicó la forma A del Cuestionario de Factores de Riesgo Psicosocial Intra laboral (Ministerio de Protección Social, 2010:1) a una muestra de 156 trabajadores. Los resultados refieren un nivel alto en los riesgos psicosociales intra laborales, concretamente en las dimensiones demandas del trabajo y liderazgo y relaciones sociales intra laborales.

Finalmente, el estudio de Uribe y Martínez (2013) buscaba identificar los factores de riesgo psicosocial

intralaboral a los cuales están expuestos los trabajadores de instituciones de salud de nivel III de atención en el departamento de Santander. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo. La muestra estuvo conformada por 260 profesionales, divididos en dos grupos: profesionales y técnicos (79: 56) y auxiliares y operarios (181). Los riesgos psicosociales intra laborales fueron valorados a través del Cuestionario de Factores de Riesgo Psicosocial Intra laboral (Ministerio de la Protección Social, 2010). En sus resultados las investigadoras refieren un nivel de riesgo psicosocial muy alto para lo que recomiendan una intervención preventiva con énfasis en las condiciones de la jornada de trabajo y las demandas emocionales.

De este modo, aunque en Colombia se han realizado investigaciones sobre factores de riesgo psicosocial en el trabajo, estos parecen más orientados a la evaluación y a las carencias del trabajador al asumir su trabajo, centrando en el sujeto la responsabilidad de su prevención y manejo, desconociendo el compromiso que frente a esos aspectos deben asumir las organizaciones y la sociedad.

Concluyendo, las acciones que de la mayoría de esas investigaciones se desprenden, no corresponden a un interés genuino por la salud y el bienestar del trabajador sino a contrarrestar las problemáticas que los riesgos puedan ocasionar a la organización en términos económicos.

Intervención del riesgo psicosocial

La palabra intervenir significa, según el diccionario, tomar parte en un asunto, interponer su autoridad, mediar, interceder, sobrevenir, examinar con autoridad suficiente. Esta palabra, según Rocha (1997) “tiene diferentes acepciones que a la vez implícitamente señalan formas de relación, unas de autoridad y poder desde fuera lo que implica imposición, exigencia y otras que se refieren a participar, hacer parte, facilitar lo cual implica cumplir un papel con... o para...”.

De acuerdo con lo anterior, para establecer la relación entre riesgo psicosocial y sus modos de intervención es necesaria la revisión de algunas experiencias realizadas en el mundo.

El estudio documental elaborado en Europa alrededor de los riesgos psicosociales destaca la importancia del informe de Eurofound y EU-OSHA: *Prevalencia y estrategias para la prevención* (2014), que se enmarca en la campaña europea sobre trabajos saludables:

Gestionemos el estrés, donde se afirma que el 25% de los trabajadores europeos experimentan estrés relacionado con el trabajo. Del mismo modo, presenta información comparativa sobre la prevalencia de los riesgos psicosociales en los trabajadores y analiza cómo se asocian estos riesgos con la salud y el bienestar. Asimismo, señala el grado en que las empresas adoptan medidas para combatir los riesgos psicosociales y detalla qué tipo de intervenciones se pueden realizar para tal fin. Incluye además un resumen de las políticas en seis estados miembros.

En este sentido, se reconocen cinco niveles de intervención. El primero está relacionado con la identificación de riesgos potenciales con el fin de eliminarlos en la fuente; el segundo nivel apunta a modificar la respuesta a los factores nocivos del entorno de trabajo mediante la formación en la gestión del estrés, para tal efecto se dota a los empleados de recursos para optimizar sus habilidades de afrontamiento y estrategias de manejo personal; las intervenciones de nivel terciario son de naturaleza reactiva y apuestan por la reducción de los efectos negativos para la salud asociados con exposición crónica a los riesgos psicosociales, en otras palabras, el objetivo de este tipo de intervenciones es adaptar la situación del trabajo a las circunstancias y necesidades del empleado mediante sistemas adecuados de rehabilitación y de retorno al trabajo y disposiciones reforzadas de salud ocupacional; el cuarto nivel plantea intervenciones continuas y sostenibles y se compone de la combinación de los tres anteriores. Por último, el mismo informe, proyecta un enfoque holístico de intervención en el lugar de trabajo que reconoce la importancia de la promoción y el cultivo de un trabajo saludable que aborde los aspectos del entorno de trabajo, tanto físicos como sociales. Este enfoque holístico contempla los aspectos clave señalados en el modelo de la OMS sobre trabajo saludable.

Se comprende que:

Un entorno de trabajo saludable, es un lugar donde todos trabajan unidos para alcanzar una visión conjunta de salud y bienestar para los trabajadores y la comunidad. Esto proporciona a todos los miembros de la fuerza de trabajo, condiciones físicas, psicológicas, sociales y organizacionales que protegen y promueven la salud y la seguridad, permitiendo a los jefes y trabajadores tener cada vez mayor control sobre su propia salud, mejorarla y ser más energéticos, positivos y felices. OMS (2010:14).

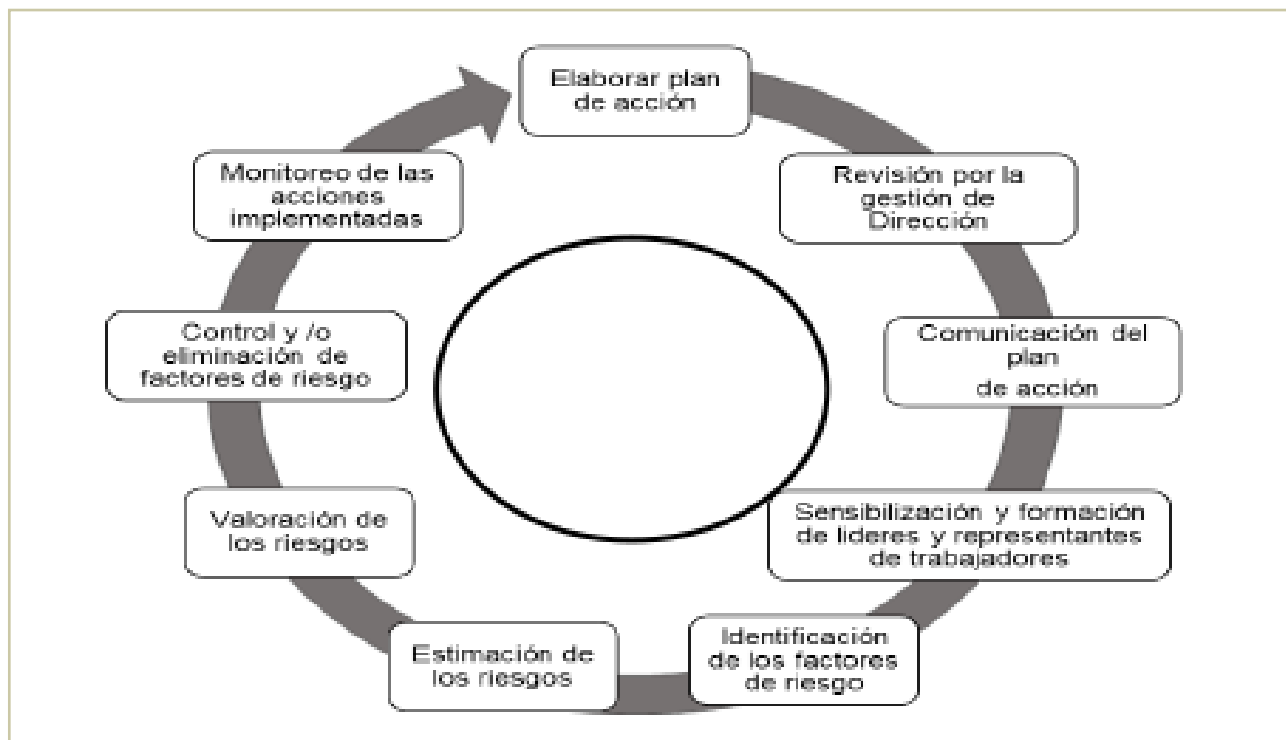


Figura 1. Estrategia integrada de evaluación y gestión de riesgos psicosociales del trabajo

Fuente: Neto Hernâni Veloso (2015).

En el mismo contexto europeo, Neto (2015) propone una forma de intervención basada en la gestión de riesgos psicosociales, que se sustenta en nueve fases. La primera se inicia con la elaboración del plan de acción donde se establecen los objetivos, el cronograma y la asignación de responsables para cada una de las fases; la segunda fase debe contar con la revisión, aval y compromiso de los directivos para fortalecer su progreso y reflejar la importancia; la tercera es la fase de comunicación del plan de acción; una cuarta fase tiene que ver con la sensibilización y concientización de los líderes y representantes de los trabajadores para lograr la adhesión al plan de acción, mediante el compromiso y el reconocimiento; la quinta fase corresponde a la identificación de los factores de riesgos psicosociales en el trabajo, requiere un análisis metódico que permita identificar los factores que pueden originar algún tipo de daño con el fin de prevenir, eliminar o disminuir el riesgo. Esta fase comprende cuatro etapas (identificación de los factores de riesgo, estimación de los riesgos, valoración de los riesgos y el control o eliminación de los factores de riesgo)” (Neto, 2015:9). La última etapa corresponde al monitoreo de las acciones implementadas con el fin de realizar los ajustes necesarios como se relaciona en la Figura 1.

Intervención del riesgo psicosocial en trabajadores de la salud

Hasta aquí han sido señaladas algunas de las formas de evaluación e intervención de los riesgos psicosociales de los trabajadores. Conviene referenciar entonces algunas experiencias de intervención específicas para los trabajadores de la salud. Sobre el asunto se destaca la investigación realizada por Bourbonnais y cols. en la Universidad Laval de Quebec (2006), donde se describen las fases de desarrollo e implementación de una intervención participativa dirigida a la reducción de cuatro factores psicosociales negativos (elevadas demandas psicológicas, baja capacidad de decisión, bajo apoyo social y baja retribución) y sus efectos en la salud mental, en la que participaron 500 proveedores de atención en un hospital de cuidados agudos. La investigación empleó un enfoque cuantitativo para determinar la prevalencia de factores de trabajo psicosociales adversos y de angustia psicológica en el hospital en comparación con una población de referencia adecuada. Además, un enfoque cualitativo que incluyó la observación en las unidades de atención, entrevistas con informantes clave y trabajo colaborativo con un equipo de intervención (TI) que incluyó a todas las partes interesadas.

Como resultados, la evaluación previa de riesgos mostró una alta prevalencia de factores psicosociales adversos y trastornos psicológicos entre los proveedores de atención en comparación con una muestra representativa de trabajadores de la población general. Las variables psicosociales en el trabajo asociadas a la angustia psicológica en la evaluación previa del riesgo fueron altas demandas psicológicas (PR = 2,27), bajo apoyo social de los supervisores y compañeros de trabajo (PR = 1,35), baja recompensa (PR = 2,92) y el desequilibrio esfuerzo-recompensa (PR = 2,65). Estos resultados mostraron la relevancia empírica de una intervención sobre los cuatro factores psicosociales adversos seleccionados entre los proveedores de atención.

Los métodos cualitativos permitieron la identificación de 56 condiciones adversas y de sus soluciones. Los objetivos de intervención están relacionados con el trabajo en equipo y el espíritu de equipo, los procesos de dotación de personal, la organización del trabajo, la capacitación, la comunicación y la ergonomía.

Como conclusión, este estudio se suma a la escasa literatura que describe el desarrollo y la aplicación de la intervención preventiva dirigida a reducir los factores psicosociales en el trabajo y sus efectos en la salud. Incluso si las condiciones adversas en el entorno psicosocial y las soluciones identificadas en este estudio pueden ser específicas para el sector de la salud, el proceso de intervención utilizado (resolución participativa de problemas) parece altamente exportable a otras organizaciones de trabajo.

Prosiguiendo el tema, una segunda fase de este estudio evaluó la eficacia de la intervención realizada en el lugar de trabajo, destinada a reducir los efectos psicosociales adversos de los factores de trabajo (demandas psicológica, capacidad de decisión, apoyo psicosocial y relación esfuerzo-recompensa) y problemas de salud mental entre los proveedores de atención en un hospital de cuidados agudos. Como método utilizó un diseño cuasi experimental con grupo control y una entrevista telefónica. Después de un año de la intervención hubo una reducción de varios factores psicosociales en el grupo experimental mientras que no se encontró una reducción en el grupo control. No obstante, se halló un deterioro significativo en la capacidad de decisión y el apoyo psicosocial de los supervisores en el grupo control; asimismo, hubo una reducción significativa en los problemas de sueño y el desgaste relacionado con el trabajo en el grupo experimental. (Bourbonnais, Brisson, Vinet, Vézina, Abdous, Gaudet 2005; p. 2001).

En Colombia los estudios de Villalobos (2015) tienen en cuenta no solamente el diseño y elaboración de la batería de instrumentos para la evaluación de riesgo psicosocial, sino que además han jugado un papel significativo en la creación de protocolos, guías técnicas y enfoques específicos para la prevención de los riesgos psicosociales en la población trabajadora. Estos protocolos se componen de acciones y formas de intervención, cuya estructura comprende: objetivo de la intervención, tipo de intervención (prevención primaria, secundaria y terciaria), población objeto, descripción de la acción, alcance y limitaciones, uso de la estrategia como mecanismo de fortalecimiento de factores protectores, áreas o cargos involucrados en la implementación, dimensiones psicosociales que impacta y finalmente el ciclo planear, hacer, actuar y verificar (PHAV) de la estrategia de intervención.

Por otro lado, las guías técnicas para la intervención de los efectos en la población trabajadora incluyen: introducción, caracterización de la problemática en salud, proceso, fases, variables personales, organizacionales, sociales, signos y síntomas, glosario, diagnóstico diferencial, efectos individuales y organizacionales, premisas, actividades de prevención primaria, secundaria y terciaria, fases de implementación, flujo-grama del protocolo de prevención y atención del efecto, responsables de la implementación y actores y finalmente, el seguimiento y evaluación de la intervención.

Con respecto a los enfoques de intervención, las acciones se enfocan de dos maneras: acciones focalizadas integrales o estratégicas. En este sentido, las acciones focalizadas, se orientan en los núcleos problemáticos más importantes o condiciones protectoras más relevantes. Las estrategias contemplan un conjunto de acciones en diferentes frentes cuyo resultado es el producto de la sinergia de acciones y no de acciones aisladas (Fernández, 2016:6).

Reflexiones finales

La subjetividad es producto del devenir de los seres humanos. Cuando se habla de la subjetividad laboral es imprescindible pensar en dos tipos de sociedades; por un lado, las sociedades disciplinarias descritas por Foucault como parte de la modernidad en el sentido de la creación de trabajadores dóciles, manejables destinados a la producción de riqueza, mediante correctivos provenientes de la disciplina y la vigilancia, y por otro, las sociedades de control descritas por Deleuze, en las que nunca termina nada; es así

como las subjetividades del trabajador sentimental, el trabajador portafolio y el trabajador riesgo aventura sustituyen al trabajador libre de la sociedad artesanal, es decir, aquel que realizaba su labor de principio a fin con el único riesgo de no de no ser creativo.

Las presentes subjetividades afrontan riesgos de toda índole, en particular, los riesgos psicosociales clasificados actualmente como intra laborales, extra laborales y personales de tal modo que el trabajo o el empleo en sí mismos se constituyen en un riesgo, en tanto ocasionan daños en la salud física y mental del trabajador.

Alrededor de estas consideraciones, resulta interesante encontrar cómo la instrumentalización de los riesgos psicosociales se instaura en una sociedad de consumo, interesada en hallar en la cifra el camino hacia la prevención, tal como lo afirma Caicoya (2004).

La evaluación de riesgos psicosociales es un reto para los servicios de prevención, tanto por la dificultad en su medición como por la dificultad de realizar recomendaciones a la empresa para modificar aspectos de la organización, ya que no tenemos certeza de que los riesgos identificados sean causas de problemas ni de que las modificaciones propuestas supongan soluciones (Caicoya, 2004:116).

Conviene subrayar que las propuestas de intervención encontradas en los estudios mencionados, al igual que la identificación de los riesgos, también son instrumentadas y corresponden a un inventario de etapas que, como lo expresa Molle (2008), se orientan a identificar, evaluar y posiblemente hasta intervenir en los riesgos psicosociales, sin tener en cuenta para qué o para quién se hacen esas operaciones.

Todas estas observaciones se relacionan también con los servicios de salud, que se instituyen como empresas ancladas en políticas neoliberales y sujetan a los trabajadores precarizando sus condiciones laborales. El hospital entonces se convierte en empresa y opera dentro del par dialógico experto-cliente. En el aspecto económico debe tornarse auto sostenible y eficiente en tanto que en el sistema social sólo obedece a lógicas de cobertura; estas condiciones atraviesan no sólo a la organización sino a todo el personal encargado de la atención de la salud; en tal virtud, esta lógica del capital acrecienta las condiciones de precariedad del trabajo: Estas se visibilizan en nuevas formas de carga laboral, en las prácticas médicas, y en las formas de contratación del personal, el cual pierde la calidad de trabajador como sujeto de derecho.

A partir de las consideraciones anteriores conveniría preguntarse ¿qué pasaría si las Organizaciones y el Estado se ocuparan de propiciar un ambiente sano para que los trabajadores desarrollen su labor? ¿Si las organizaciones tomaran en cuenta la voz de los actores a partir de las experiencias individuales y grupales en las cuales ellos expresen sus dificultades y a la vez propongan alternativas de solución? ¿Si los exámenes de ingreso y de retiro que se practican para excluir a algunos por no cumplir con las exigencias del portafolio de competencias se emplearan para organizar el trabajo y las condiciones laborales en un ambiente saludable? ¿Si los responsables de la intervención tuvieran en cuenta en el diseño y aplicación de los programas, redes de apoyo económicas, políticas y sociales que respeten al trabajador como ser humano y no lo sujeten desde las propuestas de subjetividad propias de la modernidad y la postmodernidad? .

Asimismo, es un reto revisar detenidamente el papel de las aseguradoras de riesgos laborales que evalúan los riesgos psicosociales bajo la premisa del trabajador portafolio que hoy por hoy debe asumir riesgos y manejar competencias laborales para afrontar individualmente la responsabilidad por los riesgos que la organización del trabajo genera.

Referencias

- ARTAZCOZ, L. ESCRIBÁ-AGÜIR, V. & CORTÉS, I. (2006). El estrés en una sociedad instalada en el cambio. *Agencia de Salud Pública de Barcelona*. Barcelona.
- BOURBONNAIS, R. BRISSON, C. VINET, A. VÉZINA, M. ABDOUS, B. y GAUDET, M. (2006). Effectiveness of a Participative Intervention on Psychosocial Work Factors to Prevent Mental Health Problems in a Hospital Setting. *Occup Environ Med*, 63, 335-342. Doi: 10.1136/oem.2004.018077
- BOURBONNAIS, R. BRISSON, C. VINET, A. VÉZINA, M. y LOWER, A. (2006). Development and Implementation of a Participative Intervention to Improve the Psychosocial Work Environment and Mental Health in an Acute Care Hospital. *Occup Environ Med*; 63, 326-34.
- CASTILLO, I. SANTANA, M. VALETA, A. ALVIS, L. ROMERO, E. (2011) Factores de riesgo psicosociales del trabajo en médicos de una Empresa Social del Estado en Cartagena de Indias, Colombia. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*; 29(4): 363-371.
- COMITÉ MIXTO OIT-OMS SOBRE MEDICINA DEL TRABAJO. (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención: Informe del Comité Mixto OIT-OMS sobre Medicina del Trabajo, novena reunión, Ginebra, 18-24 de septiembre de 1984* (11a ed.). Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- DELEUZE, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de*

- control, en Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Tº 2. Montevideo: Nordan.
- ESCRIBA-AGÜIR, V. & BERNABÉ-MUÑOZ, A. (2002). Exigencias laborales psicológicas percibidas por médicos especialistas hospitalarios. *Escuela valenciana de estudios para la salud*. Conselleria de Sanitat. Generalitat Valenciana. Valencia.
- EUROFOUND AND EU-OSHA. (2014). *Psychosocial risks in Europe: Prevalence and strategies for prevention*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- FOLADORI, H. (2006). *Burnout: El trabajo psíquico con equipos de salud. Area 3*. Madrid: Cuadernos de temas grupales e institucionales. Número especial (ISSN 1886- 6530).
- GIL-MONTE, P. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista Perú Med Exp Salud Pública*. 29 (2):237-41.
- LÓPEZ, O. (2015). El riesgo psicosocial en la legislación colombiana: el gobierno de lo imprevisible. *Diálogos de saberes*. Bogotá, 43. 57-72.
- MINISTERIO DE LA PROTECCIÓN SOCIAL (2010) *Batería de instrumentos para la evaluación de factores de riesgo psicosocial*. Bogotá: El Ministerio.
- NETO, H. (2015) Estratégias organizacionais de gestão e intervenção sobre riscos psicossociais do trabalho. *International Journal on Working Conditions*, No. 9.
- OMS. (2010) Entornos Laborales Saludables: Fundamentos y Modelo de la OMS. Contextualización, Prácticas y Literatura de Soporte.
- PULIDO-MARTÍNEZ, H. C. & CARVAJAL, L. M. (2014). Pathologization and Depathologization of The "Free Worker" In Terms of The Psycho-Social Risk. *International Journal of Psychological Research*, 7 (2): 76-84.
- PULIDO-MARTÍNEZ, H.C. (2015). Del empleo al post-empleo: O de la plasticidad de la psicología en la producción de la subjetividad laboral. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 15(3), jul-set 2015, 322-331.
- SARSOSA-PROWESK K, CHARRIA-ORTIZ VH, ARENAS-ORTIZ, F. (2014). Caracterización de los riesgos psicosociales intra laborales en jefes asistenciales de cinco clínicas nivel III de Santiago de Cali (Colombia) *Rev. Gerenc. Polít. Salud.*; 13(27): 348-361. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.rgyyps13-27.cmpi>
- SISTO, V. (2009). Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en Chile: desafíos para la investigación. *Revista Universum*, 24 (2): 192-216.
- URIBE, A. MARTÍNEZ (2013) Riesgos Psicosociales Intra laborales en instituciones de salud de nivel III de atención en Santander. *Revista Interamericana de Psicología*. (32) 2: 56-68.
- VILLALOBOS, G. VARGAS, G. LÓPEZ, A. ORTIZ, A. TORRES, C. MONTALVO, M. (2016). Protocolo de acciones de promoción, prevención e intervención de los factores psicosociales y sus efectos en el entorno laboral. Colombia: Ministerio de trabajo.

La formación ética en el pregrado médico y perfil profesiográfico por competencias con pertinencia bioética

FERNANDO HERRERA-SALAS¹



Resumen

Se pretende efectuar un inventario de los aspectos necesarios y pertinentes a la integración de un modelo de enseñanza de la ética y bioética en el pregrado médico, de modo que, más allá de un itinerario específico, se articule la formación en su sentido más pleno. Destaca la cuestión del sujeto como fin de la enseñanza misma, nos referimos al modo en que el nuevo humanismo médico nos interpela en la construcción del individuo orientado hacia una praxis médica y que se traduce en cuestionamientos como: de qué valores debe ser portador el médico; qué relación guardan para él la autonomía del paciente y su bienestar individual; cuál es el estatuto del juicio moral en su relación al acto médico; qué relación observa el *ethos* profesional frente al *ethos* individual del médico; entre otros. Se emplean como instrumentos para sistematizar la apuesta formativa, tanto el perfil profesiográfico del médico de pertinencia bioética, como una cartografía de la formación ético-actitudinal que implica las dimensiones: cognitiva (juicio moral), volitiva (convicción bioética) y comportamental (accionar virtuoso).

Palabras clave: Formación bioética, Pregrado médico, Perfil profesiográfico, Economía del don, Sujeto de la imputación.

The Teaching of Ethics-Bioethics in the Pregrado and Professional Profile by Competences of the Physician with Bioethics Relevance

Abstract

It intends to make an inventory of those aspects necessary and pertinent to the integration of a teaching model of ethics and bioethics in the medical undergraduate, so that beyond a specific itinerary, articulate the formation in its fullest sense. Highlights the question of the subject as the end of the teaching itself, we refer to the way in which the new medical humanism challenges us in the construction of the individual oriented towards a medical praxis and which translates into questions as: what values should the doctor wear, what relationship does the patient's autonomy and individual well-being maintain, the status of the moral judgment in relation to the medical act, the relationship between the professional ethos and the individual ethos of the physician, among others. It is used as instruments to systematize the formative bet, both the professional profile of the physician of bioethical relevance, and a mapping of the ethic-attitudinal formation that implies the dimensions: cognitive (moral judgment), volitional (bioethical conviction) and behavioral (virtuous action).

Keywords: Bioethical Training, Medical Undergraduate, Professional Profile, Economics of Gift, Subject of Imputation.

Recibido: 5 de abril de 2017
Aceptado: 15 de mayo de 2017
Declarado sin conflicto de interés

1 Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. fherresal@gmail.com

Acerca de los fines de la formación ética y bioética en el campo médico

Asistimos en nuestra contemporaneidad a lo que Moratalla (1993) ubicara como un “auge del pensar ético”, de forma concurrente a lo que Abellán & Maluf (2014) designan como énfasis en la “reflexión bioética” –entendida según la acuñación del término por Potter (1971), como “nueva disciplina (...) «puente» entre dos culturas: la científica, en torno a la vida y al medio ambiente, y la humanista, centrada en la Ética–, de modo que estos sucesos vienen interpelando tanto el quehacer científico, como la práctica profesional, los sistemas educativos, y más allá, al proceso de producción industrial y las políticas gubernamentales, para ponderar sus propósitos y su impacto. Contexto global entonces, que ha implicado una extensión de la preocupación ética y bioética más allá de los límites de lo humano para considerar el medio ambiente, la biósfera y la biodiversidad.

De manera particular, ambos, el “pensamiento ético” y la “reflexión bioética”, han permeado en el ámbito clínico, sanitario e investigativo, haciendo del campo de lo médico un terreno en que se viene meditando tanto su doctrina, donde el fruto más claro es la propuesta de un “nuevo humanismo médico” (González, Janaudis y Rozenfeld, 2006; Oseguera, 2006), así como la evaluación de los modelos, la forma de enseñanza, la práctica profesional y el mercado de trabajo, desde el “paradigma del nuevo profesionalismo” (Infante, 2010), e incluso la cotidianidad de las relaciones humanas situadas por el acto médico.

También, a partir de la emergencia de la bioética, ahora nos parece más claro que existe una diferencia y una interdependencia entre ambos: el *conocimiento* y el *saber médico*, pues como esclarece Potter (citado en Llano, 1995), estos pueden tener un desarrollo desigual, e incluso observar rezagos uno en relación al otro:

A medida que ingresamos a la era del tercer milenio cada vez estamos más conscientes del dilema formulado por el aumento exponencial en el conocimiento, sin un aumento de la sabiduría necesaria para manejarlo (...) Les pido que piensen en la Bioética como una nueva ética científica que combina la humildad, la responsabilidad y la competencia, que es interdisciplinaria e intercultural y que intensifica el sentido de la humanidad.

Si analizamos más de cerca esta dupla de conocimiento y saber en su huella dentro de la medicina como profesión, podemos considerar pertinente la acotación de Abellán & Maluf (2014), quienes señalan que existen dos modelos de formación médica: el *modelo científico-tecnológico* que se caracteriza por ser prescriptivo y normativo, basado en los avances del conocimiento de la medicina y los desarrollos biotecnológicos, en oposición al *modelo de formación ética y humanística* que está basado en la casuística y los contextos dilemáticos de la praxis médica. Sin embargo, más allá de la eficacia de una u otra formación, parece ser que estos modelos se reclaman uno al otro, es decir, no podemos dejar de pensar en la *calidad de la atención* fuera de la *justeza del trato* al paciente, dentro de los ámbitos clínicos y hospitalarios. La calidad implica una dimensión técnica-científica en la formación, a saber: la garantía de que el médico posee la competencia para llevar la terapéutica a buen fin –ya sea para conservar o restablecer la salud del paciente– mediante los recursos expertos necesarios y pertinentes; mientras que la *justeza* en relación con el buen trato al paciente, implica que ese *bien* que se otorga o confiere, es decir la *salud*, es algo que puede ser situado desde una *economía del don* (Ricoeur, 1993), y no sólo desde una *economía de la equivalencia* de corte puramente utilitarista.

Sólo en la medida en que instalamos la formación bioética del médico en el entrecruce de una *lógica de la equivalencia* donde lo justo se instituye en un deber y una *lógica de la sobreabundancia* donde lo bueno se persigue como un fin, entendemos la propuesta de González, Serrano, Pastushenko y Altisent, (2009), en el sentido de que la enseñanza de la bioética supone “promover actitudes, despertar virtudes, involucrar la emoción y el entusiasmo para hacer por el enfermo lo mejor que se pueda”. Como podemos notar, esta propuesta implica el trabajo sobre la persona misma del sujeto en formación, en el sentido en que, de manera temprana, el médico debe tener en claro *quién es ese otro al que se debe* y no sólo ubicar quién y cuánto le debe.

La propuesta de González y cols. (2009), como se puede apreciar, implica la construcción en el médico de una especie de sensibilidad hacia su paciente en tanto que *ser finito y sufriente* –cuestión que le conduce a la asunción de una tarea metafísica–¹ por lo que sus acciones, situadas en el acto médico, deben estar orientadas por una máxima: *el deseo de hacer el mayor bien a todo aquel que lo demande o requiera y en la justa medida de lo necesario y posible*. Como tal, esta máxima suscribe actitudes entre una “moral de *convicción*” (moral de lo

absolutamente deseable) y una “moral de *responsabilidad*” (moral de lo relativamente posible” (Ricoeur, 1993:93). También implica virtudes, y aunque González y cols. (2009) no las delimita, parece ser que se alude de manera necesaria a la valentía, la prudencia, la sabiduría y la justicia, virtudes clásicas que sin duda se involucran en el acto médico. Pero lo más significativo, es que ese “a todo aquel que lo... requiera”, implica considerar al otro más allá del prójimo o semejante, es decir, bajo un criterio de universalidad o trascendencia que lo eleva a la dignidad de necesitado o carente de salud –especie de ontología negativa que define el ser desde la falta de ser– y, por tanto, fuera de etnocentrismos o sesgos de raza, sin fundamentalismos o prejuicios de credo, sin distingos de ubicación social o nivel socioeconómico, e incluso, independientemente de confirmadas referencias de criminalidad o perfiles sociopáticos, etc.

Podemos notar a partir de esto último que, paradójicamente, es en esta construcción del otro o relación con el otro como *un fin en sí mismo* desde el humanismo médico, donde se maximiza la “regla de oro”² bajo una *economía del don*, y la acerca a su forma supra-ética, ejemplificada por el mandamiento judeo cristiano: “ama incluso a tus enemigos”. De ese modo, otorgar un *bien*, como es la salud, constituye para el médico un imperativo en una dimensión deontológica que reordena su orientación moral, hacia un deber que lo trasciende en sus intereses personales, por lo que al mismo tiempo instituye las coordenadas de su ética personal: haciéndose un bien al hacer el bien, como una dimensión teleológica del sí mismo (Ricoeur, 1993).

Pero para ganar en precisión, debemos advertir que la forma en que se inscribe el acto médico en la “economía del don”, es por mediación de lo que Martínez (2002) define como el “amor médico”, el cual aparece como un más allá de la “lógica de la equivalencia”, y un más acá de una “lógica de la sobreabundancia” (Ricoeur, 1993). Es decir, donde generalmente el médico se otorga pleno y sin recapacitar en la retribución material o inmediata, pero que también implica límites en la medida en que no se trata de un amor en el registro de lo erótico, ni tampoco se trata de un amor celadónico o angelical, ni se acerca a un amor filial, pues ese otro de la relación al que el médico se orienta a saber, el paciente, debe estar situado en un vínculo peculiar, se trata de una forma de lazo social caracterizado por una serie de notas específicas (Martínez, 2000; López, 2015; López y Tarasco, 2011; Lugo, 2011), que se pueden listar del modo siguiente:

- La atención a los carentes de salud involucra un acto de amor, un acto cuyo fin es el de restituir la salud y disminuir el sufrimiento.
- El amor por el paciente funda o establece la razón de ser del médico y de todo el personal que actúa en el ámbito de la salud, lo cual involucra un *giro ético-humanístico* en la clínica médica: un pasaje de la atención de la enfermedad a la atención al enfermo.
- El amor médico describe una relación terapéutica, profesional y vital, en que tanto el paciente como el médico buscan el bien. Se trata de un lazo colaborativo con base en una “alianza mutuamente comprometida”, que se caracteriza por el respeto, la sensibilidad y la confidencialidad.
- La relación médico-paciente debe sustentarse en la eticidad, la confianza y el respeto mutuo, en la medida en que su centro de atención es el enfermo.
- Moviliza una constante disposición a la relación de ayuda y soporte, por lo que de ningún modo puede generar la “sensación de desamparo o abandono”.
- Tiene que desarrollarse en un contexto humano, es decir, donde puedan comunicarse no sólo argumentos racionales que legitiman la prescripción, sino también los afectos y los sentimientos que matizan la situación vivenciada.
- Con adecuadas vías de comunicación que garanticen una información amplia y suficiente, utilizando un lenguaje próximo, comprensible y apegado a la verdad.
- El amor por el paciente promueve un vínculo afectivo eficiente para fortalecer la eficacia necesaria en la atención.
- Tiene que ser un proceso activo, de participación conjunta y donde el paciente, con autonomía e independencia, tome decisiones ponderando ventajas o riesgos del tratamiento, tocante a la causa y evolución de su enfermedad.

Si examinamos el conjunto de enunciados así empleados para situar el estatuto del “amor médico”, podemos notar que comportan predicados de ambos tipos: *predicados éticos* sustentados por una «idea de bien», y *predicados morales* que implican una «idea de obligación» (Ricoeur, 2003). La existencia de este tipo de predicados establecen, a uno y otro lado de la relación, la posibilidad de valoración, preferencia, consentimiento, o de compromiso, responsabilidad, débito, por lo que nos instituyen como *sujetos éticos*: “... en tanto que capaces de estimar como buenas, de

declarar permitidas o prohibidas las acciones de otros o de nosotros mismos”.

A este nivel, podemos subrayar que la relación terapéutica así caracterizada construye a los sujetos implicados en tal vínculo de un modo particular, a saber: como *sujetos de imputación* (Ricoeur 2003), lo cual resulta de “la aplicación reflexiva de los predicados «bueno» y «obligatorio» a los agentes mismos”.

La enseñanza de la bioética, podemos concluir en relación con este párrafo, supone entonces dos cosas importantes: 1) la contextualización de un vínculo que hace del amor médico un escenario de prueba para las acciones que moviliza la terapéutica médica, y 2) la edificación del médico en ambos sentidos: como *agente de la cura* y en su «personalidad moral», cuestión esta última que queda esclarecida, si recuperamos lo deslindado por Kant, en la *Doctrina del Derecho*, (citado por Ricoeur, 2003:54), cuando advierte:

Un hecho (*Tat*) es una acción en la medida en que se considera sometida a las leyes de la obligación, por lo tanto, también en la medida en que se considera al sujeto en ella desde la perspectiva de la libertad de su arbitrio. A través de un acto semejante se considera al agente como *autor* del efecto, y éste, junto con la acción misma, pueden *imputársele*, cuando se conocen previamente la ley en virtud de la cual pesa sobre ellos una obligación. *Persona* es el sujeto, cuyas acciones son *susceptibles de imputación*. La personalidad *moral*, por tanto, no es sino la libertad de un ser racional sometido a leyes morales...

Es importante subrayar para concluir este párrafo, que el marco de la obligación de donde deviene la ley que se autoimpone y, por tanto, donde se prueba la libertad de su arbitrio, está situado por el “amor médico”, y éste aparece como constituyente de la identidad profesional al caracterizar al propio médico, de una parte en su dimensión de persona: como un “ser de voluntad” que se asume en el deber y la norma de manera libre y, de otra parte, como: *sujeto de imputación*: que sabe valorar lo justo y lo bueno para él mismo y para ese otro al que se debe.

El médico como agente de la cura y su perfil profesional

Una dimensión de la enseñanza de la bioética en el pregrado médico, que viene a ser determinante en su identidad y desempeño profesional, es el establecimiento de las competencias que caracterizan al mé-

co como agente de la cura, es decir, como autor o responsable de la preservación y restablecimiento de la salud. Al respecto, podemos advertir que, por la manera en que lo delinean diversos autores (López, 2015, Rodríguez y Zulueta, 2001; Carvalho, Novaes y cols. 2010; González; Serrano y otros, 2009), tales competencias pueden ser estructuradas bajo la figura de lo que aquí designaremos como *perfil profesional* (Herrera, Stein, Morales y Hernández, 2012), siendo importante notar que el delineamiento de dicho perfil profesional con pertinencia bioética, pone en relación de manera dinámica y convergente ambas formaciones, la científico-técnica y la ético-humanística, del modo siguiente: nos indica que en el proceso de convertirse en un “tomador de decisiones”, el médico enfrenta un doble trámite: en relación con el razonamiento clínico confronta *la incertidumbre* y, por el lado del razonamiento moral, el médico enfrenta *la crisis* o *dilema*.

Podemos entonces formular este perfil profesional médico de base bioética, tomando en consideración tres niveles de corte analítico: 1) el *dominio de competencia* que establece la *competencia genérica* a modo de un orden lógico en su nivel superior; 2) las *competencias generales y específicas* que se derivan del nivel genérico establecido; y, 3) las *definiciones y acciones conducentes*, como guías de ejecución práctica. Encontramos entonces el despliegue de estos tres aspectos bajo la estructura que se muestra en la Tabla 1.

Dimensiones de la formación ética y bioética

La formación bioética del estudiante del pregrado no puede estar limitada únicamente al aprendizaje de preceptos o principios éticos en un nivel conceptual, se debe considerar que dicha formación debe resultar más plena y ubicada en su nivel ético-actitudinal; de modo que su *postura ética y bioética* se convierta en un orientador de su praxis médica, lo cual, desde nuestra perspectiva, involucra tres dimensiones o planos formativos: una dimensión cognoscitiva, una dimensión volitiva y una dimensión comportamental. Se requiere entonces inducir la construcción en el estudiante de tres componentes esenciales: el *razonamiento moral*, la *convicción ética* y un *comportamiento “virtuoso”*. Al desglosar estas dimensiones de la formación ético-actitudinal encontramos varios aspectos que pueden ser esquematizados como aparece en la Tabla 2.

Podemos, para finalizar este breve apartado, señalar algunos problemas conceptuales que se abren a partir de la descripción de tales dimensiones de la formación ético-actitudinal, si bien aquí únicamente los

Tabla 1. Perfil profesiográfico del médico por competencias de pertinencia bioética

Nivel de competencia	Capacidades que requiere ostentar	Valores que debe portar
Competencia técnica y de autorregulación	<p><i>Competencia general:</i> Ser poseedor de conocimientos médicos sólidos orientados a la atención de calidad en salud.</p> <p><i>Competencias específicas:</i></p> <p>a) Exhibir autoconfianza fundada en la competencia.</p> <p>b) Mostrar control emocional, cordialidad, empatía y flexibilidad</p>	<p><i>Definición:</i> Los valores conciernen a la existencia del médico como individuo y como profesional, ya que favorecen la disposición, control voluntario y monitoreo de sus capacidades y recursos técnicos movilizados en la atención a la salud.</p> <p><i>Acciones:</i> El médico requiere desarrollar, como complemento de su formación biomédica, capacidad de autorregulación cognitiva-emocional y un elevado nivel empático que implique la comprensión y reconocimiento del otro.</p> <p><i>Valores:</i> Son valores relativos al campo médico: el amor a la profesión, la tenacidad, responsabilidad, la honestidad, justicia, igualdad y solidaridad.</p>
Competencia dialógica	<p><i>Competencia general:</i> Habilidad para promover una actitud dialógica y disposición a la valoración moral</p>	<p><i>Definición:</i> La comunicación dialógica refiere un discurso colaborativo que se caracteriza por el vínculo directo, veraz y consensual entre los hablantes.</p> <p><i>Acciones:</i> El médico sabrá establecer los criterios de una relación dialógica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento del otro como interlocutor válido 2. Asunción de la verdad desde un "diálogo bilateral" 3. Aceptación de la universalidad de intereses 4. Disponibilidad a la expresión de intereses personales de modo argumentado 5. Toma de decisiones para llegar a una solución correcta bajo el reconocimiento de las ventajas comunes
Sensibilidad bioética	<p><i>Competencia general:</i> Capacidad para adoptar una posición solidaria donde nada de lo humano resulte ajeno</p> <p><i>Competencia específica:</i> Situar los dilemas éticos concernientes a la práctica de la medicina moderna</p>	<p><i>Definición:</i> Por sensibilidad bioética se puede entender la capacidad para percibir, conceptualizar y valorar el sufrimiento, la inequidad, así como los problemas y dilemas del cuidado de la salud.</p> <p><i>Acciones:</i> Asunción de los principios básicos de la bioética: autonomía, justicia, beneficencia, no maleficencia.</p> <p><i>Valores:</i> Resultan valores implicados: información, veracidad, discreción, respeto, confianza, tolerancia, justicia, autonomía, dignidad, consentimiento, compromiso.</p>
Posicionamiento ético	<p><i>Competencia general:</i> Asumir una postura ética de manera consciente y argumentada.</p> <p><i>Competencia específica:</i> Orientar su praxis médica desde una perspectiva bioética adoptada conscientemente.</p>	<p><i>Definición:</i> La bioética refiere una ética científica que nos orienta en la edificación de una medicina centrada en el paciente.</p> <p><i>Acciones:</i> la asunción de un enfoque bioético requiere del médico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Efectuar una práctica médica con prudencia, ponderación y sabiduría. - Comprometerse con un modelo de vida virtuoso que gobierne toda actuación profesional. - Valorar las emociones, la afectividad, como una pista necesaria en la terapéutica médica. - Acceder a una educación moral como disciplina de los sentimientos, donde la regulación de las emociones es nodal en la atención a la salud. - Asumir que la formación en valores implica el anclaje del <i>deseo médico</i> como un más allá de las puras apetencias. - Orientar al paciente en relación a cómo debe percibirse a sí mismo en su relación al bien en juego, a saber: su salud.
Orientación al logro	<p><i>Competencia general:</i> Capacidad para garantizar resultados positivos y la disponibilidad de recursos en la atención al paciente.</p> <p><i>Competencias específicas:</i></p> <p>a) Definir el status del sujeto de la atención: paciente, cliente o derechohabiente.</p> <p>b) Definir criterios de cali</p>	<p><i>Definición:</i> La orientación al logro implica la capacidad para actuar con prontitud, sentido de urgencia, firmeza y precisión, cuando son necesarias decisiones importantes para atender las necesidades del paciente o la mejora de los servicios de salud.</p> <p><i>Acciones:</i> Construir para sí inclinaciones e intereses ético-bioéticos y asegurar que se movilicen en su praxis médica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Protección a su paciente - Humanismo - Cooperativismo - Comunicación verbal y no verbal

Nivel de competencia	Capacidades que requiere ostentar	Valores que debe portar
	dad de la atención y parámetros del trato al paciente c) Mantener el equilibrio de los componentes: técnico, científico, administrativo, legal y humanístico	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de distancia óptima entre médico y paciente (asimetría funcional) - Solidaridad con el sufrimiento - Apoyo emocional - Talante de compasión - Tacto para mostrar afecto y antipatía - Evitar una práctica médica viciada - Evitar la indolencia en su postura ética
Competencia humanística	<p><i>Competencia general:</i> Garantizar la connivencia, convergencia y armonía de los conocimientos técnicos con una postura humanística</p> <p><i>Competencia específica:</i> Acceder al nuevo humanismo médico capaz de concertar el tratamiento que el paciente necesita con un trato digno.</p>	<p><i>Definición:</i> el humanismo médico refiere el interés solidario, fundado en el compromiso y la convicción, de curar o aliviar los problemas de salud que presentan los pacientes, no considerados simplemente como “cuerpos humanos” sino como personas.</p> <p><i>Acciones:</i> Adoptar el humanismo como un referente de obligaciones para mejor desempeñar la función médica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber atender al enfermo considerado en toda su dimensión humana - Determinar el desarreglo fisiológico bajo un conocimiento profundo de la enfermedad y de la personalidad de quien enferma - Hacer por el enfermo todo lo que es posible, no contentándose con no hacerle un mal. - Ejercer una medicina centrada en el paciente y no en la enfermedad. - Hacer de la ética una postura personal que incida en el modo de cuidar al enfermo: como un más allá del no cometer infracciones hacia el deseo de ayudarlo mejor, instituyendo el “bien hacer médico”. - Construirse como un sujeto capaz de tomar las decisiones correctas. - Realizar una inversión en la cultura de la salud, la civilidad responsable y la generación de una “eticidad ambiental”.

habremos de acotar sin aspirar a dilucidarlos: 1) existe una relativa independencia entre el *razonamiento clínico* que moviliza conocimientos biomédicos o scripts experienciales de tratamiento y el *razonamiento moral*, que moviliza preceptos o principios éticos y bioéticos para determinar la pertinencia o justeza de un proceder o trato hacia el otro; pero existen puntos de articulación o coyuntura en que los déficits o negligencia en uno, pueden acarrear consecuencias negativas al otro; 2) la sensibilidad bioética no implica un dejarse llevar por el sentimentalismo, la afectación, impulsividad o la debilidad de carácter pues, por el contrario, exige del médico una realización personal, madurez de juicio y capacidad de autorregularse; 3) el accionar virtuoso no supone una vertiente del individualismo como solipsismo, ya que implica una co-construcción a modo de una dialéctica identidad-alteridad del médico y su paciente.

Acerca del modelo de enseñanza de la ética y bioética en el pregrado

Como señalan Moreto y Bariani y otros (2008), “... aun siendo un consenso internacional incorporar la

bioética en la formación del médico, la pregunta clave que se refiere al modo concreto de hacerlo permanece sin respuesta. No se discute la importancia de la disciplina sino cómo es posible enseñarla”. Al respecto encontramos que en el contexto actual de la enseñanza de la bioética y de acuerdo con varios autores (Malek, Geller & Sugarman, 2000; Rodríguez y Zulueta, 2001; González, Serrano y otros, 2009; Abellán & Maluf, 2014), se debe aspirar a delinear un modelo de enseñanza que responda de manera simultánea a diversas interrogantes curriculares y organizativo institucionales, de modo que oriente tanto las situaciones de aprendizaje, como los contenidos temáticos potenciales los *currícula* en las escuelas de medicina y su implementación. Desde la aproximación que venimos desarrollando, la serie de interrogantes a determinar en la conformación de un modelo de enseñanza de la ética y bioética en el pregrado médico y su respuesta potencial, pueden ser planteadas del modo siguiente:

¿Qué estructura curricular favorece la formación ética y bioética en el pregrado? Independientemente de que nos podamos pronunciar aquí a favor de un currículum flexible, centrado en el alumno, polivalente, por com-

Tabla 2. Dimensiones de la formación ético-actitudinal en el pregrado médico

Dimensiones	Destrezas	Acciones
Cognoscitiva	Razonamiento moral	El médico requiere reflexividad metódica y deliberación estratégica al enfrentar dilemas éticos y contextos de “crisis”, lo que supone: 1) Un proceder analítico de solución de problemas: inductivo, partiendo de sus experiencias precedentes llegar a conclusiones; deductivo, subsumiendo los casos bajo reglas o principios; abductivo, formulando hipótesis plausibles y generando apuestas. 2) Capacidad de anticipación y ponderación de las implicaciones o consecuencias de sus decisiones y actos.
Volitiva	Convicción ética	La construcción de la propia <i>personalidad moral</i> como una dimensión de la formación profesional, implica: a) Diferenciar entre la formación humanista y el crecimiento del médico como persona; b) Considerar a la persona del médico como “soporte de una actitud, de una perspectiva y de una aspiración” (Ricoeur, 1993). c) El desarrollo como sujeto con capacidad para “valorar sus acciones en términos de bueno y obligatorio” (Ricoeur, 2003). d) La asunción de la <i>convicción</i> como eje de su construcción ética: pues en la convicción: “yo me arriesgo y yo me someto”, me “identifico con una causa que me trasciende” y me hago deudor y me comprometo haciéndome susceptible de evaluación en mi grado de fidelidad con la dirección elegida. (Ricoeur, 1993).
Comportamental	Accionar virtuoso	El paciente requiere sobre todo un “médico educado” (González, Serrano, y otros, 2009), es decir, que no se reduce sólo a sus conocimientos técnicos sino que procede como un profesional humanista: a) capaz de entenderle como un ser humano que tiene sentimientos; b) que busca una explicación para su enfermedad; y c) que lo conciba como alguien que requiere amparo en su sufrimiento.

petencias, internacionalista, transdisciplinario, que garantice la movilidad –entre otras características a las que apuntan las nuevas teorías curriculares– en este punto resulta importante la acotación de González, Serrano y otros (2009), en el sentido de que se debe aspirar a tener un *modelo de currículum longitudinal de bioética*, tal que articule la base de los conocimientos biomédicos y bioéticos con otras disciplinas humanísticas y sociales –como la filosofía, lingüística, semiología, historia, derecho, economía, psicología, antropología– así como las estrategias de comunicación con el paciente, donde esta integración de saberes proponga “una visión de la medicina mucho más amplia y humana”, y donde se utilice la bioética para “acompañar tutorialmente” al alumno de medicina en formación. Podemos notar, que la dimensión longitudinal y la acción de *acompañamiento tutorial* se corresponden de manera interesante, pues nos conducen a pensar la posibilidad de diseñar todo un recorrido en la formación bioética en el pregrado isomorfa a la formación biomédica y clínica, de manera que se garantice una maduración del juicio moral y de la sensibilidad bioética del estudiante en niveles pragmático y

conceptual. Esto aporta una ventaja, pues si asumimos con Lifschitz (1997) que la formación del médico en un ámbito clínico apunta a convertirle en un “tomador de decisiones”, entonces en su contraparte bioética debe llegar a asumirse como un “sujeto de la imputación” (Ricoeur, 2003), en la medida en que puede establecer una relación primaria con la obligación y el bien, que lo instituye dentro de un marco de responsabilidades desde un “responder a” y “responder por”.

¿Quién va a enseñar bioética? La integración o formación de una porción de la planta docente abocada a la enseñanza de la bioética en el pregrado médico implica consideraciones particulares, del modo siguiente: a) podemos suponer que la sola formación médica, aunque se encuentre seguida de una extensa experiencia profesional e incluso haya implicado también una práctica docente en la transmisión de conocimientos biomédicos, por sí misma no garantiza la construcción de un punto de vista ético-bioético, un posicionamiento actitudinal, y una estrategia de transmisión de valores del docente promedio; b) desde ese lugar se puede entender que para González,

Serrano y otros (2009), la respuesta a esta pregunta implica la definición de una figura del docente que trasciende los límites de la formación del médico como profesional específico y propone un cierto grado de especialización: “formadores versados en múltiples y diversas ciencias o incluso en varias de ellas simultáneamente, un profesional docente cualificado especialista”; y c) esto implica una estrategia institucional y una inversión específica en la conformación de este sector de la planta docente ad hoc a la enseñanza bioética.

¿Qué objetivos debe perseguir la formación ética-bioética en el pregrado médico? Desde este lugar del modelo de enseñanza; podemos considerar muy pertinente la propuesta de Zaror, Muñoz y otros (2014), quienes señalan dos objetivos de la formación bioética: “1) preparar al estudiante para la toma de decisiones y resolución de dilemas éticos propios del ejercicio profesional; 2) alcanzar valores superiores de desarrollo moral logrando modelos de conducta ética que se aplicarán en la vida adulta tanto en el contexto personal como en el ámbito profesional”; a los cuales podemos agregar un tercero: c) capacidad para la generación de una “eticidad ambiental” y la promoción de comunidades éticamente competentes.

¿Qué tipo de prácticas garantizarían una formación de la ética? La respuesta a esta pregunta enfatiza esa dimensión la praxis médica como experiencia real, en la que, para el profesional en formación, un acercamiento temprano al campo de injerencia profesional es lo que abre la posibilidad de valorar y *generar un juicio ético a modo de implicación y pronunciamiento*. No obstante, se debe tener claro que el estudiante en formación generalmente tiene como prioridad, cuando realiza su práctica clínica u hospitalaria, la de evaluar los casos clínicos en su dimensión biomédica y sólo tangencialmente llega poner en perspectiva su ramificación bioética. Habría que examinar los recursos de formación que se tienen propuestos a nivel institucional, definir su sentido y analizar sus alcances para la formación bioética: práctica asistencial clínica; práctica médica, visita médica a piso, abordaje de comunidad, consulta domiciliaria, etc. en que se cumplan ciertos objetivos de formación, a saber: a) donde el estudiante pueda apreciar “cómo surgen los dilemas de la ética cotidiana (...) cuando nos encontramos delante del paciente...” ya que “(...) es la vida misma, la práctica asistencial clínica, la que nos desafía con los interrogantes éticos” (Moreto, Bariani y otros, 2008); b) donde “el saber en bioética sea transitivo de modo que alcance a los no especialistas” (González, Serrano y

otros, 2009); y, c) que impliquen el diseño de situaciones de aprendizaje que movilicen: una “ética de lo cotidiano”, es decir, que propicien en el estudiante un posicionamiento actitudinal –como dialéctica atribución y retribución– al acercarlo a “la realidad del enfermo” y, por tanto, que haga posible la gestación de su juicio moral usando como plataforma “una bioética ligada al vivir en el día a día” (Moreto, Bariani y otros, 2008, González, Serrano y otros, 2009).

¿Qué perspectiva ético-bioética debe acompañar al profesional de la salud? Debemos entender aquí como perspectiva, no tanto la tradición ética a la que habría que suscribirse –siendo que en el campo médico es común la apelación a una ética de los valores, a la ética personalista, incluso a la ética contractualista y vitalista, descartándose generalmente sin grandes debates, posicionarse en una ética hedonista o utilitarista. Nos referiremos, entonces, al hablar de perspectiva tanto al matiz como al semblante que deba adoptar tal formación, donde la distinción entre: “aprender valores e interiorizar valores, daría una clave para la definición de un modelo de enseñanza” (González, Serrano y otros 2009).

Podemos considerar que, lo primero que se requiere determinar es el punto arranque de tal formación ético-bioética del profesional en formación, lo cual implicaría una lectura de lo que acontece en nuestra contemporaneidad y, como ya anticipábamos, existe un consenso al respecto: la deshumanización de la práctica médica y a la ética como posible salida a éste problema. Si se acepta esta lectura como punto de partida o premisa para la formación, ello nos conduce a una serie de tareas que podemos listar, del modo siguiente: a) se requiere determinar los límites del humanismo médico; b) debemos establecer un “modelo conceptual de la práctica humanitarista del médico” en el ejercicio profesional, c) la formación en el estudiante de una “filosofía de vida” y una “filosofía de su vida” (Moreto, Bariani y otros, 2008, González, Serrano y otros 2009).

¿Qué características se deben añadir al perfil profesional de médico para darle un énfasis bioético? Independientemente de que el perfil profesiográfico con pertinencia bioética que hemos propuesto, pueda fungir como un apéndice del perfil profesional del médico a manera de ideario, aquí se requieren puntualizar otros aspectos importantes a nivel operativo. Debemos señalar, en primer lugar, que existe un consenso entre los diversos autores en el sentido de que el trabajo sobre el perfil profesional, tiene que atravesar por valores, hábitos y el imago profesional. De manera específica,

Sharp, Kuthy & Heller (2005) proponen que los graduados deben ser competentes en la aplicación de los principios de razonamiento ético y manejo de la responsabilidad profesional tanto en el cuidado de los pacientes como en la gestión de su práctica. Adicionalmente, Zaror, Muñoz y otros (2014) proponen las siguientes premisas de la formación bioética y esenciales en el ejercicio profesional: a) la convicción de que la bioética no es circunstancial sino que debe aplicarse en todo contexto; b) conciliar la formación ética que adquieren en el interior de la familia con la formación universitaria de modo que pueda situar su actuación moral y ética en los diferentes escenarios prácticos; c) propiciar su familiaridad con los conceptos y dilemas éticos de su ámbito profesional; d) motivar que demanden de los docentes el ser individuos responsables social y profesionalmente y formalmente capacitados en el área; e) desarrollar la capacidad de enfrentar los dilemas que la profesión demanda y saber tomar decisiones basadas en los saberes éticos; f) mostrar actitud positiva hacia el diálogo y la deliberación accediendo a una interpretación y análisis holístico de casos bioéticos.

¿Qué enfoque debe adoptar la formación ética bioética? De acuerdo con Abellán y Maluf (2014), la formación o educación bioética, tanto en el pregrado como en el posgrado, se efectúa en relación con tres enfoques: el “enfoque teórico-historicista-descriptivo” el cual se caracteriza por: mostrar un compromiso con la historiografía y resulta descriptivo de las diferentes aproximaciones éticas en general y de los documentos de corte deontológico como códigos, normativas, etc. El “enfoque casuístico”: que se encamina a la resolución de casos mediante un proceso de deliberación bioética valiéndose de seminarios y grupos de discusión. Y el que denomina “modelo humanístico integral”: el cual extiende la reflexión ética más allá de los límites de lo humano para considerar el medio ambiente, la biósfera y la biodiversidad como un escenario para la reflexión bioética y toma de decisiones en el ámbito clínico, sanitario e investigativo. Desde nuestra perspectiva, uno de los problemas que deja ver esta tipología de enfoques de enseñanza y la formación que estos promueven, es que no vislumbran la distinción entre la formación humanista del médico y su crecimiento como persona moral, lo cual resulta importante en su institución como agente, es decir, en su doble calidad de *sujeto interesado* y de *sujeto estratégico*, y por tanto no sólo con capacidad para conceptualizar y desarrollar una estrategia de resolución de dilemas éticos o situaciones de crisis, sino también facultado

para percibir la dimensión bioética de los problemas de su praxis cotidiana y la asunción de un compromiso en su resolución.

¿Bajo qué criterios el paciente elige a su médico? Para González, Serrano y otros (2009), la respuesta a esta pregunta es importante, pues según su argumento: “la elección del médico es lo que optimiza la atención”. Podemos notar, que esta pregunta, así formulada, declina en una pregunta adicional: ¿cómo traducir esto en un criterio de enseñanza? Por principio de cuentas debemos considerar que la elección del médico ocurre en escenarios de práctica liberal o privada y remotamente en las instituciones de salud pública donde más bien se trata de asignación y disponibilidad del recurso humano. En segundo lugar, que más allá de una estrategia de marketing planificada, lo que instituye la preferencia como base la elección, es el prestigio ganado por el médico, estatus que generalmente se difunde a modo de “bola de nieve” o por remisión de colegas. De acuerdo con el *Diario Médico* de agosto de 2006, un estudio de encuesta deja en claro que las dos dimensiones que se juegan en las preferencias son tanto las habilidades técnicas necesarias para ser un buen médico, como las “habilidades interpersonales”, y en relación con el segundo aspecto, se señala:

La calidad de la relación médico-paciente puede afectar no sólo las respuestas emocionales del paciente sino también la conducta y la evolución médica, como la adherencia al tratamiento y la recuperación. En consecuencia, los médicos se han visto motivados a mejorar las técnicas de comunicación y de educación hacia los pacientes, desarrollando sus habilidades para compenetrarse con ellos, alentando las decisiones participativas y transmitiendo respeto y dignidad.

En conclusión, parece claro que ambos aspectos, la capacidad técnica y la “habilidad interpersonal” deben entrar en la cuenta de la formación del médico en su carácter de profesional de la salud, a modo de garante de la eficiencia y la eficacia en la atención a la salud. Este doble sentido de su formación nos lleva al concepto que Rodríguez y Zulueta (2001), expresan como desarrollo de la “integralidad en el estudiante”.

¿Qué roles deben asumir los profesores y los estudiantes? Según Rodríguez y Zulueta (2001), se deben diseñar situaciones de aprendizaje “donde el docente y el estudiante asumen la condición de sujetos de enseñanza y aprendizaje para lograr que el estudiante reflexione, tome partido y elabore puntos de vista y

criterios propios y entonces estar en condiciones de tomar sus valores". Si nos detenemos un poco en esta propuesta podemos notar que aspira a una dinámica de transacción de los roles dentro del acto educativo, de modo que el aprendiente encuentre un espacio de independencia e individualización, es decir, la posibilidad de construcción de un "punto de vista" y de un posicionamiento actitudinal. Lo cual impacta de manera importante la propia actuación del docente, quien no trata de imponer su punto de vista, sino que propicia la construcción en el alumno del suyo propio. El rol docente queda definido por estos autores como:

Todo docente es por definición un educador, un agente moral que tiene el compromiso social de contribuir a la formación integral de los alumnos del pregrado. (...) Desde un modelo normativo el profesor orienta a sus estudiantes ante cuestiones socialmente controvertidas, les ayuda a tomar una posición ante los dilemas bajo criterios pertinentes a la profesión. El docente debe promover la autodeterminación de su estudiante evitando que se imponga su punto de vista como autoridad docente.

¿Qué lugar ocupa la sociedad y la cultura en la formación bioética? De manera inicial podemos señalar que el médico debe ser un lector agudo del panorama que ofrece nuestra contemporaneidad y de sus condicionantes esenciales, en relación con lo cual podemos destacar: 1) las determinantes contextuales, que a modo de causas y tendencias impactan a los paradigmas epistémicos que orientan la profesión; 2) la caracterización del sujeto de la atención; y, 3) las condiciones de la praxis médica y del mercado de trabajo situados desde el "paradigma del nuevo profesionalismo médico" (Infante, 2010). De manera adicional, Carvalho, Novaes y otros, (2010), sugieren que el desarrollo de las competencias profesionales va asociado al reconocimiento de valores sociales, culturales y éticos.

¿Qué significado pueden tener los comités de ética y la regulación de la investigación? Como se viene desarrollando esta propuesta de modelo de enseñanza, en general se apunta a la edificación de un *ethos profesional* del médico, que involucra ambos aspectos, una construcción de su persona y un dominio técnico de alto nivel del conocimiento médico, que impacten tanto en la calidad de la atención, como en la justeza del trato al paciente. Pero existe una dimensión adicional de este *ethos* que también implica desarrollo; para esclarecerlo

conviene recuperar la definición del *ethos* individual que propone Ricoeur (1993), a saber: el *ethos* como "deseo de una vida realizada –con y para los otros– en instituciones justas". Esta última, la dimensión institucional, implica también una construcción del médico en formación como un pasaje de la institución de educación superior a las instituciones de salud públicas o privadas, donde una mediación interesante puede resultar su participación más activa en las comisiones, los comités o subcomités de ética de modo que se relacionen con esa dimensión de manera temprana: perfilar "instituciones justas" y comprometerse en esta empresa.

Conclusiones

En este trabajo se ha tratado de explorar el vínculo que guarda el "cumplir con los deberes" (Ferrer, 2015) y el "don de sí mismo"–dejando en suspenso el problema de la felicidad– en el contexto del acto médico. Al acercar la atención a la salud a la "economía del don" y a la "lógica del intercambio" en su determinación del "bien" y lo "justo" como un más allá del utilitarismo, hemos tratado de arrojar alguna luz al fundamento del "amor médico", como síntesis entre la calidad de la atención y el buen trato.

La salud como el bien en juego –el cual en algún grado se ha perdido o está en riesgo de perderse– aparece en este escenario como un don conferido en la medida en que es algo restituido o conservado al evitar un mal previsto, donde el donante de este bien entrega algo a lo que se siente obligado, donde la articulación del don y la obligación como instancias, en este caso, del "amor médico", implican un darse a sí en correspondencia a lo que les ha sido dado: la *facultad de curar*. Esto es posible aclararlo siguiendo a Seifert (en Ferrer, 2015), cuando recupera una cita de Marion (2008) al respecto:

El don comienza y de hecho se acaba en cuanto el donante considera que debe algo –un don sin cosa– a alguien, por tanto cuando se reconoce en situación no solamente de donatario, sino también desde luego de deudor. El don surge cuando el donante potencial sospecha que otro don (recibido pero todavía no percibido) lo ha precedido, al cual debe algo, al cual debe volverse, responder.

Esto nos conduce a la conclusión de que debemos enfatizar la trascendencia de cultivar y fundamentar el denominado "amor médico" como clave ética y bioética en la formación del *ethos* profesional del médico. Es

decir, en la medida en que el médico se siente deudor del bien a él conferido, más allá de una pura obligación que presentifica la ley y que reduce la praxis médica a la pura deontología, encontraríamos la base de este nuevo humanismo médico como eticidad –en sentido hegeliano– es decir, como *matriz de valores* que acompañen a la profesión.

Para finalizar este trabajo, es importante subrayar que el proceso de institución del médico como *sujeto donatario-deudor*, simbolizado en el “amor médico” como plataforma de su *ethos* profesional, supone una transición y una articulación de tres ciclos, que es factible distinguir si consideramos la definición de *ethos* propuesto por Ricoeur (1993:107), a saber: “*ethos*: deseo de una vida realizada –con y para otros– en instituciones justas”. Estos tres ciclos –cuya ciclicidad no cesa de ser reinscribirse a lo largo de la vida profesional– implican un trabajo del médico sobre sí mismo como capacitación científico-técnica y desarrollo de su personalidad moral, una construcción del otro como destinatario de un don, y una extensión de la eticidad que ello comporta a partir de la generación de una “eticidad ambiental” y la promoción de comunidades éticamente competentes, en un plano institucional.

Notas

- 1 Moratalla (1993) en su introducción al texto de Ricoeur *Amor y Justicia*, Caparrós Editores, pág. 10; nos recuerda una proposición esencial de este autor, en el sentido de que «... la tarea de la metafísica sería la de detectar los *invariantes* fundamentales en los que se puede reconocer el *invariable* humano», y precisa Moratalla: “Invariantes humanos son la capacidad de diálogo, la acción, y el sufrimiento en un realidad interpretable, la posibilidad de memoria, es decir, de narración”. En este sentido diríamos nosotros que, tales invariantes humanas encuentran en el acto médico un escenario de prueba.
- 2 Se puede aclarar el sentido de esta “regla de oro” de la economía del don, si seguimos en ello nuevamente a Ricoeur (ídem, pág. 58), cuando nos dice: “¿Qué puede decir el moralista sobre la *Regla de Oro*? Nos la encontramos en Hillel y en el Evangelio, ya sea bajo la forma negativa: «No hagas a tu prójimo lo que no te gustaría que te fuera hecho a ti» o, ya sea bajo su forma positiva «Así todo lo que queráis que los hombres os hicieran, haced eso mismo por ellos»...”. Y más adelante (pág. 59), agrega: “El tratamiento filosófico de la *Regla de Oro* puede entonces ser reconducido a la discusión de la relación entre la fórmula de base del imperativo categórico: «Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que

se torne ley universal», y la segunda formulación de este mismo imperativo, donde se encuentra la relación virtualmente asimétrica de la interacción: «Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca sólo como un medio»...”.

Referencias

- ABELLÁN, S. J.; MALUF, F. (2014). De la enseñanza de la bioética a la educación bioética. Reflexiones sobre los desafíos en los posgrados de bioética. *Revista Latinoamericana de bioética*, 14, 2, 52-65.
- CARVALHO, M.R., NOVAES, G. N., GARCEZ, N.I.; y otros, (2010). Actitudes éticas de los estudiantes y egresados en carrera de medicina con metodologías activas. *Revista Brasileña de Educación Médica*, 34 (1), 43-56.
- DIARIO MÉDICO (2006). *Encuesta de la Mayo Clinic*. Disponible en: www.condignidad.org > ... > Otros artículos - Médicos
- FERRER, S.U.(2015). *Acción, deber, donación. Dos dimensiones éticas inseparables de la acción*. Prólogo de Josef Seifert, Ediciones Dykinson, S. L.
- GONZÁLEZ, B.P.; SERRANO, D. M.; PASTUSHENKO, J.; y ALTISENT, R.T. (2009). ¿Cómo enseñar bioética en el pregrado? Reflexiones sobre experiencias docentes. *Revista Atención Primaria*, 41, 02.
- HERRERA, S.F.; STEIN, G.E.; MORALES, R.M.; HERNÁNDEZ, M.L. (2012). El perfil profesiográfico por competencias: una mirada desde las ciencias biológicas y de la salud. *Revista de Educación y Desarrollo*, (21).
- LIFSHITZ, A. (1997). La práctica de la medicina en la era tecnológica. *Rev CONAMED* 1 (4): 35-36.
- LLANO, E.A. (1995). *Entrevista con el padre de la bioética*. Disponible en: www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-459357
- LÓPEZ G.M. y TARASCO M.M. (2011). Relación médico-paciente. *Enciclopedia de Bioética*, URL, 2011.
- LÓPEZ, T. F. (2015). *Amor por el paciente*. Diario Libre 14 noviembre de 2015.
- LUGO, E. (2011). Relación médico-paciente. Encuentro y sus modelos. *Enciclopedia de Bioética*, URL, 2011.
- MALEK, J.I.; GELLER, G. & SUGARMAN, J. (2000). Talking About Cases in Bioethics: the Effect of an Intensive Course on Health Care Professionals. *Journal of Medical Ethics* 26: 131-136.
- MARTÍNEZ, C.F. (2002). Enfermedad y padecer: ciencia y humanismo en la práctica médica. *Anales Médicos*, 47, 2, 112-117.
- MORATALLA, T.D. (1993). Introducción. en RICOEUR, P. *Amor y Justicia*. Madrid: Caparrós Editores.
- MORETO, G.; BARIANI, D. B.; PINHEIRO, T.R.; ALTISENT, R.; GONZÁLEZ-BLASCO, P. (2008). *Una nueva metodología docente en bioética: experiencias con la aplicación del portafolio a estudiantes de medicina en Brasil*. Disponible en: personaybioetica.unisabana.edu.co/index.../personay-bioetica/.../1306//19-12-2008

- POTTER, V.R. (1971). Reseña. En *Guía Internacional de Bioética*, octubre de 2000. Disponible en: www.bioeticas.org › *Quién es quién* ›
- RICOEUR, P. (1993) *Amor y justicia*. Madrid: Caparrós Editores.
- RICOEUR, P. (2003) *Lo justo*. Madrid: Caparrós Editores.
- RODRÍGUEZ, M.S. y ZULUETA, G.F. (2001). La formación de valores en el estudiante universitario. Una reflexión y un reto. *Gaceta Médica Espirituana*, 2001, 3 (1).
- SHARP, H.M., KUTHY, R.A. & HELLER, K.E. (2005). Ethical Dilemmas Reported by Fourth-Year Dental Students. *American Dental Education Association*. 69 (10). 1116-1122.
- SOGI, C.; ZAVALA, S. y ORTIZ, P. (2005). ¿Se puede medir el aprendizaje de la ética médica?. *An Fac Med*. 66 (2), 174-185.
- ZAROR, S.C.; MUÑOZ, M.P.; ESPINOZA, E.G.; VERGARA, G. C. y VALDÉS, G.P. (2014). Enseñanza de la Bioética en el currículo de las carreras de odontología desde la perspectiva de los estudiantes. *Acta Biomédica*, 20 (1), 135-142.
- GONZÁLEZ, B.P.; JANAUDIS, M-A.; y ROZENFELD, L.M. (2006). Un nuevo humanismo médico: la armonía de los cuidados. *Aten. Primaria*, 38 (4), 225-229.
- OSEGUERA, R.J. (2006). El humanismo en la educación médica. *Revista de Educación*, 30 (1), 51-63.

El papel que juega el profesorado de aula y de apoyo en la identificación del alumnado con aptitudes sobresalientes en México

MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ-SIERRA,¹ MARÍA ÁFRICA BORGES DEL ROSAL,²
ROGELIO ZAMBRANO-GUZMÁN,³ JUAN FRANCISCO FLORES-BRAVO⁴



Resumen

La identificación del alumnado sobresaliente es un tema de gran relevancia, ya que supone un diagnóstico con diversos usos, siendo una de las utilidades fundamentales el ajustar la respuesta educativa adecuada a este alumnado. El profesorado juega un papel muy importante, pues en muchos casos es el único que los identifica. En el presente trabajo se presenta la evaluación que profesores de aula y profesores de apoyo dan al programa que se sigue en México para atender al estudiantado sobresaliente, la *Propuesta Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes*. Los resultados muestran que los profesores de aula difieren en su percepción de los profesores de apoyo, quienes tienen mayor responsabilidad en el proceso de evaluación. Ambos grupos de profesores valoran favorablemente el programa mexicano.

Palabras clave: Alumnos con aptitudes sobresalientes, Propuesta nacional, Profesorado.

The Role of Classroom Teachers and Support Teachers in the Identification of Students with Outstanding Skills in Mexico

Abstract

The identification of outstanding students is one of the most relevant aspects, since it involves a diagnosis with different uses, one of the fundamental utilities being to adjust the appropriate educational response to this student body. The teaching staff plays a very important role, since in many cases it is the only one that identifies this student body. This paper presents the evaluation that teachers of classroom and support teachers give to the program that is followed in Mexico to attend the outstanding student, the Intervention Proposal: Educational Attention to Students and Students with Outstanding Skills. The results show that classroom teachers differ in their perception of support teachers, who have greater responsibility in the evaluation process. Both groups of teachers value the Mexican program favorably.

Key words: Students with Outstanding Skills, National Proposal, Teaching Staff.

Recibido: 2 de marzo de 2017
Aceptado: 29 de mayo de 2017
Declarado sin conflicto de interés

1 Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México. doloresvaladez@yahoo.com.mx

2 Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad de La Laguna, España. aborges@ull.edu.es

3 Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México. rogelio@cucs.udg.mx

4 Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México. sem_francisco@hotmail.com

Introducción

La identificación del alumnado más capaz es uno de los temas que suscita mayor controversia, puesto que depende de cómo se le defina, tema que, hasta la fecha, no ha conseguido poner de acuerdo a los distintos autores (Borges, 2016). Obviamente, la definición conlleva, inevitablemente, la forma en que se le diagnostica y se le identifica.

El tema de la identificación, que supone una tarea nada sencilla (Pfeiffer, 2013), presenta una amplísima literatura, pues se ha analizado desde muy diversas perspectivas, tomando en cuenta desde cuándo se realiza (Snyder, Barger, Wormington, Schwartz-Bloom, & Linnenbrink-Garcia, 2013), o bien la variedad de instrumentos usados para la identificación (Assouline, 2003; Comes, Díaz, Luque, & Moliner, 2008). Otro aspecto a considerar es el modelo teórico del que se parte, pues el proceso puede ser más restrictivo cuando se sigue un modelo concreto para conceptualizar al alumnado más capaz (Hernández-Torrano, Ferrándiz, Ferrando, Prieto & Fernández, 2014).

Los instrumentos usados para la identificación también son objeto de debate, por su gran variedad de procedimientos (Assouline, 2003; Comes, Díaz, Luque, & Moliner, 2008, Valadez, 2012). También puede ser más restrictivo cuando se sigue un modelo concreto para conceptualizar al alumnado más capaz (Hernández-Torrano, Ferrándiz, Ferrando, Prieto & Fernández, 2014).

En muchas ocasiones, la identificación, o al menos parte de la misma, recae en el profesorado o en el equipo de orientación de las escuelas o de las autoridades educativas (Artiles, Jiménez, Alonso, P., Guzmán, Vicente, & Álvarez, 2003; Ferrándiz, Prieto, Fernández, Soto, Ferrando & Badía, 2010), que van desde escalas de apreciación (Jiménez, Artiles, Ramírez, & Álvarez, 2004), instrumentos estandarizados, como las Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (Renzulli, Siegle, Reis, Gavin, & Sytsma Reed, 2009), o, como en el estudio de Li, Pfeiffer, Kumtepe, Lee, Kamata & Rosado (2009), quienes pusieron a prueba la misma prueba de identificación en seis países, o por otros diversos procedimientos, que dependen de las normativas de los países o, de las legislaciones más locales (Comes, Díaz, Luque, & Ortega, 2009).

La validez de la identificación por parte del profesorado es un tema de debate, pues su exactitud se ha cuestionado (García-Cepero, Proestakis, Lillo, Muñoz,

López, & Guzmán, 2012) viéndose influenciado el juicio de los docentes por la personalidad del alumno (Czeschlik & Rost, 1989) o por su rendimiento académico (Rost & Hanses, 1997). Este último aspecto, de gran relevancia, pone de manifiesto la dificultad por parte del profesorado de detectar a los alumnos más capaces, pero con bajo rendimiento (Gari, Mylonas, & Portešová, 2015; Rost, 2016). En este sentido, los hallazgos sintetizados por Rost (2016) como colofón a su riguroso trabajo longitudinal iniciado en la década de los años 90 resultan más que alarmantes: mientras que la posibilidad de que el profesorado detecte al alumnado superdotado y talentoso con alto rendimiento está en torno al 56%, la posibilidad de nominación de aquellos con bajo rendimiento cae a un muy dramático 8%. Estos resultados plantean un serio cuestionamiento a si conviene, a la luz de los mismos, dejar como responsabilidad del profesorado la identificación de este alumnado.

Finalmente, también se detectan menos alumnos dependiendo de su extracción social, cuando proceden de contextos económicos o sociales más desfavorecidos (Croft, 2003).

Por otra parte, también se ha puesto de manifiesto que reflejan mitos sobre superdotación, como es la creencia de que una mayor capacidad implica desajuste personal o social (Baudson & Preckel, 2013). Por el contrario, cuando el profesorado está más formado en temas de altas capacidades, también redundan en una mejor identificación, de diversas formas: usando múltiples medidas de habilidad, reconociendo los puntos fuertes de quienes son cultural o étnicamente diversos, haciendo uso de puntuaciones específicas por temas en lugar de usar un valor combinado, dando reconocimiento por grados de talento, o por el uso del diagnóstico para planificar la intervención (Van-Tassel-Basca & Stambaugh, 2008).

Estos aspectos ponen de manifiesto la necesidad de preparar adecuadamente al profesorado, lo que propone la National Association of Gifted Children (NAGC, 2013), pues no sólo tiene implicaciones en el diagnóstico, sino en la intervención educativa que se deriva de éste.

En México, para atender al alumnado con aptitudes sobresalientes, la Secretaría de Educación Pública desarrolló en el 2006 la *Propuesta de Intervención: Atención Educativa a Alumnos y Alumnas con Aptitudes Sobresalientes* (SEP, 2006a), que se implementó inicialmente en algunas escuelas primarias de 13 estados de la República Mexicana y en el 2008 se generalizó su aplicación en el resto del país. A su vez, se desarrolló una

propuesta de capacitación para el personal involucrado (SEP, 2006b).

La *Propuesta de Intervención...* se fundamenta teóricamente en modelos socioculturales, en concreto en el modelo de Gagné (2009). La población a la que se dirige es al alumnado que sobresale o destaca en una de estas cinco áreas: intelectual, socioafectiva, creativa, artística o psicomotriz. En la propuesta se describe el procedimiento de detección e identificación, que se realiza en tres fases:

1. Detección inicial exploratoria, donde, a través de la observación, actividades exploratorias, nominaciones y recopilación de evidencias o productos tangibles, se identifica a los alumnos, sobre los cuales el profesor de aula contesta un inventario para la identificación de aptitudes sobresalientes.

2. Evaluación psicopedagógica; aquellos alumnos que en el inventario obtuvieron una puntuación igual o superior al punto de corte, se les aplican instrumentos formales e informales dependiendo de la aptitud en la que sobresalió en el inventario contestado por su profesora, para corroborar la presencia de aptitud sobresaliente. Aquí es donde se diagnostica, se señala el procedimiento a seguir para su adecuada formación y se formula la propuesta curricular adaptada.

3. Seguimiento y detección permanente, donde a lo largo del ciclo escolar se siguen identificando y evaluando a los niños.

En las tres etapas, se determina el papel del profesor de aula regular, contemplándose que su misión es la identificación y detección de este alumnado destacado, observando su conducta y las manifestaciones de su aptitud, pero que, en todas las fases, deberá actuar de forma coordinada con el profesorado integrado en las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y con los progenitores.

El objetivo de la presente investigación es analizar la responsabilidad que tiene el profesorado de primaria de México en la tarea de identificación del alumnado sobresaliente y qué valoración hace del proceso,

tomando en cuenta tanto al profesorado del aula regular como al de apoyo, perteneciente a las USAER.

Método

Participantes

En esta investigación tomaron parte dos conjuntos de docentes: de grupo, esto es, el profesorado que imparte docencia, y de apoyo, profesionales que forman parte de las USAER, que colaboran con el profesorado de aula en la docencia relativa a las necesidades educativas especiales, todos ellos impartiendo docencia en el nivel de la escuela primaria. En la Tabla 1 se presentan las características del profesorado, en cuanto a edad media, años de docencia y antigüedad en el cargo que ocupan.

Participaron docentes de ocho estados de México. La distribución por grupos se presenta en la Tabla 2.

En la Tabla 3 se muestra la formación de los docentes encuestados.

Instrumento

Para la recogida de datos de la investigación global se diseñó un instrumento *ad hoc*, formado por preguntas abiertas y cerradas, que contempla los siguientes aspectos:

- Datos generales: edad, sexo, experiencia en docencia.
- Formación en el tema de las aptitudes sobresalientes: tres ítems, relativos a si ha recibido capacitación, la forma en que se ha recibido y quién se la ha impartido.
- Conocimiento de la *Propuesta de Intervención...*: tres ítems, relativos a su conocimiento, una pregunta abierta para que defina alumnado sobresaliente, y si ha implementado la propuesta.
- Procedimiento de identificación y evaluación de los niños con aptitudes sobresalientes: 10 preguntas, que incluyen cómo es el procedimiento de identificación, quién se encarga de realizarlo, si se usan instrumentos diagnósticos y de qué tipo, valoración de la identificación.

Tabla 1. Edad y experiencia de los participantes

	Profesores					
	Grupo			Apoyo		
	M	DT	N	M	DT	N
Edad	41,67	9,681	416	41,96	9,179	224
Años en el cargo	7,80	9,840	417	2,21	2,738	223
Antigüedad en ese centro	11,90	10,375	421	8,69	8,924	224

Nota: M = Media; DT: Desviación típica; N = Número de participantes.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Docentes por Estado

	Profesores		Total
	Grupo	Apoyo	
Baja California Norte	22	1	23
Colima	29	6	35
Guanajuato	152	197	349
Jalisco	15	3	18
Morelos	159	7	168
Sinaloa	6	5	11
Valle de México	7	0	7
Zacatecas	33	5	38
Total	423	224	647

Fuente: Elaboración propia.

- e) Procedimiento de intervención implementado: siete preguntas, incluyendo tipo de intervención educativa y quién la lleva a cabo.
- f) Valoración global de la *Propuesta de Intervención...*: dos ítems, uno sobre fortalezas y otro sobre debilidades de la misma.

Para el presente estudio se han tomado en consideración las respuestas relativas al bloque c).

Procedimiento

Se invitó a los responsables del programa de aptitudes sobresalientes de los diferentes estados a participar en el estudio, aceptando 8 estados. Posteriormente se contactó con el Jefe o Director de Educación Especial estatal (o su equivalente) para solicitar su participación en el proyecto y, tras su autorización para participar en el proyecto, se realizó una entrevista con el responsable, a fin de organizar la estrategia y recogida de datos de los profesores participantes. La recogida final de información por parte del profesorado se realizó a través del mismo responsable o por medio de los directores de las Unidades de Servicio de Apoyo para la escuela regular (USAER), pudiendo cumplimentarse el cuestionario *online* o por medio de la aplicación del instrumento en lápiz y papel.

Análisis de datos

Con objeto de determinar si hay diferencias de entre los dos tipos de profesorado encuestado, se analizó la significación de la relación mediante el estadístico Phi, en el caso de variables dicotómicas, o con el contraste V de Cramer, en el caso de que fueran politómicas, todo ello con el software SPSS, versión 21. Para la determinación del tamaño del efecto se usó la *d* de Cohen (1988).

Resultados

El proceso de identificación es central en la *Propuesta de Intervención...*, porque, además, los profesores, tanto de aula como de apoyo, juegan un papel muy relevante.

El primer aspecto a analizar era acerca del conocimiento que tienen con respecto al procedimiento de identificación. Hay una relación significativa entre conocimiento de la propuesta y el tipo de profesorado, pues mientras que una importante cantidad de profesores de aula dicen conocer nada o poco el proceso (80,1%, 329), el 71,8% de los profesores de apoyo afirman conocerlo bastante o mucho (Tabla 4).

Preguntados en torno a qué les permite detectar alumnado con aptitudes sobresalientes, los profesores de aula los detectan significativamente más por su

Tabla 3. Titulación del profesorado

Profesores	Grupo	Apoyo	Total
Normalista/técnico	13	0	13
Licenciatura	333	162	495
Maestría	70	59	129
Doctorado	6	3	9
Total	422	224	646

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Proceso de identificación

	Profesores					
	Grupo	Apoyo	Total	V Cramer	p	d
Nada	118	4	122	0,54880	0,001	1,10
Poco	211	57	268			
Bastante	61	126	187			
Mucho	16	37	53			
Total	406	224	630			

Fuente: Elaboración propia.

desempeño en el aula, mientras que los de apoyo siguen más las directrices de la *Propuesta de Intervención...*

En lo que respecta al objetivo que tiene la identificación, tanto los profesores de aula como de apoyo consideran que debe hacerse para ofrecer una respuesta educativa. Sin embargo, la relación es significativa entre tipo de profesorado y ofrecer respuesta educativa, siendo casi unánime esta respuesta entre los profesores de apoyo (véase Tabla 6).

En cuanto a la utilización de instrumentos, de nuevo hay relación significativa con el tipo de profesorado, pues si bien uno y otro grupo de docentes utilizan inventarios, es más frecuente que lo hagan los profesores de apoyo, como se puede ver en la Tabla 7.

En la Tabla 8 se muestran los agentes implicados en la identificación. Psicólogos, maestros de apoyo y los progenitores son los más frecuentes, pero la relación es significativa entre tipo de profesorado y casi todos los agentes, salvo los menos frecuentes, pedagogos y compañeros de aula, siendo en todos los

casos más frecuente que sean los profesores de apoyo quienes afirman la implicación de los agentes.

En cuanto a los instrumentos usados para la identificación, se señalan los protocolos diseñados por la SEP para tal fin, siendo el más utilizado el protocolo creado en 2010 (véase Tabla 9). De nuevo, hay relación significativa entre tipo de profesorado y uso de instrumentos, siendo más frecuente su uso entre los profesores de apoyo.

Una vez realizada la identificación, es importante conocer qué se hace con el alumnado ya categorizado como *Alumno sobresaliente*. En la tabla 10 se expone el seguimiento que se realiza por parte del profesorado. Como se puede ver, el seguimiento más común es canalizarlo a la USAER. La comunicación a los padres no siempre se hace, siendo más frecuente entre los profesores de apoyo.

Otro tema de interés era la valoración otorgada a la identificación, resultados que se muestran en la Tabla 11. Preguntados si estarían dispuestos a realizar

Tabla 5. Detección del alumnado AS

	Profesores					
	Grupo	Apoyo	Total	Phi	p	d
Desempeño						
Sí	342	124	466	0,271	0,001	0,56
No	81	100	181			
Calificaciones						
Sí	46	33	79	0,056	0,154	0,11
No	377	191	568			
Calidad de los trabajos						
Sí	88	39	127	-0,041	0,301	0,08
No	335	185	520			
Sigue propuesta						
Sí	96	157	253	0,462	0,001	1,04
No	327	67	394			
Otro						
Sí	10	11	21	0,068	0,083	0,14
No	412	213	625			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Objetivo de la identificación

	Profesores					
	Grupo	Apoyo	Total	Phi	p	d
Identificar dentro del aula						
Sí	24	6	30	-0,68	0,085	0,13
No	399	218	617			
Ofrecer respuesta educativa						
Sí	387	220	607	0,133	0,001	0,26
No	36	4	40			
Derivarlos a instituciones privadas						
Sí	20	12	32	0,014	0,076	0,03
No	403	212	615			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Utilización de inventarios en la identificación

	Profesores					
	Grupo	Apoyo	Total	Phi	p	d
Sí	198	206	404			
No	224	18	242	-0,443	0,001	0,99
Total	422	224	646			

Fuente: Elaboración propia.

la identificación, ambos grupos de docentes responden mayoritariamente de forma afirmativa. Ahora bien, hay una relación significativa entre las variables de tipo de profesor y estar de acuerdo con identificar, porque mientras un 93.8% de los profesores de apoyo

responde positivamente, un 84,4% de los profesores de aula lo hace.

Todo el profesorado informa tener sentimientos favorables a la identificación, sin que las relaciones sean significativas (véase Tabla 12).

Tabla 8. Agentes implicados en la identificación

	Profesores					
	Grupo	Apoyo	Total	Phi	p	d
Psicólogo						
Sí	277	197	474	0,241	0,000	0,49
No	146	27	173			
Pedagogo						
Sí	49	29	78	0,020	0,613	0,04
No	374	195	569			
Maestro de Apoyo						
Sí	289	215	504	0,317	0,001	0,67
No	134	9	143			
Trabajador social						
Sí	113	112	225	0,236	0,001	0,48
No	310	112	225			
Padre de familia						
Sí	203	172	375	0,280	0,001	0,58
No	220	52	272			
Compañeros de aula						
Sí	47	33	80	0,052	0,183	0,10
No	376	191	567			
Especialista externo						
Sí	13	23	36	0,152	0,001	0,30
No	409	201	610			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Inventario utilizado

	Profesores					
	Grupo	Apoyo	Total	V Cramer	p	d
SEP 2008	25	26	51	0,246	0,001	0,49
SEP 2010	137	168	305			
Elaboró USAER	34	5	39			
Otro	8	7	15			
Total	204	206	410			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Seguimiento que se da al alumnado AS

	Profesores					
	Grupo	Apoyo	Total	Phi	p	d
Se canaliza a USAER						
Sí	359	186	545	-0,024	0,542	0,05
No	64	38	102			
Se informa a educación especial						
Sí	54	53	107	0,140	0,001	0,28
No	369	171	540			
Se comunica a los progenitores						
Sí	104	111	215	0,252	0,001	0,52
No	319	113	432			
Se canaliza a centro particular						
Sí	6	5	11	0,030	0,446	0,06
No	417	219	636			
Ninguna						
Sí	10	3	13	-0,035	0,377	0,07
No	413	221	634			

Fuente: Elaboración propia.

En cambio, la valoración es menos positiva en lo que respecta al proceso de identificación, que se muestra en la Tabla 13.

En este caso, los profesores de apoyo tienen una visión más negativa, de forma significativa en varios de los calificativos. Sin duda, el mayor conocimiento del procedimiento hace que tengan una perspectiva más ajustada a la realidad.

Discusión

La detección e identificación del alumnado sobresaliente es un paso fundamental para dar la respuesta

educativa específica que precisa este alumnado. De ahí la gran trascendencia de este proceso. Además, y en la medida que es dentro de la institución educativa donde este alumnado tiene derecho a ser tratado conforme a sus capacidades, es de gran importancia que el profesorado sea capaz de detectarlos para obrar en consecuencia.

La literatura científica, como se ha señalado (Gari, Mylonas, & Portešová, 2015; Rost, 2016), no parece mostrar que el profesorado sea especialmente preciso en la detección de este alumnado, razón que tal vez explica los resultados obtenidos en un reciente estudio, donde en una muestra de 274 familias de alumna-

Tabla 11. Acceder a hacer el trabajo de identificación

	Profesores					
	Grupo	Apoyo	Total	Phi	p	d
Sí	346	209	555	- 0,129	0,001	0,26
No	64	15	79			
Total	410	224	634			

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Sentimientos que produce en el profesorado

	Profesores					
	Grupo	Apoyo	Total	Phi	p	d
Entusiasmo						
Sí	213	123	336	0,043	0,270	0,09
No	210	101	311			
Alegría						
Sí	164	71	235	-0,071	0,071	0,14
No	258	153	411			
Satisfacción						
Sí	220	115	335	-0,005	0,892	0,01
No	202	108	310			
Orgullo						
Sí	140	63	203	-0,052	0,187	0,10
No	280	160	440			
Inseguridad						
Sí	55	32	87	0,017	0,665	0,03
No	366	192	558			

Fuente: Elaboración propia.

do sobresaliente de España y México, un 46% recurre a profesionales privados para la identificación de sus vástagos (Borges, Rodríguez-Dorta, Rodríguez-Naveiras & Nieto, 2016).

Los resultados aquí encontrados ponen de manifiesto, en primer lugar, que el profesorado que está en contacto con el alumnado, esto es, los docentes frente al grupo, están mal informados acerca del proceso

de identificación, pues un 81% manifiestan nulo o escaso conocimiento del mismo, lo que se relaciona obviamente por los procedimientos que señalan para identificarlos, principalmente su desempeño en clase, por parte del profesorado de aula, mientras que el de apoyo se ajusta más a la *Propuesta...* en esa y en otras respuestas.

También es de destacar lo que se señala como

Tabla 13. Valoración del procedimiento por el profesorado

	Profesores					
	Grupo	Apoyo	Total	Phi	p	d
Cansado						
Sí	15	10	25	0,022	0,568	0,04
No	407	214	621			
Tedioso						
Sí	16	13	29	0,046	0,240	0,09
No	406	211	617			
Extenso						
Sí	84	96	180	0,244	0,001	0,50
No	338	128	466			
Dinámico						
Sí	93	44	137	-0,028	0,478	0,06
No	329	180	509			
Factible						
Sí	59	58	117	0,147	0,001	0,30
No	363	166	529			
Accesible						
Sí	104	64	168	0,041	0,294	0,08
No	316	160	476			
Interesante						
Sí	164	73	237	-0,060	0,125	0,12
No	258	150	408			

Fuente: Elaboración propia.

objetivo de la identificación, pues si bien hay consenso en considerar que el fin es dar la adecuada respuesta educativa, esta opción es prácticamente mayoritaria en el profesorado de apoyo.

Hay igualmente consenso en el seguimiento tras la identificación: lo más frecuente en todos los casos es que se canalice a las USAER, medida que, a la luz del demostrado mayor conocimiento que tiene el profesorado de apoyo, parece ser muy adecuada.

Es importante señalar que el profesorado, en general, está dispuesto a identificar a este alumnado, por una parte, y considera la identificación de forma favorable, lo cual es importante. Queda claro que estos docentes consideran relevante que se identifique al alumnado más capaz. Otra cosa es si tienen la formación necesaria para hacerlo, sobre todo el grupo del profesorado de aula.

De las respuestas dadas a la valoración del proceso, cabe concluir que debería mejorarse, pues los docentes de apoyo, que lo conocen mejor, lo señalan como no factible y poco interesante, en unos porcentajes nada despreciables (71,4% y 67%, respectivamente).

En conclusión, los presentes resultados ponen de manifiesto que es preciso desarrollar una labor de formación para los docentes de aula, que son los que se encargan del proceso de enseñanza-aprendizaje directamente y que, por tanto, tienen en sus manos la responsabilidad última de dar la respuesta educativa que precisa el alumnado más capaz.

Este trabajo, que forma parte de la evaluación más amplia que se ha hecho a la *Propuesta de Intervención...* pone de relieve que es preciso adecuar mejor dicha propuesta, en el caso que nos ocupa, mejorando los procedimientos de identificación.

Aunque la muestra seleccionada para el estudio es bastante amplia, dada la población de México, sería importante replicar esta investigación en otros estados.

Referencias

- ARTILES, C., JIMÉNEZ, J. E., ALONSO, P., GUZMÁN, R., VICENTE, L., & ÁLVAREZ, J. (2003). *Orientaciones para la detección e identificación del alumnado que presenta altas capacidades y su intervención educativa*. Guía para profesionales de la educación. Sta Cruz de Tenerife: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno Autónomo de Canarias.
- ASSOULINE, S. G. (2003). Psychological and Educational Assessment of Gifted Children. In N. COLANGELO & G.A. DAVIS (Eds), *Handbook of Gifted Education*, 124-145. Boston: Pearson.
- BAUDSON, T.G. & PRECKEL, F. (2013). Teachers' Implicit Personality Theories about the Gifted: an Experimental Approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46.
- BORGES, A. (2016) Programas de intervención para alumnado de altas capacidades. En G. LÓPEZ-AYMES, A.J., MORENO, A. MONTES-DE-OCA-O'REILLY, y L. MANRÍQUEZ, (). *Atención a la diversidad y educación inclusiva. Cuestiones teóricas y prácticas*. Vol. 1. México: Fontamara.
- BORGES, A., RODRÍGUEZ-DORTA, M., RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. & NIETO, I. (2016, septiembre). *Buenas prácticas educativas en el alumnado de altas capacidades intelectuales*. Comunicación presentada al 3er Congreso da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Oporto.
- COHEN, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition. Hillsdale, Nueva Jersey: LEA.
- COMES, G., DÍAZ, E., LUQUE, A., & MOLINER, O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Educación Inclusiva*, (1), 103-117.
- COMES, G., DÍAZ, E., LUQUE, A. & ORTEGA, J.M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela Abierta* (12), 9-31.
- CROFT, L.J. (2003). Teachers of the Gifted: Gifted Teachers. In COLANGELO, N. y DAVIS, G. (Eds.), *Handbook of Gifted Education* (S. 558-571). New York: Allyn and Bacon.
- CZESCHLIK, T. & ROST, D. H. (1989). *The Relationship of Teacher Perceptions of Children's Temperament and Intellectual Ability*. Base de datos de Eric, ED310878.
- FERRÁNDIZ, C., PRIETO, M.D., FERNÁNDEZ, M.C., SOTO, G. FERRRANDE, M., & BADÍA, M.M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (1), 63-74.
- GAGNÉ, F. (2009). Building Gifts into Talents: Detailed Overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading Change in Gifted Education: The Festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- GARCÍA-CEPERO, M. C., PROESTAKIS, A. N., LILLO, A., MUÑOZ, E., LÓPEZ, C. & GUZMÁN, M. I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327-1340.
- GARI, A., MYLONAS, K. & PORTEŠOVÁ, S. (2015). An Analysis of Attitudes towards the Gifted Students with Learning Difficulties using Two Samples of Greek and Czech Primary School Teachers. *Gifted Education International*, 31 (3), 271-286.
- HERNÁNDEZ-TORRANO, D., FERRÁNDIZ, C., FERRANDE, M., PRIETO, L., & FERNÁNDEZ, M.C. (2014). The Theory of Multiple Intelligences in the Identification of High-Ability Students. *Anales de Psicología*, 30 (1), 193-201. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.148271>.

- JIMÉNEZ, J. E., ARTILES, C., RAMÍREZ, G. & ALVAREZ, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia y aprendizaje*, 27 (4), 469-483.
- LI, H., PFEIFFER, S.I., KUMTEPE, A.T., LEE, D., KAMATA, A. & ROSADO, J. (2009). Measurement Invariance of the Gifted Rating Scales-School form Across Five Cultural Groups. *School Psychology Quarterly*, 24 (3), 186-198.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR GIFTED CHILDREN (2013). *NAGC-CEC Teacher Preparation Standards in Gifted and Talented Education*. Documento de la Base de Datos de ERIC, ED562612.
- PFEIFFER, S.I. (2013). Lessons Learned from Working with High-Ability Students. *Gifted Education International*, 29 (1), 86-97. <http://dx.doi.org/10.1177/0261429412440653>
- RENZULLI, J. S., SIEGLE, D., REIS, S. M., GAVIN, M. K., & SYTSMA REED, R. E. (2009). An Investigation of the Reliability and Factor Structure of Four New Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students. *Journal of Advanced Academics*, 21, 84-108.
- ROST, D.H. (2016, mayo). *Giftedness: A Risk or Protective Factor for the Psycho-Social Development? Selected Findings from the Marburg Giftedness Study*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional Aneis, Coimbra (Portugal).
- ROST, D.H & HANSES, P. (1997) Wer nichts leistet, ist nicht begabt? Zur Identifikation hochbegabter Underachiever durch Lehrkräfte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29(2), 167-177.
- SEP (2006a). *Propuesta Nacional de Intervención: Atención Educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (2006b). *Propuesta de actualización: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SNYDER, K.E., BARGER, M.M., WORMINGTON, S.V., SCHWARTZ-BLOOM, R, & LINNENBRINK-GARCIA, L. (2013). Identification as Gifted and Implicit Beliefs About Intelligence: An Examination of Potential Moderators- *Journal of Advanced Academics*, 24 (4), 242-258. DOI: 10.1177/1932202X13507971.
- VALADEZ, M. D. (2012). Identificación y evaluación de alumnos con aptitudes sobresalientes. En: VALADEZ, M. D., BETANCOURT, J. y ZAVALA, M.A. *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención*. México: Manual Moderno.
- VAN TASSEL-BASKA, J., & STAMBAUGH, T. (2008). Curriculum and Instructional considerations in Programs for the Gifted. En S.I. PFEIFFER (ed) *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 347-365). Nueva York: Springer.

Información sobre cultura académica y de masas en educandos universitarios

GILBERTO FREGOSO-PERALTA,¹ LUZ EUGENIA AGUILAR-GONZÁLEZ,²
JOCELYNE RODRÍGUEZ-CUEVAS³



Resumen

El artículo presenta los resultados de una investigación cuyo propósito fue comparar el manejo de información académica y de masas de tres grupos de alumnos que cursan la carrera de psicología (1º, 5º y 7º semestres) sobre contenidos simbólicos producto de la llamada *lowbrow culture* y, en su carácter de educandos universitarios, los propios de la conocida como *highbrow culture*.

Partimos de dos supuestos: a) que los estudiantes de los tres grupos tenderían a mostrar un dominio significativamente mayor de la primera que de la segunda; b) que, conforme avanzan en su derrotero escolar, los educandos mejoran su acervo de datos atinente a la *alta cultura*, aunque no lo suficiente para por lo menos igualar su apego a la mediática masificada. Diseñamos y aplicamos dos instrumentos idóneos para recopilar la información entre una muestra representativa de ocho alumnos por cada grupo, equivalente al 20% de su matrícula.

Palabras clave: Consulta Universitarios. Cultura simbólica.

Information on Academic and Mass Culture in College Students

Abstract

This article spread the results of a research whose purpose was to compare the management of academic and mass information among three groups of youngsters studying psychology (1st, 5th and 7th cycles) on symbolic contents produced by the so-called lowbrow culture and, in their capacity as college students, those of the so-called highbrow culture.

We start from two assumptions: a) that the young fellows of the three groups would tend to show a significantly greater dominance of the first one than of the second; b) that as they progress in their school path, learners improve their collection of data pertaining to high culture, although not enough to at least match their attachment to mass media contents. We design and apply two suitable instruments to collect information from a representative sample of eight students per group, equivalent to 20% of their enrollment.

Keywords: College Students, Symbolic Culture, Inquiry.

Recibido: 31 de marzo de 2017
Aceptado: 16 de mayo de 2017
Declarado sin conflicto de interés

1 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. fepg@hotmail.com

2 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. aguilar.luzeugenia@gmail.com

3 Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Los Altos. jocey.rc@gmail.com

Introducción

El cometido del presente artículo es dar a conocer los resultados de la pesquisa que sobre los montos de información producto de consumo simbólico emitió una muestra de alumnos inscritos en la licenciatura de psicología del Centro Universitario de Los Altos, campus de la Red Universitaria de Jalisco ubicado en la ciudad de Tepatitlán de Morelos. Participaron educandos adscritos a los grupos de 1º, 5º y 7º semestres de la carrera mencionada, mediante una cuota de ocho estudiantes cada uno, equivalente a un 20 por ciento de la matrícula respectiva. Dos fueron los instrumentos aplicados para recopilar la información solicitada a los jóvenes: a) Un dossier con dieciséis fotografías plano medio en blanco y negro, con los rostros de personajes famosos en ámbitos diversos de nuestra sociedad, la mitad de ellos muy característicos de la denominada *cultura de masas* o *del entretenimiento*; la otra porción más vinculados con la conocida como *alta cultura* (high brow culture) o *cultura académica*; y b) Adicionalmente, dos cuestionarios con ocho reactivos cada uno: el primero centrado en aspectos de publicidad (anuncios) y farándula; el segundo en asuntos económicos, sociales y políticos propios de la realidad mexicana actual.

Al descodificar los resultados se procedió a comparar el dominio de los estudiantes por sobre un tipo y otro de contenidos. Si bien no se tienen datos específicos como antecedente para aproximarse a este tipo de consumo por parte de la juventud alteña, no es aventurado suponer una similitud con el de sus pares distribuidos en las zonas urbanas más densas del país donde se han realizado encuestas, las que, vale decir, no involucran de manera exclusiva alumnao de nivel superior. La semejanza podría estar determinada por el acceso hoy día a las tecnologías de la información y la comunicación en la mayor parte del territorio nacional, las que posibilitan la consulta de contenidos sobre una variedad ilimitada de temas, formatos, fuentes y proveniencias, incluidos los seleccionados para este ejercicio.

Según se documentará más adelante, tales encuestas revelan que el medio con mayor índice de audiencia sigue siendo la televisión, así como el más utilizado –al decir de los jóvenes abordados– para *informarse*. Junto a ello, los datos atinentes a la lectura de libros, revistas y periódicos no mueven al entusiasmo, así como tampoco la metodología frecuentemente utilizada por los organismos gubernamentales para

inflar la tendencia lectora presunta de la juventud mexicana, al no solicitar se precisen títulos y autores consultados.

Como parte de la justificación del estudio, los guarismos concretos nos brindarán el panorama por el que campea el mensaje mediático típico, generado en serie y a gran escala por la que se ha dado en llamar *industria del entretenimiento*, destinado a la mayoría abrumadora del público (basta consultar los índices copiosos de exposición, casi siempre correlativos con los altos costos de producción, sin embargo, rentables). Mensajes literalmente demandados por sus consumidores en un gusto moldeado y difundido a través de la formidable infraestructura mercadológica y publicitaria son garantía, con raras excepciones, del éxito, lo mismo pecuniario que ideológico. Sus creadores –las grandes cadenas televisivas, radiofónicas, disqueras, cinematográficas, publicitarias, de diseño y confección de ropa y afeites– han buscado y logrado imponerlos bajo la impostada denominación de *cultura popular*, confusión promovida incluso por investigadores prestigiados como Umberto Eco (1984), al no reparar en el uso y cambio de significado que de lo popular hace la industria mediática.

La tendencia a la estandarización y uniformidad de los significados sociales va de la mano –con excepciones notables que retoman aportes de la cultura popular– de lo banal y la más extrema trivialidad enmarcada hoy en la que el conocido escritor peruano Mario Vargas Llosa llama *civilización del espectáculo*, a la que ubica en “...un mundo donde el primer lugar en la tabla de valores lo ocupa el entretenimiento, y donde divertirse, escapar del aburrimiento, es la pasión universal” (Vargas Llosa, 2015), si bien, dicho autor evita aludir al sustrato o razón de ser de la que estudiosos diversos llaman sin ambages *cultura para las masas*: el gran negocio que para sus productores significa satisfacer el gusto de las audiencias domeñadas, rentabilidad como variable independiente del fenómeno. Así, para Vicente Verdú (2006), esta sociedad se caracteriza por su naturaleza ficcional, artificial y sobre todo espectacular, con una capacidad enorme para entretener a los sujetos, mecanismo de distracción donde reside además su principal ventaja económica.

Por su parte, la educación formal tiene el encargo de la sociedad para promover real y formalmente la *alta cultura* o *cultura académica*, nutrida ésta por el conjunto de aprendizajes –significaciones y conductas– diseminados por la institución escolar a todos los niveles en que opera, desde el preescolar hasta el posgrado. El diseño curricular de cada etapa, desde la

más temprana a la más avanzada, compendiaría los conocimientos, procedimientos y valores respectivos con los que se pretende formar a los estudiantes, esto es, imbuirles una cultura académica.

Ésta ha sido conceptualizada, para el nivel universitario, como la adquisición y desarrollo teórico, metodológico y técnico propio de las disciplinas que vertebran, dan identidad y caracterizan a un programa educativo de carácter científico o humanístico y a sus prácticas discursivas específicas, su historia, conocimientos, valores éticos, creencias y asunciones que guían las conductas de los educandos, proporcionando un marco de referencia mediante el cual es posible interpretar el significado de ciertos acontecimientos y acciones que ocurren en la realidad natural y social (Kuh y Love, 2000). Elementos, pues, que orientan (o pretenden hacerlo) a los estudiantes en su adaptación al nivel superior de la educación, a su decurso formativo en aras de ejercer una profesión futura. La coordinación del proceso recae en los trabajadores *académicos*, lo mismo investigadores que docentes, cuyo denominador común sería la vocación por el saber, ya generándolo o reflexionando sobre él, ambos instrumentos ineludibles de tal cultura formal.

Por supuesto, no cabe la ingenuidad de confundir el objetivo idealizado con los procesos reales de enseñanza y aprendizaje, sobre todo en contextos signados por asimetrías sociales extremas, el analfabetismo funcional prevaleciente en el mundillo escolar, la educación formal masificada, las deficiencias en la formación del magisterio por mencionar algunas.

Gibert (2014) remarca el talante de la universidad como un conglomerado que asocia a mentores y alumnado interesados por compartir objetos de conocimiento, elaborar los mejores argumentos al sustentar un punto de vista, fincar la explicación en la evidencia más sólida, construir una cultura participativa para la búsqueda permanente de aproximación a verdades comprobables y relativas a través de la interlocución crítica. Para Albertín y otros (2012), "...la cultura actúa como unas gafas a través de las cuales vemos el mundo", consideración aplicable lo mismo al quehacer específico dentro del ámbito escolarizado, que al consumo de productos mediáticos; ambos fuentes de *cultura simbólica*. Nos adscribimos a la conceptualización elaborada por García Canclini (1993), según la cual el consumo cultural entraña un valor simbólico que suele prevalecer sobre los valores de uso y de cambio en quien realiza dicha consumición, la que supone como requisito el manejo de estructuras simbólicas en las audiencias a efecto de apreciar el pro-

ducto, esto es, una especie de capital cultural previo, inspirado en el gusto y educación de las personas.

En este contexto, para la pesquisa sobre manejo de información simbólica se consideró relevante averiguar:

- a) El parámetro de identificación icónica conferido a los personajes representativos de la cultura de masas por parte de los jóvenes universitarios.
- b) El parámetro de identificación icónica conferido a los personajes representativos de la cultura académica por parte de los mismos estudiantes.
- c) El porcentaje de respuestas correctas al cuestionario sobre información de farándula y publicitaria obtenido por los alumnos participantes.
- d) El porcentaje de respuestas correctas al cuestionario sobre información económica, social y política nacional obtenido por los alumnos participantes.

Lo anterior con objeto de comparar los montos de información manejada por los alumnos sobre cada campo simbólico, así como precisar si el nivel de estudios es una variable significativa con relación al conocimiento de tales contenidos.

Método y materiales

Se realizó una prueba piloto para constatar la claridad del instrumento y su grado de complejidad; los cinco profesores de la carrera de psicología a quienes se les aplicó en los dos rubros temáticos, logró el 90% de respuestas correctas en materia de cultura académica y 64% en la de masas. Coincidieron en que el texto era sencillo de entender y no cuestionaron el grado de dificultad de los reactivos planteados.

Con tal precedente, estimamos un nivel de respuesta cercano al 80% en las dos temáticas, al considerar que los chicos están insertos de manera cotidiana lo mismo en la llamada cultura de masas –cuya connotación es notoriamente juvenil en sus formatos, canales, referentes, lenguajes verbal e icónico e interpelaciones– que en la cultura académica, pues el estar integrados en la educación superior supone el manejo de información básica sobre lo que ocurre en el país y el mundo, la que irradia y se disemina a los conglomerados urbanos vía la educación escolarizada, los líderes de opinión, la familia y la propia industria mediática.

Se diseñó un instrumento que cubriera los requisitos de la investigación, y se tomó una muestra de estudiantes de los grupos 1º, 5º y 7º semestres de la licenciatura en psicología ofrecida por el Centro Uni-

versitario de los Altos. Valga reiterar que el cuestionario se aplicó a 8 alumnos de cada grado, correspondiente al 20% de sus integrantes. En total se reunieron los datos de 24 educandos, con el objetivo de hacer un cotejo con las respuestas de los tres conjuntos con los mismos reactivos. La recolección de datos acerca de la cultura se dividió en dos áreas claves para el estudio comparativo: la cultura de masas y la cultura académica. La primer parte reúne ocho fotografías de individuos famosos en el tipo de cultura respectiva, ordenados alfabéticamente por el apellido. Dieciséis fueron los sujetos seleccionados; ocho de ellos considerados como pertenecientes a la cultura académica, ya sea por su participación y trayectoria en la ciencia, el arte y en la política formal. Los otros ocho conocidos por su presencia frecuente en los medios debido a la atención que suscitan dentro de esa industria deportistas, cantantes, conductores de programas y actores, todos referentes de la cultura del entretenimiento consumida en el país. Los alumnos participantes debían identificar al personaje, señalar el nombre o en algunos casos el apodo, así como el motivo de su fama vía su profesión, trabajo, actividad o aporte.

Después de las imágenes, se incluyeron dos cuestionarios breves divididos por temáticas. El primero sobre farándula, compuesto por cinco reactivos que preguntaban sobre canciones, programas de televisión y nombres de algunos personajes de las telenovelas. Otros tres interrogantes centraron el interés en asuntos publicitarios, donde era necesario asociar un lema con un producto. El segundo se propuso evaluar los conocimientos de los jóvenes acerca de asuntos económicos, sociales y políticos de actualidad en el escenario nacional, sobre la base de ocho reactivos. Se entregó un dossier con el material impreso a cada persona y se les solicitó lo respondieran lo más sinceramente posible.

Resultados

Personajes de la cultura de masas

**Tabla 1. Julián Álvarez.
Cantante/Intérprete/Compositor**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	5	5
Alumnos 5°	7	7
Alumnos 7°	4	4
Total agregado	16	16

Fundador, compositor y primera voz de la agrupación musical *Julián Álvarez y su Norteño Banda* (sic), este personaje ha triunfado dentro del mundo del espectáculo televisivo y de las fiestas tipo concierto al aire libre o en grandes auditorios y palenques. Al revisar la letra de diez de sus canciones consultadas al azar, cinco son *narcocorridos*, cinco más hablan de amores frustrados y conflictivos. El presidente de México lo calificó de "...un gran ejemplo para la juventud mexicana" (*El Sol de Nayarit*, 25/03/2015). Un 67% de los participantes logró identificar su imagen y ocupación, de manera significativa alumnos de 5° semestre.

**Tabla 2. Cuauhtémoc Blanco o "Cuau".
Futbolista/Político***

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	7	7
Alumnos 5°	8	8
Alumnos 7°	8	8
Total agregado	23	23

* Un alumno se refiere a él como futbolista y presidente.

Goleador lo mismo en equipos de la liga mexicana que como seleccionado nacional, este personaje es ampliamente conocido en los medios futbolísticos, no sólo por su capacidad anotadora, sino también por su carácter conflictivo. Funge actualmente como Presidente Municipal de Cuernavaca, Morelos. 96% de los encuestados identificó su fotografía y actividad. Muy parejos los guarismos de un grupo a otro.

**Tabla 3. Roberto Gómez Bolaños o "Chespirito".
Comediante//Guionista/Productor**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	7**	8
Alumnos 5°	8	8
Alumnos 7°	8	8
Total agregado	23	24

* Un alumno se refiere a él como "Chavo del 8". ** Alguien no identificó el nombre, pero sí la actividad.

Archiconocido por sus personajes televisivos el *Chavo* y el *Chapulín Colorado*, también se le apodó *Chespirito*, sobrenombres los tres con los que se le identificó indistintamente. Incursionó en cine y teatro con éxito indudable, pero el poder de la pantalla chica fue insuperable en su proyección. Personaje cuya popularidad continúa estando en los índices más elevados a un año de haber fallecido, lo que no obsta para catalogarlo como controvertido, al apoyar al gobierno de

facto en Chile y actuar en privado para narcotraficantes y sus familias en Colombia. 96% de los chicos identificó su imagen y el 100% su ocupación. No se notó diferencia de las cifras entre los grupos.

**Tabla 4. Javier Hernández o “Chicharito”.
Futbolista/Modelo de TV**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	7*	8
Alumnos 5°	7	7
Alumnos 7°	8	8
Total agregado	22	23

* Alguien no identificó el nombre, pero sí la actividad.

Junto con Hugo Sánchez, el joven jalisciense es uno de los dos futbolistas mexicanos que más han destacado en el escenario internacional merced a su cuota goleadora, tras haberla dado a conocer en México. Tanto en Inglaterra como en España y Alemania se ha dado a notar en la cancha, según los especialistas en el tema. 92% de los abordados identificaron su fotografía y 96% su actividad. Muy semejantes las notaciones de cada conglomerado.

**Tabla 5. Javier López o “Chabelo”*.
Conductor de TV/ Actor/Cantante**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	7	7
Alumnos 5°	8	8
Alumnos 7°	8	8
Total agregado	23	23

* Dos alumnos lo denominan “Inmortal”.

Permanecer en pantalla con un índice de audiencia sobresaliente por casi 47 años para su programa *En familia con Chabelo*, hace de Javier López Rodríguez un ícono de la cultura de masas. Ha participado en películas y programas radiofónicos, en otras producciones televisivas al lado de numerosos personajes cómicos del medio nacional, así como en tres telenovelas. A sus 80 años seguía vigente en su labor. 96% de los educandos participantes reconocieron su imagen y ocupación, sin distinción de grupos.

**Tabla 6. Shakira.
Cantante/Bailarina/Modelo/Actriz**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	8	8
Alumnos 5°	8	8
Alumnos 7°	8	8
Total agregado	24	24

En cuanto a ingresos se refiere, esta dama es por demás exitosa, al grado de figurar entre las mujeres más acaudaladas del mundo con algo más de 700 millones de dólares, acorde con la revista *Forbes*. Sus niveles de ventas discográficas la hacen una de las cantantes mejor cotizadas del orbe; baste saber que sus seguidores en las redes sociales rebasan los 100 millones. Otro récord en su haber: todos los encuestados la reconocieron.

**Tabla 7. Jenni Rivera.
Cantante/Intérprete/Compositora/Productora**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	7	6*
Alumnos 5°	7	7
Alumnos 7°	7	7
Total agregado	21	20

* Alguien identificó el nombre, pero no la actividad.

Como intérprete de canciones de *banda sinaloense*, llegó a ser la mayor vendedora de discos para la comunidad hispanoparlante de Estados Unidos, al nivel sólo de Celia Cruz y de Selena. Obtuvo varios discos de oro y platino por sus más de 20 millones de unidades vendidas. Personaje reseñado en periódicos, revistas y cadenas de televisión de primer nivel en el país del norte. 87.5% la reconocieron en imagen y 83% precisaron su actividad. Clara similitud entre unos y otros alumnos.

**Tabla 8. Galilea Montijo.
Conductora de TV/Actriz**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	7	7
Alumnos 5°	8	8
Alumnos 7°	7	7
Total agregado	22	22

Actriz de telenovelas, conductora de programas musicales tanto en México como en Estados Unidos, modelo en revistas para varones, se ensalzan su belleza física y simpatía. Luce premios relevantes en la industria del entretenimiento como conductora, presentadora y actriz. 92% de los consultados reconoció su imagen y actividad.

Personajes del arte, la ciencia y la política

**Tabla 9. Gabriel García Márquez.
Periodista/Novelista/Cuentista/Guionista/Nobel**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	2	2
Alumnos 5°	5	5
Alumnos 7°	8	8
Total agregado	15	15

Este personaje no requiere demasiadas cartas de presentación. Se buscó una fotografía muy característica de él, ampliamente utilizada en revistas y periódicos. El autor de *Cien años de soledad* y Nobel de Literatura 1982 fue identificado por el 62.5% de los encuestados, tanto en su imagen como en su desempeño. Aquí pesó sobremedida el nivel académico de los chicos, ya que fue familiar para los de 7°.

**Tabla 10. Albert Einstein.
Físico/Investigador Científico/Nobel**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	8	8
Alumnos 5°	8	8
Alumnos 7°	8	8
Total agregado	24	24

Varias son las fotografías famosas y muy vistas del célebre físico judío-alemán, cuya cara inconfundible circula literalmente por todo el mundo. A no dudar eso ha influido en la percepción de los educandos abordados, ya que todos, sin excepción, lo reconocieron en ambos aspectos.

**Tabla 11. María Sklodowska (de) Curie.
Física/Química/Nobel/Investigadora**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	1	1
Alumnos 5°	1	1
Alumnos 7°	4	4
Total agregado	6	6

No menos relevante que Einstein, la científica polaca descubridora del Polonio y del Radio fue la primera mujer en obtener una cátedra en la Universidad de París, a más de ganar dos premios Nobel: el de física y el de química. La fotografía más conocida, donde aparece de pie, enfocada de perfil y con el brazo dere-

cho estirado sosteniendo un matraz en la mano, logró ser identificada por apenas el 25% de los participantes, sobre todo de 7° semestre.

**Tabla 12. Ludwig Van Beethoven.
Músico/Compositor/Pianista/Director de orquesta**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	2	2
Alumnos 5°	4	4
Alumnos 7°	6	6
Total agregado	12	12

El prolífico *sordo genial* es considerado como uno de los grandes músicos de la historia, a través de una obra vasta lo mismo en sinfonías, oberturas y conciertos, que en sonatas y cuartetos de cuerda. Insigne en vida y más aún ya fallecido, merced a su gran herencia creativa. 50% lo reconocieron en ambas facetas. Superioridad del 7° semestre.

**Tabla 13. Winston Churchill.
Político/Estadista/Primer Ministro de Inglaterra**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	0	0
Alumnos 5°	0	0
Alumnos 7°	1	1
Total agregado	1	1

En la azarosa vida del recordado político británico destaca sin duda su liderazgo a toda prueba durante la Segunda Guerra Mundial. La férrea determinación mostrada como cabeza del gobierno inglés le valió el apoyo incondicional de sus coterráneos para enfrentar y derrotar al nazismo alemán. Tan sólo el 4.2% de los encuestados logró darse cuenta de quién se trataba y de su trascendencia, alguien del grupo de 7° semestre: apenas uno.

**Tabla 14. Francisco I. Madero.
Ex presidente de México/Político/Revolucionario**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	3	3
Alumnos 5°	5	5
Alumnos 7°	6	6
Total agregado	14	14

El llamado Apóstol de la democracia mexicana fue protagonista de importancia singular dentro del movi-

miento social de carácter revolucionario suscitado en nuestro país durante 1910, presidente de la República entre 1911 y 1913, luego defenestrado y muerto por un levantamiento militar orquestado desde Estados Unidos. Personaje tan elocuente fue identificado por apenas el 58% de los encuestados en ambos rubros, nuevamente con más acierto por los jóvenes del 7° semestre.

**Tabla 15. Ángela Merkel.
Canciller de Alemania/Política/Estadista**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	0	0
Alumnos 5°	1	1
Alumnos 7°	1	1
Total agregado	2	2

Con más de quince años de presidir la Unión Demócrata Cristiana de Alemania y una década de ser Canciller de la nación germana, esta singular dama se ha constituido como una de las mujeres más poderosas del mundo, al ser su país el de mayor influencia en la Unión Europea. Sólo 8% de los participantes la reconocieron, al igual que su cargo.

**Tabla 16. Octavio Paz.
Poeta/Ensayista/Nobel**

Muestra	Identificación del personaje	Identificación de la actividad
Alumnos 1°	1	1
Alumnos 5°	1	1
Alumnos 7°	1	1
Total agregado	3	3

Poeta y ensayista *sui generis* del más alto nivel, con un dominio soberano del lenguaje que en nadie suscitó duda, este personaje logró obtener el galardón de mayor peso en el campo de la literatura: el Nobel. Controversial hasta el último día de su vida, hizo de su libertad, trinchera. 12.5% descubrieron su identidad y dedicación. Parejos en su desconocimiento.

Cuestionario sobre farándula

**Tabla 17. Intérpretes de
la canción "El taxi" (Pitbull)**

Muestra	Respuestas correctas
Alumnos 1°	4
Alumnos 5°	4
Alumnos 7°	5
Total agregado	13

Letra escrita por el cubano Osmani García e interpretada por él mismo en dueto con el cantante Pitbull. Desde el verano de 2014 escaló las listas de popularidad como el "hit del verano". Esta tonada se ha convertido en viral y alcanza un éxito glamoroso en las pistas de baile latinas, además de la controversia que causa cuando se habla de un supuesto plagio por el cantautor, acusado de calcar una balada de los años 90. El 54% de los alumnos pudieron señalar a los intérpretes de esta canción, mejores los de 7° semestre.

**Tabla 18. Intérprete de la canción
"Rata de dos patas" (Paquita la del barrio)**

Muestra	Respuestas correctas
Alumnos 1°	8
Alumnos 5°	8
Alumnos 7°	7
Total agregado	23

Todo un éxito de la cantante Francisca Viveros Barradas, mejor conocida como "Paquita la del Barrio". En su repertorio se expresa como tópico constante el rechazo al *machismo* desde una óptica revanchista, agresiva y violenta, lo que le ha generado el aprecio de cierto segmento femenino. "Rata de dos patas" es una de sus canciones más populares, alcanzando un reconocimiento de 95% entre los participantes. Notaciones muy parecidas en los tres semestres.

**Tabla 19. Programa televisivo muy tradicional,
que se transmite los domingos por la
mañana desde hace cuatro décadas
(En familia con Chabelo)**

Muestra	Respuestas correctas
Alumnos 1°	4
Alumnos 5°	6
Alumnos 7°	5
Total agregado	15

"En familia con Chabelo" es un programa de variedades, donde se presentan invitados, grupos musicales, así como concursos y la interpretación de algún tema musical al principio y al final de la emisión por parte del conductor. Éste se ha transmitido cada domingo por más de 44 años con sólo 7 interrupciones en tan dilatado periodo. El 62.5% de los jóvenes acertaron la respuesta de este reactivo. Ligera ventaja de 5° semestre.

Tabla 20. Televisora que transmitió el programa “La Academia” (TV Azteca)

Muestra	Respuestas correctas
Alumnos 1°	5
Alumnos 5°	8
Alumnos 7°	6
Total agregado	19

“La Academia” fue un programa transmitido a partir de 2002. En este musical se buscaba descubrir talentos y formar cantantes profesionales, proyectándolos así al mundo de la fama vía la farándula. Los aspirantes eran seleccionados a través de un *casting* nacional, y el programa transmitía los avances cada domingo en el horario familiar. Una semana tras otra se eliminaba al concursante con menor puntaje y favorecimiento del público. En un principio era un concepto nuevo así que tenía un *rating* de 5 unidades, pero en la última de sus generaciones alcanzó el mayor índice de audiencia de la televisora, con 45 puntos. El 79% de alumnos identificó la empresa que proyectó este programa. Nueva superioridad de 5° semestre.

Tabla 21. Nombre de la actriz que le dio vida al personaje “Teresa” en la novela del mismo nombre (Angelique Boyer)

Muestra	Respuestas correctas
Alumnos 1°	3
Alumnos 5°	5
Alumnos 7°	2
Total agregado	10

Atriz de nacionalidad franco-mexicana nacida en el año 1988 en Jura, Francia. Se mudó a México en el año 1990. Inició una carrera como modelo a los 5 años. Se graduó del CEA (escuela de actuación de Televisa) a la edad de 11 años. Alcanza la cumbre con el papel de “Teresa”, el cual le otorgó el premio TV y Novelas en 2011 como mejor actriz protagónica, cotizándose en las telenovelas mexicanas por su atractivo físico y desempeño histriónico para este tipo de personajes. Un 41% de los estudiantes reconocieron a la actriz intérprete de “Teresa”. Notoria ventaja en las respuestas del 5° ciclo.

Cuestionario sobre publicidad (Asocia el lema con la marca)**Tabla 22. “A que no puedes comer sólo una” (Sabritas)**

Muestra	Respuestas correctas
Alumnos 1°	7
Alumnos 5°	8
Alumnos 7°	8
Total agregado	23

Este eslogan es utilizado en comerciales y publicidad impresa por la marca desde 1979. Se ha acentuado por personalidades del gusto popular como Luis Miguel, Alejandra Guzmán y William Levy. El 95% de la población de alumnos identificó a qué marca pertenecía el eslogan. Cantidades casi iguales entre los grupos.

Tabla 23. “El agua ligera” (Bonafont)

Muestra	Respuestas correctas
Alumnos 1°	6
Alumnos 5°	8
Alumnos 7°	5
Total agregado	19

Bonafont es una marca que no ocupa un lugar alto en los estándares de calidad según la Procuraduría Federal del Consumidor, pero mediante el lema “el agua ligera” ha logrado repuntar en el favor del público consumidor. Su publicidad se puede ver constantemente en la televisión y en espectaculares. El 79% reconoció a qué marca pertenecía el eslogan. Nuevo repunte del 5° semestre.

Tabla 24. “Más suave, más resistente, Chá, Chá, Chá” (Charmín)

Muestra	Respuestas correctas
Alumnos 1°	4
Alumnos 5°	8
Alumnos 7°	7
Total agregado	19

La creación de esta marca de papel higiénico proviene desde los años 20 s y perdura hasta nuestra época, habiéndose hecho notar en el mercado merced al texto donde afirma ser más rendidor que cualquier otro. Su *tonadilla* pareciera ser contagiosa, el hecho es que el 79% de los encuestados reconocieron a qué marca hacía referencia el eslogan. Se hizo por demás evidente el dominio de este tipo de información por el 5° semestre.

Cuestionario sobre economía, sociedad y política

Tabla 25. Inflación aproximada en México durante el primer semestre de 2015 (2.87%)

Muestra	NC*	Incorrectas	Correctas
Alumnos 1°	7	1	
Alumnos 5°	4	3	1
Alumnos 7°	8		
Total agregado	19	4	1

* No contestaron.

La inflación reduce el poder adquisitivo de la moneda. En este caso, durante el primer semestre del año se vio un crecimiento sobrio debido a la debilidad en la producción industrial de EUA, la volatilidad en el mercado financiero y también por una caída en la producción petrolera que hizo disminuir el crecimiento del PIB anual. Uno de los chicos de 5° acertó la respuesta (4.2%).

Tabla 26. Precio aproximado promedio en dólares por barril de petróleo mexicano en agosto 2015 (47.77)

Muestra	NC*	Incorrectas	Correctas
Alumnos 1°	8		
Alumnos 5°	3	5	
Alumnos 7°	7	1	
Total agregado	18	6	

* No contestaron.

Un barril de petróleo equivale a 159 litros. El precio de éste depende de la cotización asignada en los mercados internacionales vía los intereses de los grandes países productores y consumidores a escala mundial y varía según la coyuntura del momento. En este reactivo no hubo respuestas correctas.

Tabla 27. Precio aproximado promedio del dólar a la venta en agosto de 2015 (16.95)

Muestra	NC*	Incorrectas	Correctas
Alumnos 1°	1	5	2
Alumnos 5°	5	3	
Alumnos 7°	4	4	
Total agregado	10	12	2

* No contestaron.

El peso se había devaluado un 12% durante el año 2015, al momento de aplicar el cuestionario. El fenómeno se atribuyó a causas diferentes, como son la caída del precio del petróleo y el incremento de las tasas de interés en Estados Unidos. El 8.3% de los

encuestados acertaron al precio promedio del dólar en agosto del 2015, jóvenes de 1°.

Tabla 28. Durante 2014, la principal causa de muerte por enfermedad en las mujeres mexicanas fue: (cardiovascular)

Muestra	NC*	Incorrectas	Correctas
Alumnos 1°	3	5	
Alumnos 5°		8	
Alumnos 7°	2	6	
Total agregado	5	19	

* No contestaron.

En el año 2014 la causa principal de decesos en la población mexicana femenina por enfermedad fueron problemas cardiovasculares. Según las estadísticas, las enfermedades del sistema porta cobró la vida de más de 100 mil mujeres ese año. En el país, no existen protocolos médicos adecuados para prevenir y dar una atención temprana. En este reactivo no hubo respuestas correctas por parte de los educandos.

Tabla 29. Porcentaje aproximado de sobrepeso y obesidad en adultos mexicanos durante 2014, según la Organización Mundial de la Salud (71.28%)

Muestra	NC*	Incorrectas	Correctas
Alumnos 1°	8		
Alumnos 5°	2	5	1
Alumnos 7°	4	3	1
Total agregado	14	8	2

* No contestaron.

México es el país con más casos de obesidad en el mundo. El 40% de ellos se concentra en personas de 22 a 55 años de edad. El 8.3% de los encuestados demostraron estar informados acerca del porcentaje aproximado de obesidad en adultos mexicanos durante 2014. Un alumno de 5° y otro de 7°.

Tabla 30. Nombre del Secretario de Gobernación en el Gabinete Federal (Miguel Ángel Osorio Chong)

Muestra	NC*	Incorrectas	Correctas
Alumnos 1°	8		
Alumnos 5°	4		4
Alumnos 7°	3	1	4
Total agregado	15	1	8

* No contestaron.

Miguel Ángel Osorio Chong es un político mexicana-

no que pertenece al partido Revolucionario Institucional. Actualmente funge como Secretario de Gobernación. Se desempeñó también como gobernador del estado de Hidalgo; fue diputado federal en la LIX Legislatura. El 33.3% de los participantes logró identificarlo. Figuraron con aciertos 5° y 7°.

Tabla 31. Nombre del segundo Presidente de la República que no fue del PRI en el México contemporáneo (Felipe Calderón Hinojosa)

Muestra	NC*	Incorrectas	Correctas
Alumnos 1°	6		2
Alumnos 5°	2	1	5
Alumnos 7°	4		4
Total agregado	12	1	11

* No contestaron.

Felipe Calderón Hinojosa es un abogado y político mexicano, el cual fungió como Presidente de la República el sexenio del 2006 al 2012, por el Partido de Acción Nacional. Antes de su papel como presidente, ocupó varios cargos directivos, entre los que se encuentra la presidencia de ese partido, precandidato a la gubernatura de Michoacán, representante ante la asamblea del Distrito Federal y diputado federal en dos periodos. Fue director del Banco Nacional de Obras, así como Secretario de Energía nombrado por Vicente Fox. El 45.8% de los alumnos identificaron al personaje. Mejor, los chicos de 5° y cerca los de 7°.

Tabla 32. Países con los que colinda México en su frontera sur (Guatemala y Belice)

Muestra	NC*	Incorrectas	Correctas
Alumnos 1°	2	4	2
Alumnos 5°		4	4
Alumnos 7°	2	3	3
Total agregado	4	11	9

* No contestaron. ** Alumnos.

México es un país que se ubica en el extremo medio de América del Norte. Colinda al norte con Estados Unidos y en el sur con Guatemala y Belice. El 37.5% de los alumnos encuestados acertaron los países que colindan con la frontera sur de México. Otra vez, superiores los de 5°, pero muy cerca los de 7°.

Discusión y conclusiones

La imagen de los personajes mediáticos prohiados por la *cultura de masas* tuvo un índice de identificación del 78.3% y su actividad respectiva del 78.7%

entre los chicos participantes, mientras la de aquellos que ubicamos como sujetos de interés para un ámbito académico fueron reconocidos en su fotografía por apenas el 39.7% y en su actividad por el 40% de los estudiantes. La atención resultó considerablemente favorable al *entretenimiento*, casi el doble, en una sociedad que rinde culto al espectáculo estandarizado por los negociantes de la cultura masificada.

Tocante al apartado con preguntas sobre farándula y publicidad, algunas de ellas para ser respondidas por una audiencia avezada en el tema, el alumnado logró un 73% de aciertos, contra apenas un 37.5% a los asuntos del acontecer cotidiano político, económico y social que incluso algunos medios, en particular periódicos, difunden. Ahora en una proporción de poco más del doble.

Con respecto a los grupos y al balance de su comportamiento en el ejercicio, la identificación de personajes emblemáticos de la cultura popular tuvo 349 respuestas correctas, 32% aportadas por los estudiantes de 1°; 35% por los de 5°; 33% por los de 7°. Los guarismos son muy cercanos entre sí. Por su parte, la respuesta dada a las interrogantes sobre farándula y publicidad logró 141 aciertos, de los que 1° aportó el 29%; 5° un elocuente 39%, mientras 7° el 32%. Notoria la ventaja de los integrantes de 5°, los mejor informados en este tipo de contenidos.

El manejo de la información más cercana al ámbito académico observó las notaciones siguientes con relación a los grupos: la identidad de personajes mostró 154 respuestas correctas, sólo 22% generadas por los de 1°; 32% por los de 5°; un significativo 46% de 7°.

Los aciertos a las preguntas sobre sociedad, política y economía fueron únicamente 33, de los que 1° aportó el 18%, 5° un 46%; mientras 7° el 36%. Notoria la ventaja de los integrantes de 5°, los menos mal informados en estos asuntos. Es clara la diferencia cuantitativa entre los de primer ingreso y los jóvenes más avanzados, empero, en los tres grupos hay una coincidencia notoria en el gusto por consumir productos simbólicos generados desde la visión de masas.

El de la cultura es un ámbito donde coexisten, en el seno de formaciones sociales disimétricas, dos tipos de producción simbólica: una restringida y otra masiva; ambas se legitiman en el gusto de sus consumidores. La primera, identificada con las ciencias y las humanidades (alta cultura), se difunde a través de una infraestructura que incluye a las instituciones de la educación formal, centros de documentación e investigación, museos, galerías, teatros. La segunda es difundida por la industria mediática.

El gusto por los productos de una cultura u otra, o de ambas, está vinculado con los significados que cada quien aprende en contextos específicos, cruzados por asimetrías en la disponibilidad de bienes dentro de un conglomerado (Bordieu, 2002). Según Thompson (1998), el consumo de los bienes simbólicos denota la identidad personal, familiar y estamental de los sujetos, a la vez que representa un genuino mecanismo para la reproducción del sistema social fincado en la desigualdad; las personas eligen los productos a consumir, aunque no siempre lo hagan de manera consciente buscando la maximización de los beneficios.

Para este mismo autor, en la sociedad capitalista los recursos —en particular económicos y culturales— no están distribuidos equitativamente, de tal suerte que las preferencias para un consumo u otro están condicionadas por la mayor o menor disponibilidad de tales soportes. Pero, como se dijo antes, en el caso de los productos culturales pesa más su valoración simbólica, su significado y no tanto su precio. Aquí el *gusto* manda, por supuesto, vía la promoción.

Ha correspondido a la sociología de la cultura desarrollar como objeto de conocimiento el proceso de gestación, circulación y consumo de los productos vinculados con el interés académico o formativo. Por su parte, la mercadología se ha encargado de promover, de manera por demás exitosa, apoyada en recursos abundantes, la opción de masas.

Los hallazgos aquí expuestos nos preocupan pero no son sorprendidos. Las encuestas sobre consumo cultural en México patrocinadas por el INEGI y el CONACULTA entre 2003 y 2014 han puesto de relieve que los jóvenes comprendidos entre los 15 y los 22 años son segmento de población con el mayor consumo *cultural*. No podemos rebasar el espacio de este texto, baste saber que en todas las aplicaciones, los participantes juveniles han externado su gusto por la televisión, siempre por arriba de un 95%. Casi la mitad lo hace entre 2 y 4 horas diarias; poco más de una cuarta parte, más de 4 horas. Un 85% escucha radio comercial todos los días.

Menciona Noam Chomsky (2006) a la *estrategia de*

distracción como un dispositivo recurrente para el control social, proceder que estriba en apartar el interés y la atención de las audiencias con respecto a las situaciones relevantes del acontecer social, así como no abordar o aludir a las decisiones abusivas tomadas por los poderes fácticos que dominan un país. Para ello implementan una miríada de mensajes distractores e información banal conducente a evitar que el público acceda a las ciencias y las humanidades como elementos de un pensamiento crítico y consciente. Nada menos.

Referencias

- ALBERTÍN, P. y otros (2012). *Cultura académica. Valores de aprendizaje universitario*. Proyecto piloto realizado en los estudios de psicología de la Universidad de Girona. Recuperado marzo 10, 2016, de <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/7104/CulturaAcademica.pdf?sequence=1>
- BORDIEU, P. (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. México: Taurus.
- CHOMSKY, N. (2006). *Ambiciones imperiales*. Madrid: Editorial Península.
- ECO, U. (1984). *Apocalípticos e integrados ante la cultura de masas*. Madrid: Lumen.
- EL SOL DE NAYARIT, (25/03/2015). Julián Álvarez, gran ejemplo para la juventud mexicana: Peña Nieto. Edición impresa, Portada.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1993). "El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica". En N. GARCÍA CANCLINI (coord.), *El consumo cultural en México*, México: Conaculta. pp. 15-42.
- GIBERT, J. (Oct 21, 2014). *Cultura académica y el futuro de la educación universitaria*. Recuperado febrero 15, 2016, de colegiodesociologos.cl/cultura-academica-y-futuro-de-la-educacion-universitaria
- KUH, G. D., & LOVE, P. (2000). "A Cultural Perspective on Student Departure". In J. BRAXTON (Ed.), *Reworking the Student Departure Puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- THOMPSON, J. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de la comunicación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- VARGAS LLOSA, M. (2015). *La civilización del espectáculo*. México: Punto de Lectura.
- VERDÚ, V. (2006). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.

Medición del impacto académico del Programa Escuelas de Tiempo Completo a través de los resultados de una prueba estandarizada. Un estudio de caso

BAUDELIO LARA-GARCÍA,¹ ALONSO SOTO-ZAVALA,² MARTHA PATRICIA ORTEGA-MEDELLÍN,³ PATRICIA YOKOGAWA-TERAOKA,⁴ KARLA ALEJANDRA DÍAZ-LARA⁵



Resumen

El Programa de Escuelas de Tiempo Completo ha sido presentado como una de las acciones de política educativa en México más importantes en los últimos tiempos. Su relevancia consiste en que tiene como propósito principal ampliar las oportunidades de aprendizaje de los niños, a través de una estrategia que supone mejorar. Sus pretensiones involucran el concepto de educación integral, en el que se incluyen acciones relacionadas con el fortalecimiento de los aprendizajes sobre los contenidos curriculares, relacionado con la mejora en las áreas de la lengua oral y escrita (hablar, escuchar, leer y escribir); las matemáticas (cálculo aritmético, razonamiento matemático, solución de problemas); y el conocimiento científico (observación, indagación, reflexión y experimentación). Asimismo, involucra el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); el aprecio por el arte y la cultura propia y de otras comunidades; la recreación y desarrollo físico; el aprendizaje de lenguas adicionales, fundamentalmente el inglés; y el desarrollo de estilos de vida saludable a través del desarrollo de hábitos alimenticios, la promoción de la salud y la prevención de enfermedades y entornos favorables para la salud.

Measuring the Academic Impact of the Full Time Schools Program Through the Results of a Standardized test. A Case Study

Abstract

The Programa Escuelas de Tiempo Completo (Full Time School Program) has been presented as one of the most important educational policy actions in Mexico in recent times. Its relevance is that its main purpose is to expand the learning opportunities of children, through a strategy that implies improvement. Its pretensions involve the concept of integral education, which includes actions related to the strengthening of learning about the curricular contents, related to the improvement in the areas of oral and written language (speaking, listening, reading and writing); Mathematics (arithmetic calculation, mathematical reasoning, problem solving); and scientific knowledge (observation, inquiry, reflection and experimentation). It also involves the didactic use of Information and Communication Technologies (ICT); appreciation for the art and culture of one's own and other communities; recreation and physical development; learning additional languages, mainly English; and the development of healthy lifestyles through the development of eating habits, the promotion of health and the prevention of diseases and environments favorable to health.

Recibido: 3 de marzo de 2017
Aceptado: 30 de abril de 2017
Declarado sin conflicto de interés

- 1 Profesor investigador del Departamento de Psicología Aplicada. CUCS-Universidad de Guadalajara. Investigador del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. ISIDM-SE Jalisco. baulara@yahoo.com
- 2 Director General de Formación Continua para Profesionales de la Educación. Secretaría de Educación Jalisco. Saire8302@gmail.com
- 3 Profesora del Departamento de Psicología Básica. CUCS-Universidad de Guadalajara. patyorte@gmail.com

Sin embargo, han sido pocas las acciones llevadas a cabo para evaluar el impacto estrictamente educativo del programa. Para realizar este estudio fueron utilizados los resultados históricos de la prueba estandarizada Enlace, de aplicación general hasta hace poco en el nivel de educación básica en el país. Los objetivos específicos evaluar el estado inicial del rendimiento de los alumnos de la secundaria en los indicadores académicos de Español y Matemáticas antes de la aplicación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo en los indicadores académicos del área de Matemáticas y del área de Español para evaluar el posible impacto de la aplicación del programa en una escuela secundaria de la zona metropolitana de Guadalajara. Los resultados indican que no hay evidencias de un desempeño diferencial entre el grupo que participó en el programa y el grupo que no participó.

Palabras clave: Escuela de Tiempo Completo, Evaluación del desempeño, Prueba Enlace.

However, few actions have been taken to evaluate the program's strictly educational impact. In order to carry out this study, the historical results of the standardized Enlace test were used, generally applicable until recently at the level of basic education in the country. The specific objectives to assess the initial state of achievement of the secondary students in the Spanish and Mathematics academic indicators before the implementation of the program in the academic indicators of the area of Mathematics and the area of Spanish to evaluate the possible impact of the application of the program in a secondary school in the metropolitan area of Guadalajara. The results indicate that there is no evidence of a differential performance between the group that participated in the program and the group that did not participate.

Key words: School of Full Time, Performance Evaluation, Enlace Test.

4 Profesora del Departamento de Ciencias Sociales. CUCS-Universidad de Guadalajara. patyyokogawa@gmail.com

5 Técnica académica del Departamento de Enfermería para la Atención, Desarrollo y Preservación de la Salud Comunitaria. CUCS-Universidad de Guadalajara. alejandra24k@gmail.com

Introducción

Dentro del discurso modernizador de la educación pública en México, en los últimos quince años el Programa de Escuelas de Tiempo Completo (ETC en adelante) ha sido presentado como uno de los proyectos más importantes de política educativa. Su relevancia consiste en que tiene como propósito principal ampliar las oportunidades de aprendizaje de los niños a través de una estrategia que supone mejorar la calidad de lo que se hace dentro de las escuelas a través de la extensión de la jornada escolar convencional, involucrando en el trabajo a maestros, directivos y padres de familia. A partir de este planteamiento discursivo, su misión es garantizar el derecho a una educación de calidad para todos sus alumnos, a través de una jornada escolar más amplia y eficaz. Tiene como objetivo “Mejorar la calidad de los aprendizajes de las niñas y los niños en un marco de diversidad y equidad, propiciando el desarrollo de las competencias para la vida y el avance gradual en el logro del Perfil de Egreso de la educación básica, a través de la ampliación y uso eficiente del tiempo, el fortalecimiento de los procesos de gestión escolar y las prácticas de enseñanza, así como la incorporación de nuevos materiales educativos (*Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las ETC*, 2013:8).

Dentro del contexto de este discurso, sus pretensiones comprenden el concepto de educación integral, en el que se incluyen acciones relacionadas con el fortalecimiento de los aprendizajes por sobre los contenidos curriculares, la mejora en las áreas de la lengua oral y escrita (hablar, escuchar, leer y escribir); el área de matemáticas (cálculo aritmético, razonamiento matemático, solución de problemas); así como el desarrollo del conocimiento científico (observación, indagación, reflexión y experimentación). Asimismo, involucra el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC); el aprecio por el arte y la cultura propia y de otras comunidades; la recreación y desarrollo físico; el aprendizaje de lenguas adicionales, fundamentalmente el inglés; y el desarrollo de estilos de vida saludable a través de la formación de hábitos alimenticios, la promoción de la salud y de entornos favorable para ella, y la prevención de enfermedades.

Dada esta diversidad de intereses y objetivos, no obstante, se registran pocas acciones tanto oficiales como independientes orientadas a evaluar el impacto educativo del programa en estas áreas, ya que existen

escasas referencias en la literatura científica relacionadas con el tema.

Si bien el programa ETC se presenta como una de las acciones más importantes en el contexto de la innovación educativa, su implementación es relativamente reciente; sus antecedentes se remontan al *Programa Sectorial 2007-2012* elaborado durante la gestión del presidente Felipe Calderón Hinojosa (SEP, 2007). Actualmente, el Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo forma parte del *Plan Nacional de Desarrollo* vigente presentado por el presidente Enrique Peña Nieto en diciembre de 2012 (Gobierno de la República, 2013).

En un análisis en términos de planeación educativa, en este último documento, el concepto de escuelas de tiempo completo aparece solamente dos veces, de manera consecutiva y no como una definición. A diferencia del Plan Sectorial, donde las escuelas de tiempo completo se categorizan como indicadores, aquí son consideradas como líneas de acción. La primera mención establece que se requiere “Ampliar paulatinamente la duración de la jornada escolar de 6 y 8 horas diarias” y, enseguida, se enuncia que es necesario “Incentivar el establecimiento de escuelas de tiempo completo y fomentar este modelo pedagógico como un factor de innovación”. Estas dos líneas de acción están vinculadas a la Estrategia 3.1.3, la cual señala que es necesario “Garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida”. En tanto estrategia, abona al cumplimiento del Objetivo 3.1, que pretende “Desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”.

Su operación está considerada en el *Acuerdo 704* emitido Secretaría de Educación Pública. Ahí se establece que se “orienta al fortalecimiento de la educación básica”; y a “desarrollar una nueva modalidad de escuela con una jornada escolar de 6 u 8 horas, en la que se favorezca la calidad educativa con equidad, al propiciar el avance continuo de los aprendizajes del alumnado a través de la ampliación y el uso eficiente del tiempo escolar; la mejora de las prácticas de enseñanza; el trabajo colaborativo y colegiado; el fortalecimiento de la autonomía de gestión escolar y la incorporación de nuevos materiales educativos” (SEP, 2013).

Sin embargo, a pesar de su relevancia, existe poca claridad en por lo menos dos aspectos relacionados con su operación.

En primer lugar, la definición y la naturaleza de sus funciones no es precisa, puesto que, si bien parece natural considerar que se trata de un programa eminentemente formativo, sus objetivos no son exclusivamente educativos, sino que tiene también propósitos asistenciales o relacionados con otras estrategias como la prevención de la violencia social y acciones que se relacionan con la educación física y artística. Así, en el Plan Nacional de Desarrollo se establece que el programa va dirigido a “los educandos especialmente los que habitan en contextos desfavorables o violentos” (Gobierno de la República, 2013) y, aunque se da preferencia a los alumnos en situación de vulnerabilidad, no se concluye que va dirigido únicamente a ellos.

Por otra parte, otro aspecto que llama la atención en cuanto a su naturaleza, es que el discurso ligado a las escuelas de tiempo completo cambió de manera notable desde su aparición. Mientras que en el contexto del Programa Sectorial del sexenio pasado, las palabras clave son “educación integral”, “formación en valores ciudadanos”, “desarrollo de competencias” y “convivencia democrática e intercultural” (SEP, 2007a), “resolución de problemas”, “comunicación”, “creatividad”, “experimentación”, “expresión y apreciación artísticas” y “desarrollo físico y deportivo” (SEP, 2007b), en el actual Plan Nacional de Desarrollo, el discurso se reduce y se vuelve más abstracto, pues sólo se relaciona con dos ideas centrales aunque generales: el desarrollo del “potencial humano” y la “educación de calidad” (SEP, 2013).

Asimismo, los aspectos estrictamente educativos y pedagógicos parecen estar en un segundo plano. Como indicio de esta afirmación, se encontraron muy pocos estudios previos, tanto oficiales como de investigadores independientes, interesados por analizar específicamente el impacto educativo del programa en escuelas consideradas en su cobertura.

Por un lado, es interesante observar que la mayor parte de la información disponible y localizada sobre el programa no proviene de fuentes formales de investigación, sino de fuentes documentales periodísticas o accesorias a medios formales, tales como los blogs. Así, la mayor parte de la información disponible en esta fuente plantea preguntas abiertas o posiciones críticas con respecto al programa, además de las intenciones informativas naturales en este medio, caracterizadas por la urgencia o el interés propio de una noticia o comunicado (Camacho Melo, 2011; *El Informador*, 2014; Blog de Ediciones SM (s.f.); *Infosel Financiero*; 2013; Maya, 2014; Milenio, 2014; Murugó,

2015; *Reforma*, 2013; Terra 2013; Vidales Delgado, 2013). Este dato subraya la escasez de literatura formal relacionada con el tema. La que se pudo localizar se puede agrupar en estos conjuntos: 1) literatura relacionada con el análisis de la operación del programa (SEP, 2014; Zorrilla Fierro, 2008); estudios relacionados con el impacto del programa en un arco que va desde escuelas individuales (Lima Jiménez, 2001; López Mera, 2012) hasta estudios más amplios (Loera Rodríguez, 2013; Sacona Benegas, 2010), y estudios diagnósticos (SEP, 2014) o comparativos a escala internacional (Carabelli, 2009; SEP, 2014). Destaca en este punto el hecho de que los estudios interesados directamente sobre el impacto educativo son tesis de posgrado.

Dentro de los pocos estudios de diagnóstico de la operación del programa y, para el caso de Jalisco, se detectó un solo estudio en el cual los indicadores relacionados con la dimensión educativa del programa eran los más desfavorecidos en relación con los indicadores administrativos y de gestión. Así, en el *Informe Estatal de Jalisco 2013-2014*, de los tres indicadores de desempeño más bajos en cuanto a la operación del programa, dos de ellos correspondieron a los aspectos educativos: el porcentaje de escuelas primarias que recibieron las Fichas de Trabajo de Tiempo Completo (ficheros) con 15.2% y el porcentaje de escuelas primarias con docentes capacitados en el uso de materiales (20.8%). El tercer indicador más bajo fue el porcentaje de escuelas que recibieron a tiempo el pago de compensaciones para el personal directivo y docente, con 17.1% (SEJ, 2014).

En tanto que indicador, se establecía que su ámbito de competencia eran las escuelas primarias públicas, que constituían la unidad de medida del programa, el cual se pretendía que se entrara en funciones en 2006 (obsérvese que el documento está publicado en 2007, lo cual significa que esta fecha de arranque no se cumplió) y cuya meta era alcanzar 5 mil escuelas de tiempo completo en el 2012 (SEP, 2007).

En las *Bases para la Implementación del Programa Nacional de Escuela de Tiempo Completo*, documento operativo también publicado durante la administración de Calderón, se calificaba al Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo como “una respuesta integral al reto de la mejora de los procesos y los resultados en la educación del tipo básico”, bajo el supuesto de que dicha acción “amplía las oportunidades de aprendizaje de los alumnos sobre los contenidos establecidos en el currículo y favorece en ellos las competencias relacionadas con la resolución de problemas, la

comunicación, la creatividad, la experimentación, la expresión y apreciación artísticas, y el desarrollo físico y deportivo” (SEP, 2007b).

El Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo también forma parte del actual Plan Nacional de Desarrollo, como se señaló antes. Presentado por el presidente Enrique Peña Nieto en diciembre de 2012, este documento se organiza alrededor de 5 metas nacionales que en el documento se denominan como: I) México en Paz, relacionada con la seguridad nacional; II) México Incluyente; que pretende garantizar el ejercicio efectivo de los derechos sociales para la población; III) México con Educación de Calidad; que se dirige a desarrollar el potencial humano de los mexicanos; IV) México próspero, que tiene como propósito mantener la estabilidad macroeconómica del país; y V) México con responsabilidad global; que se propone ampliar y fortalecer la presencia de México en el mundo (Gobierno de la República, 2013).

Como puede observarse, el concepto de escuelas de tiempo completo no tiene una definición única, ya que se considera como un indicador ligado a un objetivo (Plan Sectorial) o como una línea de acción ligada a una estrategia (Plan Nacional de Desarrollo), es decir, se concibe en un caso como un producto (indicador) y en el otro caso como un medio.

En otros documentos orientadores, tampoco existe una definición explícita y clara del programa. Es el caso de del *Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica* (SEP, 2011), y el *Documento base de escuelas de tiempo completo. Orientaciones para la Operación Estatal* (SEP, 2014), versión preliminar aún no autorizada para difusión (que, sin embargo, ha sido difundida en las escuelas de tiempo completo de varios estados) y que contiene un resumen del marco legal del programa derivado de los Plan Nacional de Desarrollo.

Aunque parece evidente a quiénes va dirigido el programa, tampoco hay mucha precisión con respecto a los usuarios. Así, en el Programa Sectorial se menciona como beneficiario a un sujeto único, es decir, a los alumnos de educación primaria (indicador del objetivo 4) (SEP 2007b). En cambio, en las *Bases para la Implementación...* la lista de usuarios se amplía ya que se mencionan como beneficiarios principales tanto a los “alumnos de las escuelas públicas de educación básica participantes”, como al “personal docente y directivo de plantel y zona, y los Equipos Técnicos Estatales.” (SEP, 2007b) como puede observarse, a diferencia del documento anterior, éste más claro en cuanto a la definición de usuarios, por una parte, y por la otra no se centra sólo en los

beneficiarios dicentes sino también en los demás agentes escolares.

Finalmente, el Plan Nacional de Desarrollo establece una precisión importante: señala que el programa va dirigido a “los educandos especialmente los que habitan en contextos desfavorables o violentos” (Gobierno de la República, 2013), sujetos preferentes, aunque no se concluye su exclusividad.

En cuanto a la cobertura del programa se refiere que este “se implementará en los 31 Estados y en el Distrito Federal en las escuelas de educación básica participantes de conformidad con las fases de operación”. SEP (2007b), con una fecha límite de cobertura total antes del ciclo escolar 2021, es decir, se plantea que para ese año todas las escuelas que funcionen en el turno vespertino deberán contar con dicho programa. En el Plan de Estudios 2011 se precisa que “resulta prioritario establecer, como meta nacional, que antes del 2021 todas las escuelas que funcionen en el turno vespertino se instalen en edificios propios y transiten de la escuela de medio tiempo, instalada en los años 70, a Escuelas de Tiempo Completo. SEP (2011).

En el caso de Jalisco el programa se implementó a partir de 2007 y ha tenido un crecimiento considerable. En la actual administración estatal el Programa ETC, entre otros, se encuentra dentro del Convenio Marco de Coordinación para el desarrollo de Programas, que celebran la Secretaría de Educación Pública y el Estado de Jalisco, publicado en el diario oficial de la federación DOF: 05/04/2016.

Según la SEJ, en 2014 el programa contaba con 816 escuelas, de las cuales, 67 son telesecundarias, 1 secundaria general, 687 primarias generales, 29 primarias indígenas y 22 Preescolares generales en el Estado. La Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) contaba con 35 Primarias Generales, 15 Preescolares, 5 secundarias (4 telesecundarias y 1 general) (Dirección de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, 2014).

Dentro de este contexto, la Escuela Secundaria Mixta No. 8, ubicada en Rivas Guillén N° 189 entre Dionisio Rodríguez y Gómez de Mendiola, en el municipio de Guadalajara, constituye un caso que es digno de estudio. Por una parte, se trata del único centro educativo en nivel de secundaria en el que se implementó el programa de escuela de tiempo completo en Jalisco; por el otro, en ese plantel se da la situación que, por razones propias de su organización, la escuela cuenta con la doble modalidad, es decir, en el turno matutino se implementó el programa ETC, y en el tur-

no vespertino los alumnos no participan de él, lo que crea una condición única que permite realizar un estudio comparativo del posible impacto académico entre dos poblaciones diferenciadas, es decir, la que participa en PTC y la que no participa en él.

Dada esta situación particular, el propósito de la investigación fue analizar el posible impacto académico de la implementación del programa después de 5 años en dos áreas: español y matemáticas.

Para ello fueron utilizados los resultados históricos de la prueba Enlace (hoy desaparecida y reemplazada por el sistema Planea). Se utilizó la prueba Enlace por su coincidencia en el tiempo de aplicación del programa y porque no se disponía en ese momento de información alternativa de otro sistema de evaluación que la sustituyera, como sucedió después con Planea. Se tuvieron como objetivos específicos evaluar el estado inicial del rendimiento de los alumnos de la secundaria en los indicadores académicos de Español y Matemáticas antes de la aplicación del Programa de ETC en los indicadores académicos del área de Matemáticas y del área de Español para evaluar el posible impacto de la aplicación del programa.

Para encuadrar el propósito general de este estudio es necesario hacer algunas precisiones.

En primer lugar, el hecho de que el programa ETC no se plantea explícitamente, tanto a nivel del discurso como a nivel operativo, evaluar sus resultados, excepto quizá en el nivel administrativo (SEJ, 2014). En efecto, no se encontraron estudios dirigidos a este tema específico, por un lado, y por el otro, en consulta con un dirigente del programa, confirmó que ese objetivo no está contemplado en la operación del mismo, por lo menos en el corto y mediano plazos. Esto abre el camino para que investigadores externos se planteen el problema, como de hecho ha sucedido en otros ámbitos, por ejemplo, en el Programa Escuelas de Calidad (Sacona Benegas, 2010).

En segundo lugar, está la delimitación del objeto de estudio que tiene aristas complejas. Como se ha observado, los objetivos del programa ETC han variado y son muy diversos, por lo que abarcan ámbitos también muy distintos: su posible impacto económico, de desarrollo humano, social y educativo o académico. En el caso del presente trabajo, sin desconocer estas aristas, se ha optado solamente por una de estas dimensiones, es decir, el posible impacto académico del programa después de varios años de implantado.

La tercera consideración se refiere a la forma de acercarse a ese objetivo delimitado que, como vimos

antes, aún no se ha propuesto, es decir, la forma de evaluar su posible impacto. Esta forma tiene dos componentes a delimitar: por una parte, qué se entiende por impacto educativo o académico, y por la otra, cómo se accederá a un método viable para realizar esta comparación. Por razones de viabilidad, en esta investigación, se optó por lo siguiente: No se entiende el concepto de “educativo” o “académico” en un sentido amplio, como podría ser el caso, puesto que ello rebasaría las posibilidades de este trabajo, tanto en términos de recursos como de tiempo y otras posibilidades. En ese sentido, se asume una definición de impacto educativo o académico cercano a la propia lógica del programa y de otros programas semejantes (Sacona Benegas, 2010), es decir, como resultados evidenciables de la posible acción de apoyo, en este caso, de manera semejante al rendimiento escolar, nos estamos refiriendo a resultados académicos evidenciables. Por otra parte, ello implica identificar las posibles fuentes de adquisición de la información, las cuales pueden reducirse a dos vías. La primera era hacer una evaluación de los resultados educativos aplicando pruebas académicas independientes; la segunda, era utilizar resultados de pruebas ya existentes. Se optó por la segunda alternativa ya que la primera implicaría costos y tiempos que no se pudieron manejar. La segunda opción fue viable dado que se disponía de resultados históricos de pruebas académicas estandarizadas, concretamente de Enlace, que pueden ser utilizadas para el fin que aquí nos ocupa.

La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, más conocida como prueba ENLACE fue un programa diseñado por la SEP que se planteó contribuir al avance educativo de cada estudiante, cada centro educativo y cada entidad federativa, aunado al esfuerzo de los estudiantes, docentes y padres de familia o tutores a través de la evaluación sistemática de los resultados escolares a través de pruebas sistemáticas estandarizadas. (SEP, 2013b). Como resultado de los cambios derivados de la Reforma Educativa, ENLACE dejó de aplicarse en el año 2013 y fue sustituido por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, Programa PLANEA (SEP, 2016).

En educación básica la prueba Enlace (2010) se aplicaba a estudiantes de 4° a 6° grado de primaria y estudiantes de 1° a 3° grado de secundaria, con el fin de valorar el rendimiento académico en las asignaturas evaluadas español, matemáticas y una tercer asignatura rotativa hasta cubrir todo el currículum, de estudiantes, grupos y escuelas.

Adicionalmente, aunque no coinciden las dimen-

siones de evaluación y de acción tanto de Enlace como del programa ETC, respectivamente, se pueden utilizar los resultados de dos áreas académicas que convencionalmente se han considerado como el núcleo fuerte de la formación académica, es decir, Español y Matemáticas, áreas en las que ambos programas son coincidentes.

El supuesto básico del que se parte, entonces, es que los diversos tipos de apoyos que significan estar en una Escuela de Tiempo Completo deberían traducirse en una elevación de la calidad educativa determinada como aspectos como la mejora de los aprendizajes, formación integral, disminución índices de reprobación y rezago y fortalecimiento de la autonomía de gestión, los cuales pueden ser evaluables después de pasado un periodo de tiempo de aplicación del programa.

En el caso del presente estudio se analizaron solamente aspectos relacionados con áreas evaluadas por la prueba Enlace, específicamente Español y Matemáticas, que corresponden a dos áreas temáticas contempladas también por el Programa Escuelas de Tiempo Completo. Consideramos que este enfoque se justifica ya que tradicionalmente se han considerado estas dos áreas de contenido como los componentes más importantes de la formación de los alumnos y los que se evalúan de manera más recurrente y consistente.

Método

Tipo de estudio

Se realizó un estudio de corte cuantitativo, descriptivo, comparativo, transversal y retrospectivo.

Participantes

Las unidades de análisis fueron los resultados obtenidos por los alumnos en la prueba Enlace divididos en dos grupos: aquellos que participaron en el programa ETC comparados con lo datos de quienes que no participaron en el programa durante el periodo elegido. Los datos recabados en el sitio Enlace no permitían identificar el número de participantes por escuela o por grupo, ya se se presentan acumulados y agrupados por niveles de ejecución (Insuficiente, Elemental, Bueno y Excelente).

Instrumentos

Se utilizaron los resultados de la prueba ENLACE, y más específicamente, los resultados globales en el área de español y matemáticas disponibles en la pági-

na web: <http://www.enlace.sep.gob.mx/ba/> durante el periodo previo y posterior a la aplicación del Programa escuelas de tiempo completo, es decir, 2010 versus 2013.

Procedimiento

Las fases del trabajo fueron las siguientes. En un primer acercamiento se obtuvieron los resultados por escuela disponibles en el sitio web de Enlace de la Escuela Secundaria Mixta 8 de la Zona Metropolitana de Guadalajara. En un segundo momento se elaboró una base de datos en Excel con los resultados generales en las áreas de Matemáticas y Español de la escuela. Se obtuvieron datos desde 2008, año de la primera aplicación, hasta el 2013, año en que dejó de aplicarse la prueba. En un tercer momento, se analizó de manera general la base de datos para depurarla. En esta etapa se detectó que aunque el programa ETC inició su implementación en el año 2007 en la secundaria, no se contaban con datos completos en Enlace de todos los grados escolares para las dos materias objeto de este trabajo sino hasta 2010. Por ese motivo, se tomó la decisión de fijar como punto de referencia inicial el año 2010, y como punto de referencia final el 2013, año en que se suspendió la aplicación de la prueba Enlace a nivel nacional y último año del cual se tienen datos, por tratarse de la última aplicación de la prueba. Por tanto, se compararon los resultados entre 2010 y 2013, como puntos inicial y final del estudio.

Posteriormente, en una cuarta etapa, se realizó un análisis estadístico descriptivo de los datos obtenidos bajo este procedimiento.

Resultados

En este apartado se presenta una contrastación de los resultados generales obtenidos por ambos turnos cotejando el punto inicial (2010) con el punto final (2013). Se ordenan los datos de acuerdo con los objetivos generales propuestos para este estudio, es decir, se exponen los resultados agrupados por área disciplinar, primero el área de Español y luego el área de Matemáticas, de manera secuencial por grado escolar.

En la Tabla No. 1 se presentan los todos los resultados concentrados. Esta es la fuente de las descripciones por turno y materia que se presentan posteriormente. El análisis de los datos obtenidos de la prueba ENLACE se presentan agrupados en rangos, tal como eran presentados en el sitio web, en cuatro categorías: nivel insuficiente (INS); elemental (ELE); bueno

Tabla 1. Comparación inicial y final por año, turno y grado. Español y Matemáticas

Mat	T	Año	Gdo	Niveles				Estatus por nivel				# Status			
				INS	ELE	BUE	EXC	INS	ELE	BUE	EXC	#M	#P	#I	
ESP	M	2010	1	18.10%	58.60%	21.10%	2.20%	Mejor	Mejor	Peor	Mejor	3	1	0	Referencia
ESP	V	2010	1	32.70%	41.80%	25.50%	0.00%								
ESP	M	2013	1	38.70%	49.50%	11.50%	0.40%	Peor	Peor	Peor	Peor	0	4	0	No mejora
ESP	V	2013	1	47.80%	46.40%	5.80%	0.00%	Peor	Mejor	Peor	Igual	1	2	1	No mejora
ESP	M	2010	2	24.50%	41.50%	33.60%	0.40%	Mejor	Peor	Mejor	Mejor	3	1	0	Referencia
ESP	V	2010	2	29.20%	57.50%	13.30%	0.00%								
ESP	M	2013	2	42.30%	46.60%	10.30%	0.90%	Peor	Mejor	Peor	Peor	1	3	0	No mejora
ESP	V	2013	2	50.70%	43.50%	5.80%	0.00%	Peor	Peor	Peor	Igual				No mejora
ESP	M	2010	3	27.50%	55.50%	17.00%	0.00%	Mejor	Mejor	Mejor	Igual	3	0	1	Referencia
ESP	V	2010	3	36.10%	51.10%	12.80%	0.00%								
ESP	M	2013	3	48.00%	42.40%	9.60%	0.00%	Peor	Peor	Peor	Igual	0	3	1	No mejora
ESP	V	2013	3	64.50%	35.50%	0.00%	0.00%	Peor	Peor	Peor	Igual	0	3	1	No mejora
MAT	M	2010	1	29.50%	52.40%	17.60%	40.00%	Mejor	Mejor	Peor	Mejor	3	1	0	Referencia
MAT	V	2010	1	38.10%	41.20%	18.60%	2.10%								
MAT	M	2013	1	54.10%	31.50%	12.50%	1.80%	Peor	Peor	Peor	Peor	0	4	0	No mejora
MAT	V	2013	1	55.10%	39.10%	5.80%	0.00%	Peor	Peor	Peor	Peor	0	4	0	No mejora
MAT	M	2010	2	31.10%	47.50%	20.60%	0.80%	Mejor	Mejor	Mejor	Mejor	4	0	0	Referencia
MAT	V	2010	2	50.00%	39.10%	10.90%	0.00%								
MAT	M	2013	2	47.20%	36.50%	14.60%	1.70%	Peor	Peor	Peor	Mejor	1	3	0	No mejora
MAT	V	2013	2	60.90%	27.50%	10.10%	1.40%	Peor	Peor	Peor	Mejor	1	3	0	No mejora
MAT	M	2010	3	37.90%	46.60%	14.60%	0.90%	Mejor	Mejor	Mejor	Mejor	4	0	0	Referencia
MAT	V	2010	3	47.10%	41.30%	10.90%	0.70%								
MAT	M	2013	3	61.30%	25.60%	8.50%	4.50%	Peor	Peor	Peor	Mejor	1	3	0	No mejora
MAT	V	2013	3	65.30%	18.70%	6.70%	9.30%	Peor	Peor	Peor	Mejor	1	3	0	No mejora

Fuente: Elaboración propia. Mat = Materia; T = Turno; Gdo: Grado; INS = Insuficiente; ELE = Elemental; BUE = Bueno; EXC = Excelente; #M = Mejor; #P = Peor; #I = Igual. CONC = Conclusión

(BUE) y excelente (EXC), cuyos criterios de calificación eran ponderados por el programa ENLACE. Estos rangos no tienen una dirección de interpretación única; el nivel elemental puede considerarse el punto de referencia mínimo, a partir del cual puede deducirse si el desempeño mejoró, empeoró o permaneció igual en relación con la dirección del resultado del segundo año (2013). Por ejemplo, un puntaje alto en INS significaba que el nivel había empeorado y un valor nominal bajo, por el contrario, que el nivel había mejorado, dependiendo de que otro nivel había acumulado los resultados. Las columnas agrupadas en la categoría Estatus por nivel indican la comparación entre los puntajes obtenidos en el año inicial (2010) entre ambos turnos, que se consideran cifras de referencia (primeros dos renglones de cada año). La calificación del primer renglón resultó de comparar el turno matutino con las calificaciones del turno vespertino en 2010), esto es, los niveles de desempeño iniciales entre ambos turnos independientemente de la aplicación del programa. El segundo renglón no tiene datos puesto que corresponde al turno vespertino, que no participó en el programa. De este modo, las compara-

ciones se establecen entre el primer renglón de cada nivel y el tercer y el cuarto, esto es, el turno matutino de 2010 (referencia) contra el turno matutino y vespertino de 2013, como punto en el cual se esperaría algún efecto del programa.

Resultados en Español

En las Tablas 2 y 3, en el punto de referencia (2010), el TM contaba con 3 niveles de ejecución mejores que el TV. Después de la aplicación del programa, el TM empeoró en el desempeño de los 4 niveles, elevando los puntajes en el nivel INS y bajando en los niveles BUE y EXC, no mostrando una mejoría en el desempeño. En el caso del TV, el desempeño empeoró en los niveles INS y BUE, mejoró en el ELE y quedó igual en el EXC, no mostrando tampoco una mejoría en el desempeño durante los 3 años.

En la Tabla 4, como en el caso anterior, en el punto de referencia (2010), el TM contaba con 3 niveles de ejecución mejores que el TV. En 2013, los datos de desempeño mostraron que el TM empeoró en 3 niveles, y mejoró en uno, el nivel ELE. En el caso del TV, el desempeño empeoró en los niveles INS, ELE y

Tabla 2. Resultados por grado. Primer grado. Materia: Español

Mat	T	Año	Gdo	Niveles				Estatus por nivel				# Status			
				INS	ELE	BUE	EXC	INS	ELE	BUE	EXC	#M	#P	#I	
ESP	M	2010	1	18.10%	58.60%	21.10%	2.20%	Mejor	Mejor	Peor	Mejor	3	1	0	Referencia
ESP	V	2010	1	32.70%	41.80%	25.50%	0.00%								
ESP	M	2013	1	38.70%	49.50%	11.50%	0.40%	Peor	Peor	Peor	Peor	0	4	0	No mejora
ESP	V	2013	1	47.80%	46.40%	5.80%	0.00%	Peor	Mejor	Peor	Igual	1	2	1	No mejora

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Resultados por grado. Segundo grado. Materia: Español

Mat	T	Año	Gdo	Niveles				Estatus por nivel				# Status			
				INS	ELE	BUE	EXC	INS	ELE	BUE	EXC	#M	#P	#I	
ESP	M	2010	2	24.50%	41.50%	33.60%	0.40%	Mejor	Peor	Mejor	Mejor	3	1	0	Referencia
ESP	V	2010	2	29.20%	57.50%	13.30%	0.00%								
ESP	M	2013	2	42.30%	46.60%	10.30%	0.90%	Peor	Mejor	Peor	Peor	1	3	0	No mejora
ESP	V	2013	2	50.70%	43.50%	5.80%	0.00%	Peor	Peor	Peor	Igual				No mejora

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Resultados por grado. Tercer grado. Materia: Español

Mat	T	Año	Gdo	Niveles				Estatus por nivel				# Status			
				INS	ELE	BUE	EXC	INS	ELE	BUE	EXC	#M	#P	#I	
ESP	M	2010	3	27.50%	55.50%	17.00%	0.00%	Mejor	Mejor	Mejor	Igual	3	0	1	Referencia
ESP	V	2010	3	36.10%	51.10%	12.80%	0.00%								
ESP	M	2013	3	48.00%	42.40%	9.60%	0.00%	Peor	Peor	Peor	Igual	0	3	1	No mejora
ESP	V	2013	3	64.50%	35.50%	0.00%	0.00%	Peor	Peor	Peor	Igual	0	3	1	No mejora

Fuente: Elaboración propia.

BUE, y quedó igual en EXC, aunque en ninguno de los dos años se registró un caso en este nivel. También, como en la Tabla 3, no se evidenció mejora en el desempeño durante los 3 años.

El TM contaba con 3 niveles de ejecución mejores que el TV y uno igual. En 2013, los niveles de desempeño de ambos turnos empeoraron en 3 categorías: INS, ELE y BUE, y quedaron igual en EXC, aunque estos resultados pueden ser engañosos puesto que este último nivel no contaba con ningún caso registrado en ambos años. Tampoco en este grado se evidenció mejora en el desempeño en los 3 años.

Resultados en Matemáticas

En el punto de referencia (2010), el TM contaba con 3 niveles de ejecución mejores y uno peor en relación con el TV, resaltando una ejecución de 40% en el nivel EXC. En 2013, tanto el TM como el TV empeoraron en el desempeño de los 4 niveles, no mostrando una mejoría global en el desempeño al final del periodo (Tablas 5 y 6).

En el punto de inicial, el TM contaba con los 4 niveles de ejecución mejores en relación con el TV. En el punto de observación final, tanto el TM como el TV empeoraron en el desempeño de 3 niveles y

Tabla 5. Resultados por grado. Primer grado. Materia: Matemáticas

Mat	T	Año	Gdo	Niveles				Estatus por nivel				# Status			
				INS	ELE	BUE	EXC	INS	ELE	BUE	EXC	#M	#P	#I	
MAT	M	2010	1	29.50%	52.40%	17.60%	40.00%	Mejor	Mejor	Peor	Mejor	3	1	0	Referencia
MAT	V	2010	1	38.10%	41.20%	18.60%	2.10%								
MAT	M	2013	1	54.10%	31.50%	12.50%	1.80%	Peor	Peor	Peor	Peor	0	4	0	No mejora
MAT	V	2013	1	55.10%	39.10%	5.80%	0.00%	Peor	Peor	Peor	Peor	0	4	0	No mejora

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Resultados por grado. Segundo grado. Materia: Matemáticas

Mat	T	Año	Gdo	Niveles				Estatus por nivel				# Status			
				INS	ELE	BUE	EXC	INS	ELE	BUE	EXC	#M	#P	#I	
MAT	M	2010	2	31.10%	47.50%	20.60%	0.80%	Mejor	Mejor	Mejor	Mejor	4	0	0	Referencia
MAT	V	2010	2	50.00%	39.10%	10.90%	0.00%								
MAT	M	2013	2	47.20%	36.50%	14.60%	1.70%	Peor	Peor	Peor	Mejor	1	3	0	No mejora
MAT	V	2013	2	60.90%	27.50%	10.10%	1.40%	Peor	Peor	Peor	Mejor	1	3	0	No mejora

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Resultados por grado. Tercer grado. Materia: Matemáticas

Mat	T	Año	Gdo	Niveles				Estatus por nivel				# Status			
				INS	ELE	BUE	EXC	INS	ELE	BUE	EXC	#M	#P	#I	
MAT	M	2010	3	37.90%	46.60%	14.60%	0.90%	Mejor	Mejor	Mejor	Mejor	4	0	0	Referencia
MAT	V	2010	3	47.10%	41.30%	10.90%	0.70%								
MAT	M	2013	3	61.30%	25.60%	8.50%	4.50%	Peor	Peor	Peor	Mejor	1	3	0	No mejora
MAT	V	2013	3	65.30%	18.70%	6.70%	9.30%	Peor	Peor	Peor	Mejor	1	3	0	No mejora

Fuente: Elaboración propia.

mejoraron en el nivel EXC, con un desempeño marginal menor a dos puntos. No se mostró mejoría global, por tanto, en el desempeño al final del periodo (Tabla 7).

En 2010, el TM contaba con los 4 niveles de ejecución mejores en relación con el TV. En 2013, los dos turnos empeoraron en su desempeño en 3 niveles y mejoraron en el EXC, la mayor ejecución en este nivel registrada en la tabla de concentración. Sin embargo, en términos de niveles, no se observó hubo una mejoría en el desempeño global.

Conclusiones y recomendaciones

Como resultado a interpretación de este análisis se pueden establecer las siguientes conclusiones:

1. Dentro de los límites de esta investigación, no hay evidencia de que la aplicación del programa Escuelas de Tiempo completo en el turno matutino en la Escuela Secundaria Mixta 8 de la Zona Metropolitana de Guadalajara haya tenido un efecto en el mejoramiento de los niveles académicos en Español y Matemáticas de los alumnos que participaron en el programa durante el periodo de 2010 a 2013, observable a través de los resultados de la prueba Enlace.
2. Los resultados en la prueba Enlace de los alumnos que participaron en el programa durante el periodo señalado no se diferencian de los resultados de los alumnos que no participaron en el programa (turno vespertino).

3. En el periodo señalado, los resultados de ambos turnos no mejoraron durante el periodo analizado, independientemente de la participación en el programa.

Entre las recomendaciones que se pueden formular se encuentran las siguientes:

1. Hacen falta estudios tanto oficiales como independientes que investiguen el impacto del programa ETC en términos no sólo administrativos, sino, sobre todo, educativos. Las pocas referencias sobre el impacto educativo, entendido como la relación entre las intenciones y los efectos logrados, no provienen de estudios formales, sino, sobre todo, de declaraciones periodísticas o reflexiones derivadas de esos medios, lo cual evidencia el interés social del programa. Sin embargo, no queda claro si el programa tiene un impacto efectivo sobre la calidad de la formación de los alumnos que participan en él que pueda atribuirse precisamente a la extensión de la jornada escolar y a la disposición de los medios de apoyo con que cuenta el programa.
2. En relación con lo anterior, probablemente el problema se derive de una especie de falta de definición del modelo del programa precisamente sobre los impactos educativos esperados por su aplicación. Si bien esos impactos no pueden reducirse exclusivamente a indicadores relacionados con el rendimiento escolar o los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas (como

Enlace, en el caso de este estudio, o de Planea, actualmente), el hecho es que el ETC parece carecer de una identidad educativa que permita precisamente hacer ese tipo de evaluación, ya que, incluso en los documentos rectores, muchas veces aparece como vaga o ambigua esa identidad, a veces confundiendo con un programa asistencial o un programa sociocultural. Como señala Zorrilla, "La idea de apoyar a familias uniparentales es potente, pero tendría que verse reflejada en el diagnóstico y en la focalización, es decir, cuáles escuelas atienden mayoritariamente a niños que proceden de familias con esta característica. (...) En muchos casos los jefes de familia uniparental recurren a un familiar para que cuide a los hijos mientras asisten a sus labores y en muchos otros casos, los niños se quedan solos en casa. Como consecuencia, hay evidencia de incremento de la delincuencia, vagancia juvenil y aumento en el consumo de drogas. La asistencia a la escuela de los niños en una jornada escolar que coincida con la jornada laboral del jefe de familia, sin duda representa un gran apoyo con benéficas implicaciones sociales" (Zorrilla, 2008). Sin embargo, este aspecto es precisamente el que le confiere falta de identidad: ¿En qué límite debe diferenciarse un programa educativo de un programa asistencial?

3. Se puede establecer que no se ha cumplido con la necesidad de contar de manera urgente "con resultados de un diagnóstico pertinente y actualizado que fundamente la razón de ser del Programa", como se establece en los documentos rectores.
4. El Programa ETC depende de la asignación de recursos federales que pretenden garantizar sus condiciones operativas; sin embargo, éstos no siempre se distribuyen de manera oportuna y clara, como evidenciaron algunas entrevistas realizadas en el contexto del presente estudio y algunas notas periodísticas así como los resultados de otros trabajos. Se sugiere que se designen los recursos en tiempo y forma, sobre todo los asignados a los salarios de los profesores participantes, de lo contrario este factor contribuye a la poca identidad del profesorado participante con el Programa.
5. Podemos afirmar y estamos de acuerdo con los críticos de la educación que establecen que la ampliación de la jornada escolar por sí misma no garantiza los logros académicos.

Referencias

- CAMACHO MELO, A. N. (2011). *Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC)*. Descargado de: <http://sociologosenformacion.blogspot.mx/2011/05/programa-escuela-de-tiempo-completo.html>
- CARABELLI, P. (2009): *Análisis prospectivo de las escuelas de Tiempo completo bilingües español-inglés*. En: <http://www.fhuce.edu.uy/jornadas/IIJornadasInvestigacion/PONENCIAS/CARABELLI.PDF>
- EL INFORMADOR (2014). *Las escuelas de tiempo completo en Jalisco*. (21.06.2014). Disponible en: <http://www.informador.com.mx/jalisco/2014/535105/6/escuelas-de-tiempo-completo-arrojan-mejores-calificaciones.htm>
- BLOG DE EDICIONES SM. (s. f.) *Escuelas de Tiempo Completo ¿Mejor calidad educativa?* Descargado el 15 de mayo de 2015 de: <http://ediciones-sm.com.mx/?q=blog-escuelas-de-tiempo-completo-mejor-calidad-educativa>
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Diario Oficial de la Federación.
- GOBIERNO DE LA REPÚBLICA (19 de mayo de 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación, pág. 7.
- INFOSEL FINANCIERO (2013). *Fracasa modelo de tiempo completo en escuelas: Gómez Morín*. Disponible en: <http://economia.terra.com.mx/finanzas/sep-fracasa-modelo-de-tiempo-completo-en-escuelasgomez-morin.40982327e3224410VgnCLD200000bbcceb0aRCD.html>
- LIMA JIMÉNEZ, Mariana (2011). *El impacto del Programa de Escuelas de Tiempo Completo ampliado en la comunidad de la Secundaria 14*. Tesis de grado. Maestría en Administración y Desarrollo de la Educación. México: Instituto Politécnico Nacional.
- LOERA RODRÍGUEZ, Nohemí (2013). *Escuelas de tiempo completo, una nueva estrategia para mejorar las oportunidades de aprendizaje en las Escuelas Primaria del Estado de Chihuahua. Visión Educativa IUAEEES*, Vol. 7, No. 15, 2013, 57-71.
- LÓPEZ MERA, M. (2012). *El aporte pedagógico del PETC a la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje en una escuela primaria en Hidalgo. Tiempo de Educar*, 13 (25), 113-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31124808005>
- MAYA, A. (2014). *Lo bueno, lo malo y lo feo de la Reforma Educativa*. En *El financiero* (12.02.2014).
- MILENIO (2014) *Escuelas de Tiempo Completo, sin método de evaluación*. Alma Paola Wong 19/04/2015. Disponible en: http://www.milenio.com/politica/Escuelas-Tiempo-Completo-metodo-evaluacion-recursos-jornada-escolar-ASF_0_502749742.html
- MURUGÓ, Anna Pi i (2015) *Comedores escolares para mejorar la salud y el desarrollo de los niños y niñas. El Correo del Maestro*. Disponible en: http://correodelmaestro.com/publico/html5082015/capitulo2/comedores_escolares_para_mejorar_la_salud.html
- OCDE (2010). *Acuerdo de Cooperación México-OCDE*

- para Mejorar la Calidad de la Educación de las Escuelas Mexicanas. México: OCDE.
- REFORMA (2013). *No hay proyecto en aulas extendidas*. (27.06.2013). Disponible en: Síntesis Informativa Digital del CEN PRD. http://sintesis.prd.org.mx/resumen.php?articulo_id=268580 2 de 3 20/05/2016 05:17 a.m.
- SACONA BENEGAS, Unai (2010). *La incidencia del programa "Escuelas de Calidad" en el rendimiento educativo: un estudio exploratorio en escuelas de la Ciudad de México*. Tesis de Maestría en Políticas Públicas Comparadas. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México: Flacso.
- SANTIZO, Claudia (2015). *Cómo utilizar un mayor gasto educativo? El caso del Programa Escuelas de Tiempo Completo*. *Educación Futura*. Recuperado de <http://www.educacionfutura.org/como-utilizar-un-mayor-gasto-educativo-el-caso-del-programa-escuelas-de-tiempo-completo/>
- SEP (2014). *Diagnóstico a Escuelas de Tiempo Completo. Informe Estatal. Levantamiento de información a través de la cédula de seguimiento*. Jalisco 2013-2014. México: SEP. Dirección de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, 2014.
- SEP (2007a). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2007b). *Bases para la implementación del programa nacional de escuelas de tiempo completo*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública
- SEP (2013). *Acuerdo 704 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo*. Diario Oficial de la Federación. 28 de diciembre de 2013.
- SEP (2013). *Resultados de los alumnos que cursan el último grado escolar. Informe para la comunidad educativa*. ENLACE Nivel básico 2013, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2013a). *Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)*. Recuperado el 15 de Enero de 2014, <http://www.enlace.sep.gob.mx>
- SEP (2013b). *Manual Técnico ENLACE 2008-2013. Dirección General Adjunta de Programas Especiales*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2013c). *Información Básica. ENLACE Nivel básico 2013*, México: Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas.
- SEP (2013d). *Resultados nacionales. ENLACE Nivel básico 2013*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2013e). *Resultados nacionales por entidad. ENLACE Nivel básico 2013*, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2013f). *Resultados de los alumnos que cursan el último grado escolar. Informe para la comunidad educativa*. ENLACE Nivel básico 2013, México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2014). *Documento base de escuelas de tiempo completo. Orientaciones para la Operación Estatal*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2016). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes. Programa Planea*. México: SEP. Disponible en: <http://www.planea.sep.gob.mx/>
- SEP (Lineamientos para la Organización y el Funcionamiento de las ETC, 2013, p.8)
- TERRA (2013). *SEP reconoce falla en escuelas tiempo completo* (27.06.2013). Disponible en: <http://noticias.terra.com.mx/mexico/sep-reconoce-falla-en-escuelas-tiempo-completo,b9ac484e9958f310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>
- VIDALES DELGADO, I. (2013). *Escuelas de tiempo completo ¿Una utopía?* Descargado de: <http://www.educacionfutura.org/escuelas-de-tiempo-completo-una-utopia/>
- ZORRILLA FIERRO, Margarita (Coord.) (2008). *Informe Final de la Evaluación del Diseño del Programa Nacional de Horario Extendido en Primaria. Programa Nacional Escuelas de Tiempo Completo*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Una reivindicación de *mente y voluntad* frente al conductismo lógico de Ryle

FABIO MORANDÍN¹



Resumen

En este artículo se analizan cuatro argumentos que Gilbert Ryle presenta en su obra *The Concept of Mind* para sostener que el concepto de “mente” es producto de la falsa creencia de que hay un *fantasma dentro de la máquina*, y ese equívoco, provoca que palabras como “voluntad” tomen sentido en el lenguaje ordinario. Además del análisis de los argumentos, ofrecemos una respuesta a cada uno de ellos y, finalmente, se sostiene la tesis de que mente y voluntad forman parte del cuerpo y que tienen un sustento ontológico, aunque no posean una existencia separada del mismo.

Palabras clave: Mente, Voluntad, Conductismo filosófico, Voliciones.

A Claim of *Mind* and *Will* versus Ryle's Logical Behaviorism

Abstract

This article describes four arguments presented Gilbert Ryle in his book *The Concept of Mind* to argue that the concept of “mind” is a product of the false belief that there is a ghost in the machine, and this ambiguity is analyzed, it causes words as “will” take meaning in ordinary language. Besides the analysis of the arguments, we offer an answer to each of them and, finally, the idea that mind and will form part of the body and have an ontological support, although not possessing a separate existence from the same holding.

Key words: Mind, Will, Philosophical Behaviorism, Volitions.

Recibido: 22 de marzo de 2017
Aceptado: 9 de mayo de 2017
Declarado sin conflicto de interés

¹ Postdoctorante en el Programa de Neuroética. Centro de Investigaciones Filosóficas (CIF), Buenos Aires, Argentina. fabiomorandin.a@gmail.com

Introducción

Gilbert Ryle en su obra *The Concept of Mind* de 1949 parte de la idea de que cometemos graves errores de lenguaje al no comprender la diferencia entre conceptos como *mente*, *voluntad* y *comportamiento*, lo que nos lleva a distorsionar el significado de las palabras. El uso común y cotidiano de algunas ellas, nos hace suponer que, efectivamente, existe *algo* en el mundo físico a lo que podemos referirnos con los términos mente y voluntad (Ryle, 2005:11).

Asegura Ryle que las personas creen erróneamente que existe una entidad misteriosa llamada *mente* que controla los mecanismos a través de los cuales el cuerpo trabaja; esto es, un *fantasma dentro de la máquina*, característico del error lógico categorial que presenta a una entidad que pertenece a una categoría, como perteneciente a otra; y pone el ejemplo de quien visita la Universidad, va al *campus*, a los salones, a la biblioteca, a las instalaciones deportivas, a la Rectoría y, después dice: “–Bien, ya vi todo eso, ahora quiero ver la Universidad”: El error categorial se comete al querer *descubrir algo* allende a lo que tiene frente a sus ojos, la Universidad es la suma de todo lo visto, no una *entidad* subyacente (Ryle, 2005:15).

El autor inglés también afirma que, además del cuerpo, no existe tal cosa como una *mente*. Si bien lo único que podemos ver son las conductas, jamás podemos ver *algo más allá*. Sin embargo, a la pregunta: ¿De dónde sacamos el sentido de la identidad personal? respondería que lo hacemos a partir del comportamiento; que, dicho sea, *behavior* se traduce comúnmente como *conducta* pero también como *funcionamiento*.

Lo anterior debemos destacarlo porque nos permitirá tener una comprensión de lo que, sobre el ser humano, significa una *conducta observable*. Son nuestras conductas y acciones las que dan sentido de *nosotros mismos*, no existe algo mágico en ello, sino sólo interacciones en nuestro cerebro que nos hacen actuar de una u otra manera.

Si bien Ryle comprende lo que son las acciones voluntarias e involuntarias y a qué nos referimos cuando decimos que una persona tiene *voluntad fuerte* y otra *débil*, ello no justifica, según él, la existencia de una entidad llamada *voluntad* (Ryle, 2005:71). Acepta que comprendemos la *resolución* o *irresolución* de carácter, pero no significa que exista otro proceso *escondido detrás*. Podemos resolver problemas sobre hacer algo voluntaria o involuntariamente, o entender la deter-

minación o indecisión en las personas y jamás haber escuchado sobre supuestas causas ocultas de las acciones (Ryle, 2005:6). Veamos los argumentos que presenta para sostener lo anterior.

Argumentos de Ryle contra la existencia de la voluntad

El primer argumento de Ryle busca destruir la creencia de que los actos que realizamos con el cuerpo son, digámoslo así, un reflejo de otros actos mentales llamados voliciones. Esgrime que quien cree en la existencia de la voluntad, está admitiendo que los actos corporales son *expresiones* de procesos mentales (Ryle, 2005:3); esto es, que ocurre un *acto mental* en el que *se interioriza* dicho acto, y luego entonces se lleva a cabo el acto *real* del cuerpo. Se tiene primero la volición de levantar el brazo y entonces se levanta. De acuerdo con esta teoría: “los actos corporales son *resultado* de actos *fantasmales internos* (volitivos ocultos) que ocurren en la mente” (Ryle, 2005:3).

De acuerdo con lo anterior, si le pidiéramos a alguien que describa en qué momento realizó una volición y cómo fue que llegó a ella entramos en serias dificultades porque no sabemos cuándo decidió hacer algo y, mucho menos se podría describir el *proceso* mediante el cual tomó dicha resolución. Por tanto, no existe un *remanente empírico* de los actos de volición y por ello, no podemos hablar, por ejemplo, de su frecuencia, duración o vivacidad (Ryle, 2005:64).

El segundo argumento es que no es posible observar *conexiones causales* entre las voliciones y los actos. No se puede probar que un acto sea producto de una volición, y de existir una volición, no tiene por qué llevar a un determinado acto. Los actos corporales pueden tener otra *fuentes* que no sea una volición. Por tanto, ejemplifica, cuando un padre valora la acción de su hijo o el juez la de un procesado, jamás se referirán a las voliciones, sino a las acciones. ¿Cómo podría saber si la acción fue antecedida por una volición? No podemos ver las voliciones o saber si la acción es intencional, habitual o involuntaria. Por tanto, tampoco podemos juzgar las voliciones, sino sólo las acciones (Ryle, 2005:90).

Por nuestra parte, consideramos que se trata de dos argumentos diferentes:

Algunos procesos mentales se originan en *voliciones-voluntarias*, pero si no es posible resistirse a hacer determinada cosa, es absurdo hablar de lo voluntario, involuntario, malvado o benevolente de la volición (Ryle, 2005:91).

Lo voluntario, involuntario, meritorio o malvado se predica de la voluntad (o mejor dicho de la volición que es su *acto*), pero esto no es posible toda vez que lo único observable son los actos corporales y no las voliciones (Ryle, 2005:91).

El tercer argumento infiere que, además de actos corporales, las voliciones originan *otros* actos mentales, pues un acto mental es precedido de otro y éste, a su vez, de otro, y así al infinito; las voliciones serían el resultado de la elección de una elección y, ésta de otra elección. Para Ryle el problema estriba en creer que los movimientos corporales están precedidos por una volición. La pregunta “¿qué hace que un movimiento corporal sea voluntario?” supone que el comportamiento tiene una causa, y de ahí la falta de rigor (Ryle, 2005:6).

El cuarto argumento de Ryle es más general y pone en duda el tipo de existencia que pueda tener la mente, ya que es *diferente* a la existencia del cuerpo. Subraya el misterio detrás de la conexión entre voliciones y acciones pues la vida de la mente tiene una existencia diferente a la vida del cuerpo y no existe un puente visible entre ambas. La existencia causal entre la mente y el cuerpo supone la existencia sombría de la primera, pero no se tienen noticias de ésta (Ryle, 2005:65) por tanto, es más fácil borrar esta dicotomía que tratar de sostenerla. Las conexiones entre voliciones y movimientos son *misteriosas* porque la mente se encuentra fuera del sistema causal del cuerpo y, dado el tipo de existencia que tiene el cuerpo y la mente, no es posible establecer un puente. Esto es, no pueden unirse ni encadenarse causalmente (Ryle, 2005:5).

Análisis a los cuatro argumentos anteriores

Digamos que hay cuatro tipos de actos: a) los internos inconscientes; b) los externos inconscientes; c) los externos conscientes (conducta) y; d) los internos conscientes (en donde ubicaríamos a la voluntad y las voliciones).

Sobre el primer argumento, no estamos realmente seguros hasta dónde Ryle se compromete al generalizar que todos los actos corporales sean de una *misma naturaleza*, esto es, que todo movimiento le antecede una volición (Ryle, 2005:114). Si bien hay acciones que están precedidos por una reflexión, que se traduce en un acto de la voluntad, no necesariamente todos los actos que realizamos con el cuerpo están precedidos por una volición, al menos no una de la clase *consciente*.

Pensemos en ir manejando y que, de acuerdo a la antítesis de Ryle, fuéramos realizando *actos fantasmales internos* para poder controlar el auto: llevando las manos firmes en el volante y pisando el acelerador, el freno y el embrague, pensando: “—Ahora debo apretar el embrague para que el auto no se apague al pisar el freno”. Si hacemos algo parecido es muy probable que antes de que terminemos de hacer esta reflexión volitiva, hayamos chocado. Tardaríamos demasiado tiempo en llegar a esta *decisión* cuando el impacto se aproxime. Aunque *de hecho* sí lo hacemos, lo realizamos en microsegundos, *lo asumimos* y actuamos. Sabemos *qué* y sabemos *cómo*, de forma no totalmente consciente.

Si lo planteamos de este modo, efectivamente, es absurdo creer que todas nuestras acciones están precedidas por actos mentales producto de la voluntad. Sin embargo, sostenemos que Ryle no advierte que *efectivamente* en algún momento del aprendizaje, para saber conducir un auto, lo tuvimos que hacer de *ese* modo, esto es, tomando conciencia de apretar el embrague antes de apretar el pedal de freno.

En ese caso, por supuesto, podríamos explicar la frecuencia, duración y vivacidad de esa volición, por lo menos del modo en que lo hicimos la primera vez; y si bien no pensamos “hoy realicé cinco voliciones”, lo cierto es que llevamos a cabo procesos mentales diferenciados para cada tipo de acción, y podemos ser conscientes de ello.

Por procesos diferenciados nos referimos al hecho de que realizamos una volición automática, pero no significa que no se realice. Esto es, las órdenes viajan a través de las ramificaciones (dendritas y axones) y *oprimen los botones* correspondientes para mover el tobillo y apretar con la planta del pie el embrague. El momento en que tomamos la decisión de hacer algo puede variar, y estamos conscientes de que una decisión cambia por múltiples factores o simplemente no se realiza. Ya Searle (2004:III) lo ha descrito en su teoría de la *brecha*.

Por lo tanto, lo que sostenemos, en un primer momento, es que existen muchos *tipos de actos corporales*, y no todos están precedidos de voliciones, al menos no como las que pretende Ryle que se describan. Se puede jalar del gatillo (Ryle, 2005:62) *porque sí*, sin que exista una *causa*. Por ejemplo, si se jala del gatillo en una sesión de entrenamiento de tiro con una mira telescópica, el acto de jalar el gatillo es, por supuesto, producto de una volición consciente y no sólo eso, también interviene un cálculo mental racional en el que imaginariamente se adelanta la trayec-

toria de la bala, se calcula la posible línea del proyectil y se pone la vista en el punto rojo del rayo en la superficie del blanco; entonces, y sólo entonces, se manda la orden de jalar del gatillo.

Existen diferentes actos humanos y aspectos en los que puede no existir una volición manifiesta o externamente identificable, ni siquiera perceptible. En algunos actos se tiene la volición y entonces se realiza, en otros es tan rápido que no logramos percibir el proceso de la orden a la acción. Se dice que logramos hacer *con maestría* alguna actividad si la realizamos *sin pensar* pero actuando diligentemente.

Al segundo argumento diremos que no es posible observar relaciones causales entre las supuestas voliciones y los actos humanos, del modo en que Ryle supone. Dice el autor que ni el padre ni el juez pueden saber a qué actos de volición corresponde un acto específico y, por tanto, estaría fuera de lugar tratar de calificar una volición de buena o mala, benévola o malévol. Por lo que no podríamos calificar las voliciones, lo único que podemos ver son las acciones y los resultados de esas voliciones. Sin embargo, se puede errar en las ideas, a través de las oraciones, en el hacer o en el dejar de hacer, esto es, que existe la posibilidad de calificar una volición (como intención del acto) como *buena* o *mala* ¡sin haberse llevado al acto!

Podemos evaluar una volición en la medida en que podemos calcular sus consecuencias. La confesión del sospechoso tiene relevancia sin haberse cometido el acto. Para algunos fiscales es calificada como *asociación delictuosa* sin importar si se concretó o no el atentado. El pensamiento del terrorista no quiere ser detectado antes de que cometa el ataque, por supuesto.

Pero Ryle afirma que ni el propio sujeto puede saber si su comportamiento externo es producto de una volición (Ryle, 2005:5). En cambio, para Searle (2003:61-96) la *brecha* se presenta en tres momentos: el primero es que no existe una razón A, B o C que motive necesariamente la decisión X, Y, Z. Puede existir múltiples razones para actuar, no necesariamente a partir de una volición específica. El segundo momento es que la intención no es sinónimo de acción, así que podemos tomar una determinación, pensar o decir que vamos hacer algo y simplemente no realizarlo. El tercer momento se da porque el inicio de un proyecto intencional no es condición suficiente para que se continúe o finalice dicho proyecto. Así que podemos comenzar algo, pero no continuarlo y menos terminarlo, afirma Searle en coincidencia

con la teoría de Ryle. Sin embargo, no únicamente observamos comportamientos sino también podemos evaluar intenciones y actos fallidos. La acción se presenta como un *continuum* del pensamiento.

El tercer argumento presenta varias dificultades: En primer lugar, no vemos la razón para negar la *comunicación* entre la voluntad, las voliciones y los actos corporales. Si bien es más difícil *mostrar* la voluntad como un ente situado, tal como pretende Ryle para otorgarle el estatus ontológico, lo que sí podemos ver son actos producto de esas voliciones. Existen diferentes tipos de acciones, y la conexión: voluntad - cuerpo no es misteriosa, dado que los actos mismos, y el hecho de poder realizar A pero también B, demuestran que existe un proceso desiderativo, y de ésta, a su vez, una acción. Aunque no siempre se deba cumplir con esta regla, las voliciones nos permiten *escoger* antes de actuar.

¿Por qué suponer que las acciones internas deban tener a su vez como resultado *otras* acciones internas, y que una volición previa requiriera de otra, al infinito? Creemos que no es eso lo que la teoría clásica sostiene, por el contrario, los resultados de las voliciones pueden o no pueden terminar en acciones externas, si bien pueden dar lugar a otras acciones mentales, no forzosamente son otras voliciones sino sólo *imágenes* mentales o *estados* mentales.

Existe no sólo un tipo de –llamémosles así– *procesos mentales situados*. Del mismo modo que existen las voliciones como producto de la voluntad, también existen recuerdos, emociones, sueños, ideas, relaciones, sentimientos y procesos racionales que, si bien los conductistas niegan, ellos mismos deben realizarlos al negar la teoría.

El salto al infinito que acusa Ryle se da porque interpreta que una volición debe provenir de otra volición, pero esto no es necesariamente así. Existen diferentes *procesos mentales situados* y, si bien ninguno es posible *meterlo* en un frasco o en una probeta para analizarlo, mantiene, de algún modo, un *estatus ontológico*. Las proyecciones mentales, producto de la abstracción son distintas de la volición. Se tiene una volición como un producto intencional y ésta su vez realiza otras acciones específicas, y aunque cada acción requiera de un carácter situado diferente y la relación causal no pueda *ser mostrada*, ello no significa que no exista.

Para responder al cuarto argumento, partamos de la definición de que la mente es el conjunto de manifestaciones y funciones cerebrales, límbicas y motoras que el hombre posee, y que, por economía, le

hemos denominado *mente* o *lo mental*. El símil del hardware y el software es simplista frente al intrincado nódulo cuerpo-cerebro, pero no es del todo inútil. Las imágenes mentales, los recuerdos, los sentimientos, las emociones, sueños y todas las manifestaciones de las percepciones sensoriales son decodificaciones de *lo mental* y el lenguaje, por ejemplo, es la expresión más acabada de esa codificación y decodificación.

Una computadora requiere de varios componentes para funcionar, como un sistema artificialmente inteligente, de otro modo, son un conjunto de piezas de metal, plástico, conductores, silicio, pero sin función. Requiere además de una fuente de energía, requiere de un conjunto algorítmico que permite que los programas puedan funcionar llamado plataforma o sistema operativo (OS). Después, los programas que permiten sacarle el mayor provecho a los periféricos o hardware, como el teclado que permite escribir este texto. Con muchas reservas, podríamos decir, que *lo mental* es una clase muy compleja de OS que tiene su manifestación en las órdenes que envía el cerebro al resto del cuerpo; lo mental es la suma de esos procesos y las voliciones representarían una manifestación específica de esas órdenes.

Por tanto, la mente es el conjunto de funciones y *se vale* del cerebro para realizar *actos*. Somos una unidad autopoyética compuesta de múltiples códigos en alto nivel de complejidad. La relación mente-cuerpo no necesariamente guarda una dicotomía (Cfr. Buganza, 2014).

Podemos ver pasar un auto, percibirlo con nuestros sentidos, lo que genera al mismo tiempo una imagen correspondiente en el cerebro, pero podemos estar imaginando al mismo auto ahora con alas, y también recordar otro auto. Puedo realizar tres actos mentales al mismo tiempo. Y no sólo eso, podría ir viajando en una bicicleta sobre la cual debo pedalear para mantener el equilibrio. El sentido de lo voluntario de imaginar el auto con alas y el sentido de lo voluntario que implica mantener el equilibrio son de diferente índole. El esfuerzo de *imaginar algo* es distinto de realizar una acción habitual que se ha convertido en *automática*, esto es, que no requiere de una introspección prolongada para realizarlo (Cfr. Kenny, 2000).

Se le puede invitar a un grupo de niños a un curso intensivo de natación en el aula y explicárseles gráficamente cada una de las etapas y posiciones que se requieren para nadar de *crawl* pero hasta que no se los lleve a una alberca no tendrán oportunidad de nadar

realmente. Pueden conocer la teoría de la flotación, haber visto múltiples figuras, e incluso videos con las mejores técnicas, pero hasta que *no lo hagan*, esto es, se sumerjan en el agua, no podrán decir que han aprendido a nadar.

Ahora, cuando logren hacerlo y se les pregunte ¿cómo lo hacen? tal vez no tengan una respuesta adecuada para responder a ello, ya que poco nos servirá escuchar una descripción de cómo estiran las piernas en el agua y lanzan las brazadas. Cuando se nada tal vez se hace de forma *no consciente*, pero no accidental. La sola intencionalidad de echar andar nuestra experiencia previa, esto es, la habilidad adquirida, es suficiente para seguir haciéndolo sin necesidad de *reflexionar* en el modo en que lo hacemos.

No ocurre lo mismo cuando le pedimos a alguien que imagine una cosa, o cuando debe resolver un problema abstracto o innovador. No hay nada quimérico en afirmar que la mente cuenta con funciones racionales con las que podemos solucionar problemas teóricos y problemas prácticos, y que gracias a esas diferentes expresiones de lo mental es que podemos dividir la razón de acuerdo al objeto al que se aplica.

De lo irascible, lo concupiscible y lo racional

El filósofo de Brighton es aún más específico en su crítica y explica que existe dentro del dogma de la mente o espíritu una división en tres estadios o funciones: la función racional o cognitivo; la función emotiva y, la función conativa (lo volitivo), que se refiere al ámbito de la voluntad (Ryle, 2005:6); esto, asegura, puede ser considerado una *curiosidad teórica* pero que no se molesta en analizar.

De lo irascible. Nosotros sí quisiéramos detenernos a analizar la división expuesta en el párrafo anterior porque consideramos no es descabellado lo sentiente o emocional en la mente, que para la Edad Media era lo *irascible*. Dejando a un lado lo referente a lo racional y concentrándonos en la parte emotiva, vemos que si, por ejemplo, le pedimos a alguien que ha perdido a un ser querido que se siente y le proyectamos un vídeo con los mejores momentos que compartieron juntos, ocurrirá un efecto, traducido en el acto mental de la reminiscencia, del dolor, tal vez mezclado con la alegría de ver nuevamente la imagen de la persona, pero con nostalgia y la evocación de no tenerlo aquí. Tal vez lo lleve, de manera involuntaria, a generar en su cerebro el tipo de instrucción que hace que el lagrimal segregue. Ahora, si decimos que lo único que podemos observar son sus lágrimas,

entonces cometemos un error sobre el hecho de que no podemos ver la secuencia de impresiones y actos mentales previos, pero ello no significa que no existan dichos procesos. La reacción conductual física es el último eslabón de esa cadena, tal vez el más evidente, pero puede ocurrir todo lo descrito en el filme, y por un proceso racional de defensa, suponer que no es buena idea mostrar sentimientos y, por el contrario, *hacer que no pasa nada*.

Asimismo, cuando una persona se siente enojada por algo, siente pérdida o está agraviada, su enojo puede tener gradaciones que van del malestar a la ira. La voluntad entonces interviene en lo irascible, porque media entre lo puramente emocional o sentiente y lo racional. Si la impresión sensorial es tan fuerte que no puede ser mediada, entonces el desacuerdo puede convertirse en enojo, y el enojo en ira, y la ira en *locura* momentánea. La pérdida de un ser querido, reflejada en tristeza, puede llevar a una depresión e incluso al suicidio. Si bien la psiquiatría supone que un medicamento devolverá la estabilidad emocional al paciente, esto no repara la pérdida, lo único que logra es ocultar temporalmente los síntomas; por el contrario, puede inaugurar nuevas dependencias físicas y psicológicas. Por lo tanto, sólo el manejo de la muerte, la resignación y la filosofía podrían ayudar. Las causas de la depresión o de la inestabilidad son más profundas que la búsqueda de aniquilación de los síntomas, ya que éstos no son la enfermedad *en sí*, sino una manifestación de que *algo más profundo* está ocurriendo en la persona, con la misma vivacidad que cualquier otro acto; y aun cuando la medicina pueda ser capaz de eliminar esos síntomas, la *dolencia* se encuentra *por dentro* y requiere de *otros procesos* como no negar el hecho y encontrar el modo de vivir con él. No importa lo que ocurra sino cómo lo incorporamos a nuestra vida.

De lo concupiscible. La siguiente *división* de lo mental se refiere a lo concupiscible y se asocia a los deseos del ser humano. Los medievales le llamaban *concupiscentia* y los griegos *epitumia*. Si bien estas palabras no tienen un correlato en español, se refieren a los deseos y pulsiones que compartimos con los animales. Necesidades básicas, que al igual que otras especies, tenemos, por ejemplo, comer, dormir y aparearnos (Kenny, 2000:54).

En el ser humano existen diferencias porque, al contrario de otros animales, puede cada uno de los deseos básicos ser controlado por la racionalidad. Por mucha hambre que se tenga, si alguien está orando, podemos esperar a que termine la plegaria para

comenzar a comer. En cambio, si se le sirve un plato de croquetas al perro, simplemente se abalanzará sobre él. (Kenny, 2000:56). La voluntad en este caso, junto con lo racional, actúa de forma palpable. La parte concupiscible quiere satisfacer el deseo inmediatamente, pero la parte racional informa la regla: "Al término de la oración, entonces se podrá comer"; y la voluntad, en este caso entendida como fuerza de voluntad, controla la pulsión de comer inmediatamente.

¿Qué pasa si pensamos en otra clase de necesidades y deseos que tiene el ser humano y que no comparte con otros animales? Nos referimos a las necesidades de seguridad pública, seguridad laboral o propiedad privada, que son necesidades de diverso orden y que, al igual que las básicas, buscamos sean satisfechas.

El hecho de sentirnos inseguros en las calles tiene un correlato que afecta el desenvolvimiento de los ciudadanos, como un problema que pertenece a la *res* pública, pero que también tiene sus efectos perniciosos en el ámbito de lo privado. Especialmente quienes han sido víctimas del delito luchan, porque además de la pérdida sufrida, no pierdan también el sentido de su vida. Volver a caminar o circular con tranquilidad puede ser su mayor anhelo.

La necesidad de propiedad privada es otra necesidad sofisticada que el hombre tiene, aunque en el fondo puede ser la exigencia de territorialidad que compartimos con otros animales, pero lo que ellos no tienen y nosotros sí es la necesidad de certeza jurídica, esto es, el tener un instrumento legal que ampare la propiedad, ante la demanda patrimonial que pueda tener otra persona.

Hasta aquí hemos visto ejemplos de necesidades, algunas básicas, pero todas ellas las hemos utilizado para ilustrar la relación mente-volición-acción, y la existencia de la división de lo mental.

Para apoyar lo dicho hasta aquí, citemos la definición, paradójicamente, de John Locke, quien apuntó como *evidente* lo siguiente:

Encontramos nosotros mismos una potencia para iniciar o para sufrir, para continuar o para terminar varias acciones en nuestra mente y varios movimientos de nuestro cuerpo, con sólo la intervención de un pensamiento o de una referencia de la mente que ordena, o como quien dice, manda que se haga o que no se haga tal o cual acción particular. Esta potencia que tiene la mente para mandar que una idea sea motivo de consideración, o que no se la considere, o bien, para preferir en cual-

quier momento particular que una parte del cuerpo esté en movimiento en vez de estar en reposo, y viceversa, es lo que llamamos *voluntad*. Y el uso efectivo que hacemos de esa potencia, produciendo o dejando de producir cualquier acción particular, en lo que llamamos *volición*. Dejar de realizar una acción o realizarla, como consecuencia de aquella orden un mandato de la mente, se dice que es *voluntario*, y de toda acción que se realiza sin que intervenga un tal pensamiento de la mente se dice que es *involuntaria*. La potencia de percibir es lo que llamamos el *entendimiento* (Locke, 1999:218).

Por supuesto que su argumento puede haber sido *superado* en algunos sentidos, sin embargo, el sentido inequívoco de la definición apunta, aun desde el sentido común, a que el referente tiene un estatus ontológico situado y que, por tanto, la voluntad tiene un *modo de existencia* preciso.

¿Por qué Ryle afirma que si alguien dice haber estado realizando cinco voliciones sería algo absurdo? (Ryle, 2005:63) Advirtiendo lo que Searle ha llamado *razones para actuar* como la capacidad de discernir entre varios caminos, conlleva la aceptación de que, existen actos voluntarios e involuntarios y a ellos nos referimos cuando hablamos de actos internos y externos.

Finalmente, sobre el problema ético de lo voluntario e involuntario. Entendemos que si una volición no es voluntaria no podría decirse que es *bueno* o *mala*, pues siendo involuntaria no cabría objeto consciente alguno (Ryle, 2005:63), pero la voluntad siempre actúa en las condiciones de manera consciente, de otro modo no sería un acto voluntario.

Santo Tomás dirá que la voluntad siempre es un acto de bien, y bien no es un juicio valorativo sino, en su caso, constitutivo. Por eso al acto del sujeto que persigue *el acto de bien*, que le es consustancial, lo llama *voluntas*; en cambio, aquella volición *en acto de mal*, la llama *noluntas* (Aquinas, S. *Th.* I-II, q. 8, a. 1, ad. 1). No abundaremos más en esta definición, pero baste decir que la voluntad se manifiesta de diferente manera según el objeto que persiga.

Creemos que en Ryle, existe una confusión en dos aspectos: primero lo que se constituye como voluntario e involuntario y, segundo, lo meritorio y lo no meritorio. Si bien habíamos concedido que la fuerza de voluntad podía comprenderse como resolución de una persona y, debilidad de la voluntad como irresolución para perseguir un objetivo; eso implica que se tiene un referente bastante claro de lo que es la

voluntad, aunque ésta sea tomada en un sentido diferente al de la tradición.

Reflexión

El decir que se tiene un *yo* equivale a decir que se tiene conciencia de *sí mismo*. El *yo subjetivo* puede mediar entre lo puramente receptivo (lo empíricamente dado) y la emotividad, los sentimientos y la interpretación de percepciones (que como hemos visto en otro momento le llamaron lo irascible, concupiscible y racional). No podemos saber si es o no aprehensible *la cosa en sí*, pero si concedemos que el cuerpo es capaz de captar datos del exterior, podemos entonces añadir la facultad interpretativa en la que interviene un *yo subjetivo* o mente. Se le denomina mente a los procesos imbricados en la aprehensión del mundo exterior, interior y el *saberse-que-se-es*. Para Ryle el error estriba en utilizar la palabra *yo* como si en realidad existiera *algo* que no existe, sino que es se trata de un malentendido del uso del lenguaje.

El grado de conciencia *de-que-se-es* sólo es posible a partir de un *yo subjetivo*, no sólo como un *cogito* cartesiano sino como una compleja red interactuante interior, exterior y trascendente del *sí mismo*. Nada de esto es posible si no se tiene a un *yo* capaz de percibirlo y percibirse. Cuando Ryle medita sobre su tema, también se refiere a un *sí mismo* como dos entidades: una que articula en *sí mismo* y otra que, en segunda persona, se refiere a un *mí mismo*. Siempre tiene conciencia de un *yo* y al mismo tiempo es capaz de verse *desde fuera*.

La conciencia de *sí mismo* o mente es entonces la suma de esas percepciones, creación de imágenes internas, pero también de las emociones que esas percepciones causan; sensaciones no sólo físicas sino psíquicas, pero además los deseos inmediatos, mediatos y de largo plazo, así como las voliciones producto de la voluntad. Esto es parte de un intrincado haz de relaciones entre lo visible, lo irascible, lo concupiscible y lo racional.

Lo concupiscible corresponde a lo interno; lo irascible a lo externo; lo racional es parte del *yo interno* capaz de codificar y decodificar lo percibido. La voluntad está unida a esta parte que corresponde a lo voluntario y a lo involuntario de las acciones, así como en el control o no de los deseos. La mente no está alojada en el cerebro como algo distinto, en todo caso, como lo propone Buganza (2014, 19-36) deberíamos verla como una *relación hilemórfica*.

Por su parte, la correlación entre cerebro y sistema

nervioso, generando la presencia de lo abstracto produce estados de conciencia capaces de ser percibidos por cualquiera que observe al sujeto; en cambio los estados mentales sólo pueden ser percibidos por el propio sujeto.

Las explicaciones neurobiologicistas sobre la toma de decisiones sólo han podido abarcar los juicios de coherencia intuitiva esto es, los que se refieren a la satisfacción e insatisfacción de necesidades básicas. La recompensa asociada a la satisfacción subjetiva a través de reforzadores positivos. Pero más allá, el sentido del bien y del mal no ha logrado ser desentrañado por ese camino.

Creemos que todo lo anterior es suficiente para poner a salvo el concepto de mente, incluyendo aquello denominado lo concupiscible, lo irascible y lo racional. Por su parte, si bien suponemos que Ryle no imaginó las consecuencias que tendría la formulación de su teoría sobre el *fantasma dentro de la máquina*, parece que ese fantasma es tan real como las funciones y mapas que se construyen dentro del cerebro, y las acciones exógenas que el resto del cuerpo realiza.

La estructura del cerebro es sumamente compleja, existen todavía áreas recónditas que encierran enigmas en cuanto a la relación sobre las impresiones y los resultados o respuestas de esas impresiones. El cerebro construye lo que se denomina *mapas cognitivos* a través de funciones y datos que logra recopilar del interior y del exterior (Damasio, 2010:119-122).

La mente construye la percepción de la realidad que los individuos hacemos con las vivencias internas y externas. Los llamados *estados mentales* son el resultado de la interacción de estos mapas que no sólo proporcionan información inmediata, sino que quedan almacenados en la memoria de corto, mediano y largo plazo, de la que, de distintos modos y a veces de forma consciente (voluntaria) o inconsciente (involuntaria), utilizamos para realizar un acto, o simplemente para ser impactados por esos recuerdos, que interpretamos como positivos o negativos.

Tenemos una complejidad de percepciones internas y externas y además, somos capaces de retrotraer episodios sensoriales del pasado, a veces con tanta vivacidad que podríamos decir que *volvemos a vivirlos*.

Conclusión

Negar los conceptos de mente y voluntad, por el camino del conductismo lógico, no parece ser plausible, como hemos analizado uno a uno los argumentos de Ryle, somos más complejos que una máquina,

y la mente algo más profundo que la noción de un *fantasma*.

Los mecanismos que se requieren para la natación no son únicamente los conocimientos de cómo lanzar brazadas y patadas, sino los consejos básicos de cómo perder el miedo al agua, dejar que el cuerpo flote, cómo inhalar y exhalar debajo del agua, el cómo usar las gafas y cómo no entrar en pánico en caso de emergencia; por mencionar algunos aspectos estrictamente relacionados con la práctica. Las reglas de procedimiento son útiles, incluso necesarias, pero no suficientes para realizar ciertas actividades.

El conductismo lógico o filosófico de Ryle evita los inconvenientes más comunes de un conductismo psicológico que negaría cualquier alusión a las emociones, actos mentales o a las intenciones; también evita caer en el dualismo de pensar que si algo no es físico entonces es mental, pero esto significa que las intenciones no pueden ser observadas.

Presenta también dificultades para explicar algunos procesos que, de quedarnos únicamente con la observación de los comportamientos externos de las personas, tendríamos que soslayar. Procesos internos aún inobservables pero definitorios en el conjunto de cadenas de acción, tanto mental como física, y es lo que precisamente niega. Si bien la obra de Ryle carece de notas al pie de página y referencias, advertimos que sigue algunas de las ideas de Brentano (1935) en relación al problema de la *intencionalidad*, pero añade el traducir los problemas mentales a oraciones condicionales del tipo: *p* entonces *q*.

Podemos comprender las ideas que Ryle presenta en cuanto a los errores de *uso del lenguaje*, como Wittgenstein (1953) ya había advertido y a quien tampoco cita, pero desde sus propios ejemplos, nos demuestra que, el *saber hacer* y el *qué* tienen un fundamento más allá de las conductas observables. Esto es, el fantasma *está vivo* y podemos jalar del gatillo como producto de una volición racional, pero también podemos jalar del gatillo *porque sí*, porque *se nos dio la gana*. El *saber qué* y el *saber cómo*, tal como lo presenta Ryle, tiene implicaciones negativas para sostener su posición, al menos en lo referente a la voluntad. Si describimos el saber cómo hacerlo en términos de una habilidad procesal, vemos que el conocimiento de las proposiciones, esto es, el *saber qué*, se va conformando como un conocimiento que representa una habilidad, no únicamente como saber teórico, sino como una facultad práctica.

La razón teórica resuelve problemas abstractos, por ejemplo, los de las matemáticas, y al hacerlo lle-

vamos a cabo actos mentales previos como la multiplicación, la suma, la división o la resta. Si alguien nos pregunta ¿qué hiciste hoy? y le respondemos que estuvimos realizando siete multiplicaciones mentales, y que dos de ellas fueron difíciles, nadie podría advertir un sinsentido.

La aprehensión del mundo exterior, su decodificación, su recreación, su análisis para la acción, no serán posibles a menos que la mente y la voluntad estén presentes. Ridiculizar el fenómeno de lo mental como un fantasma no forzosamente demuestra que no exista. La mente, ya sea como un constructo del cerebro, como sostiene Damasio (2010), lo cierto es que el concepto mismo de conciencia es epifenoménico y, por tanto, sea o no un producto del cerebro independiente de él, tenemos presente la conciencia cada mañana al despertar.

Mente y voluntad, bien pueden ser sustituidos por los términos *conciencia* y *decisión* lo que, si bien no resuelve el problema, podría sentar los parámetros correctos para, desde ahí continuar la discusión formal que Ryle pretende. Si se trata de un problema conceptual podemos otorgarle al autor plausibilidad en su discurso, pero si se trata de reducir lo mental a un fantasma y la voluntad a un error consustancial

del primero, nos parece que, con los contraargumentos hasta aquí presentados, podemos sostener lo contrario.

Referencias

- AQUINO, T. (1990). *Suma de Teología, Prima Secundae*. Qq. 6-21. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- BRENTANO, F. (2012) [1935]. *Psicología desde un punto de vista empírico*. Madrid: Revista de Occidente.
- BUGANZA, J. (2014). *Filosofía de la mente, nous y libertad*. México: Universidad Veracruzana.
- DAMASIO, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- KENNY, A. (2000). *La metafísica de la mente*. Barcelona: Paidós.
- LOCKE, J. (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: FCE.
- RYLE, G. (2009) [1949]. *The Concept of Mind, 60th Anniversary Edition*. New York: The Routledge.
- RYLE, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Barcelona: Paidós.
- SEARLE, J. (2003). *Rationality in Action*. USA: Massachusetts Institute of Technology.
- SEARLE, J. (2004). *Razones para actuar. Una teoría del libre albedrío*. Amazon Kindle: Barcelona.
- WITTGENSTEIN, L. (2008) [1953]. *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

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 o medio de publicación.

3. Para su dictaminación, se enviará un original en formato electrónico PC en un procesador de textos indicando el programa y la versión (preferentemente Word versión 6 o superior). La vía preferencial para esta comunicación será el correo electrónico en forma de archivo adjunto (*attachment*). También se pueden enviar trabajos por correo convencional a la dirección de la revista. En ese caso, se enviará un original y tres copias en formato de papel y adjunto un 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 acerca de que el manuscrito cumpla con los requisitos establecidos en estas *Normas...*, que se completen los trámites establecidos como la recepción de la carta de no conflicto de interés, y la revisión de 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 o del autor que hizo el primer contacto vía correo electrónico. El autor o autores deberán hacer constar su dirección postal, dirección electrónica, 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. Asimismo, consignarán que los colaboradores de la propuesta 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 respuesta a 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, cuadros 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 ni esquemas excesivamente complejos desde el punto de vista de la diagramación.

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 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 (Vgr. S. A., S. de R. L., etc.) Ej.: TYLER, H. (1988). *Diseño experimental*. México: Trillas.

Artículos (o capítulos de libro o partes de un tomo): 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, pp. 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, ladiellos, etc., por motivos de diseño y maquetación. La revista recomienda altamente 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 cuyo resultado puede ser determinante.

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 del número en que aparezca el artículo.

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.