



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 16, núm. 1 | **ENERO-JUNIO 2014** | Tercera época



REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Vol. 16, núm. 1 | ENERO-JUNIO 2014 | Tercera época



RECTOR
Mtro. Juan José Corona López

VICERRECTOR
Lic. Luis A. Sandoval Berumen

**DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA
Y FINANCIERA**
C.P. Sergio Márquez Rodríguez

DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN INTEGRAL
Mtro. José Arturo de la Torre Guerrero

**DIRECCIÓN DIVISIONAL DE PROGRAMAS
DIRECTIVOS Y POSGRADOS**
Mtro. Jaime Zárate Domínguez

DIRECCIÓN DIVISIONAL DE CIENCIAS DE LA SALUD
Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria

**DIRECCIÓN DIVISIONAL DE CIENCIAS
ADMINISTRATIVAS, SOCIALES Y HUMANIDADES**
Mtro. Sergio Sánchez Iturbide

COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
Dra. Midelevia Viveros Paulín

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Vol. 16, núm. 1, enero-junio de 2014 | tercera época

DIRECTOR ACADÉMICO | Miguel Ángel Campos Hernández
SUBDIRECTORA ACADÉMICA | Anabell Pagaza Arroyo
DIRECTOR EDITORIAL | Javier Curiel Sánchez
JEFA DE REDACCIÓN | Eva González Pérez

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ma. Adelina Arredondo López (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Guadalupe Acle Tomasini (Universidad Nacional Autónoma de México) | Laura Acuña Morales (Universidad Nacional Autónoma de México) | Mtra. Angélica Alucema (Universidad Intercontinental, México) | Dr. José María Arana (Universidad de Salamanca, España) | Dra. Adela Coria (Universidad de Córdoba, Argentina) | Mtro. Eleazar Correa González (Universidad Autónoma de Tlaxcala, México) | Mtra. Mónica Cortiglia Bosch (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dr. Horacio Ejilovich Grimaldi (Fundación Analítica de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Lidia Fernández (Universidad de Buenos Aires, Argentina) | Dra. Sara Gaspar (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Araceli Gómez (Universidad Anáhuac, México) | Dr. Enrique Guinsberg (Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, México) | Dra. Martha Rebeca Herrera (Instituto Nacional de Antropología e Historia) | Mtra. Zardel Jacobo (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dra. Doris Jiménez Flores (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dr. Colin Lankshear (McGill University, Canadá) y James Cook (University, Australia) | Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria (Universidad Intercontinental, México) | Mtra. Giannina Mateos (Universidad Intercontinental, México) | Dr. Gabriel Jorge Mendoza Buenrostro (Universidad Intercontinental, México) | Dra. Ma. Eugenia Melgoza (Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupos, México) | Dra. Dinorah Gabriela Miller Flores (Universidad Autónoma Metropolitana) | Dra. Patricia Molinar Palma (Universidad Autónoma de Sinaloa) | Dra. Graciela Aurora Mota Botello (Universidad Nacional Autónoma de México / Propagac) | Dra. Leonor Montiel Gama (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México) | Dra. Gloria Ornelas Tavarez (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dr. Eduardo Remedi (Instituto Politécnico Nacional) | Dr. José María Rosales (Universidad de Málaga, España) | Dra. Dalia Ruiz (Universidad Pedagógica Nacional, México) | Dra. Ana Ma. Salmerón Castro (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Juan José Sánchez Sosa (Universidad Nacional Autónoma de México) | Dr. Antonio Santamaría Fernández (Asociación Psicoanalítica Mexicana, México) | Mtra. Rocío Willcox (Universidad Intercontinental, México) | Dra. María Teresa Yurén Camarena (Universidad Autónoma de Morelos, México) | Dr. Miguel Zabalza (Universidad de Cataluña, España) |

REDACCIÓN | Camilo de la Vega M. y Angélica Monroy L.
ASISTENTE EDITORIAL | Maricel Flores Martínez

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

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

Precio por ejemplar: \$120 m.n. | Suscripción anual (dos números): \$240 m.n. (residentes en México) | 20 dólares (extranjero) | Más gastos de envío

Correspondencia y suscripciones

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

ISSN: 1665-756X

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

Portada: Javier Curiel

Revista Intercontinental de Psicología y Educación es una publicación semestral de la UIC Universidad Intercontinental, A.C. | Editor responsable: Javier Curiel Sánchez | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2010-040911100100-102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Asignación de ISSN: 1665-756X | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | Imprenta: Magdalena González Gámez (1200+ impresión sobre demanda), Andorra núm. 29, int. 2, col. Del Carmen Zacahuiztco, C.P. 03550, México D.F., Tel. 5521 8493 | Distribuidor: UIC Universidad Intercontinental, A.C., Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D. F. | La edición de este número consta de un tiraje de 300 ejemplares, que se terminaron de imprimir en enero de 2014.

Índice

- 5 Presentación
Georgel Moctezuma Araoz
- 11 Significado psicológico que estudiantes de secundaria de la Ciudad de México atribuyen al concepto “drogas”
Patricia Bermúdez Lozano, María Elena Medina-Mora Icaza, Shoshana Berenzon Gorn, Benilde García Cabrero, Nancy Amador Buenabad y Cuicláhuac Pérez López
- 37 Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman
Enrique Berra Ruiz, Sandra Ivonne Muñoz Maldonado, Cynthia Zaira Vega Valero, Arturo Silva Rodríguez y Gisel Gómez Escobar
- 59 Efecto de *Red Bull* sobre la conducta adictiva, la actividad motora y un condicionamiento instrumental en ratas machos
C. E. Guzmán Morales, M. Padilla-Rivera, M. Cruz de Alba, F. A. Aguilar-Alonso y M. García Montañez
- 79 Los padres como modelos y controles de la conducta de alimentación de los jóvenes.
Marisol Parrao López, Patricia Andrade Palos y Diana Betancourt Ocampo

- 95 Referentes teóricos en un estudio sobre significados y prácticas de mediación desde la educación especial
Úrsula Palos, Verónica Ortiz, Ana María Méndez
- 117 La identidad del docente novel nace en la formación inicial
María Esther Basurto López
- 135 Canales de aprendizaje y su vinculación con los resultados de un examen de ubicación de matemáticas
Karla Paulina Ibarra González y Clara Cristina Catarina Eccius Wellmann
- 153 Concepciones en torno de la enseñanza docente. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí
José Francisco Martínez Licona, Agustín Zarate Loyola, Blanca Patricia Salazar Chávez y Andrés Palacios Ramírez
- 175 Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales
María Inés Gómez del Campo del Paso, Martha Leticia Salazar Garza y Evelyn Irma Rodríguez Morril
- 191 Instrucciones para publicar

PRESENTACIÓN

Indudablemente la investigación constituye el corazón de toda disciplina científica, así como el nódulo de cualquier universidad. Cuando hacemos investigación científica develamos los elementos, los mecanismos y las estructuras que determinan los fenómenos estudiados, así como el concreto aparente que, en sí mismo y por sí mismo, constituye un problema dentro de la conceptualización de la realidad. Los investigadores buscamos y pretendemos describir, explicar y comprender dicha realidad para transformarla, y es a partir de esta transformación que los seres humanos pueden beneficiarse en su más singular cotidianidad.

Me es grato escribir algunas líneas a manera de presentación del más reciente número de *la Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, constatando, una vez más, que lo producido por todos y cada uno de los autores participantes mantiene un rigor metodológico que garantiza que los objetivos de toda investigación se cumplan. Al leer dichos textos, compruebo que la diversidad de abordajes metodológicos es amplia, consistente y creativa. Ante tal redescubrimiento, miro claramente que nuestra revista se encuentra posicionada a una altura, incluso a la vanguardia, internacional. Insisto en esta variedad de metodologías utilizadas, pues hoy en día no es posible que los abordajes dentro de las disciplinas de la salud, de la educación y sociales sean lineales y cerrados al campo del paradigma cuantitativo.

Las líneas de trabajo que orientan la investigación en las áreas de la salud, la educación y lo social conservan las especificidades de cada disciplina que las conforman. Los problemas que integran la actividad de investigación en estas áreas pueden ubicarse en cualquiera de los dos paradigmas científicos prevalecientes en la actualidad: el *cuantitativo* y el

GEORGE MOCTEZUMA ARAOZ, Cordinador clínico de las Clínicas Comunitarias ASI; docente e investigador de la Dirección Divisional de la Salud, Universidad Intercontinental.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16 núm. 1, enero-junio 2014, pp. 5-6.

cualitativo. Nuestros objetos de estudio y sus respectivas problematizaciones se sitúan desde dos posibilidades; los fenómenos y procesos asociados, derivados y producidos por y desde las nociones referentes a la salud, la educación y lo social son *medibles* o bien *interpretables*. El aspecto epistemológico vinculado con los trabajos de investigación puede dividirse en la utilización del *positivismo* o el *construccionismo social* (predominantemente, aunque también hay estudios cuyo sustento epistemológico apunta a la perspectiva de género, al psicoanálisis y a la hermenéutica, por ejemplo); cada estudio es sostenido por una perspectiva teórica particular; sin embargo, habría que insistir en que la dimensión epistemológica puede ser concebida desde una de estas dos coordenadas.

La psicología, la educación y las ciencias de la salud recurren a diversos modelos epistemológicos, métodos y técnicas de investigación propios de cada disciplina. No obstante, al ser parte de las ciencias en general, toda construcción de cualquier objeto de estudio dentro de ellas debe situarse desde el rigor ontológico, epistemológico y metodológico que cada paradigma de investigación científica nos proporciona. De nueva cuenta, aparece el problema de la salud, la educación y lo social como objeto que se mide o interpreta desde la construcción de significados.

Creemos necesario partir de algunos supuestos teóricos y de trabajo correspondientes al construccionismo social (en particular hay que considerar que lo descrito a continuación mantiene una relación congruente con las otras epistemologías de índole cualitativa) que, nos parece, pueden ser útiles al momento de reflexionar acerca de los estudios ubicables en esta perspectiva. Los supuestos son los siguientes:

1. *Los términos mediante los cuales describimos el mundo y a nosotros mismos no están dictados por los objetos hipotéticos de tales descripciones*. Debe quedar claro que no existen restricciones de principio sobre nuestra caracterización de las cosas; debe aceptarse que, dentro del mundo “real”, “todo vale”. Lo verosímil caracteriza cualquier proceso social y, finalmente, el problema de la subjetividad nos confirma que la noción de verdad no puede soltarse del orden cultural.

2. *Los términos y formas mediante los cuales obtenemos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, productos de intercambios histórica y culturalmente situados entre las personas.* Las palabras y las cosas adquieren su significado sólo dentro del diálogo y de la relación; las descripciones, explicaciones y comprensiones del mundo son el resultado de relaciones cooperativas.
3. *La medida en la cual una descripción dada del mundo o de nosotros mismos se mantiene a través del tiempo no depende de la validez empírica de la descripción, sino de las vicisitudes del proceso social.* De ninguna manera el uso de la metodología garantiza que algunas descripciones y explicaciones sean “más verdaderas y objetivas” que otras y, por lo tanto, queda la puerta abierta a las voces alternativas dentro de la cultura para su inserción en la construcción del conocimiento científico.
4. *Como el lenguaje es un subproducto de la interacción, su principal significado se deriva del modo en que está inmerso dentro de patrones de relación.* Nos describimos, explicamos y comprendemos a partir del uso del lenguaje; a través de las palabras construimos el entorno y la noción del *otro*, además de que el conocimiento de la experiencia humana se resignifica en el lenguaje.
5. *Apreciar las formas existentes de discurso es evaluar patrones de vida cultural; cada evaluación da voz a un enclave cultural dado, y compartir apreciaciones facilita la integración del todo.* Parecería que la dimensión subjetiva y la cultural se encuentran divididas y, por lo tanto, el conocimiento de cada una de ellas dependería del uso de coordenadas teóricas diferentes. Lo anterior no es realmente así; la enunciación de un discurso por parte de un sujeto de manera inevitable refiere contenidos de orden cultural.

Por otra parte, y siguiendo con el paradigma tradicional en investigación, vinculado con la construcción del conocimiento científico (paradigma cuantitativo), creemos conveniente puntualizar algunos aspectos relacionados con la postura *positivista* de la ciencia.

Cuando en el escenario ontológico consideremos que los fenómenos sociales (o los que abordan las ciencias sociales) *deben forzosamente ser medibles*, el fundamento teórico, epistemológico y metodológico de las investigaciones que realicemos se asociará de alguna u otra forma con el positivismo (neopositivismo, postpositivismo). En el paradigma cuantitativo de investigación, es de vital importancia la medición y relación de las variables causales de cualquier fenómeno social. Debe quedar claro que la realidad social *nunca depende de los individuos*, su estructura debe estudiarse mediante procesos objetivos y técnicas cuantificables; se estudia el grado de explicación, causa-efecto de cualquier hecho.

Al ser representados por factores recurrentes y generales, los fenómenos sociales vinculados con la noción de salud, educación o lo social tienen cabida conceptual desde la lógica deductiva, la cual permitiría establecer generalizaciones a partir de los hallazgos empíricos, lo que representa un aspecto prioritario dentro de la investigación positivista.

Por todo lo anterior, creemos aportar líneas conceptuales que pueden funcionar como “ordenadores” al momento de definir el tipo de acercamiento a la investigación desde el área de la salud, la educación o lo social sin que esto implique que las interpretaciones que puedan enlazarse a nuestros objetos de estudio (problemáticas específicas) sean limitadas. Quizá haya que elegir entre la búsqueda de la objetividad o la comprensión de la subjetividad al momento de acercarse a las problemáticas estudiadas desde la diversidad de trabajos de investigación desarrollados dentro de la revista. Para tener mayor claridad en cuanto a la posible ubicación de estos estudios, se presenta un cuadro que establece los lineamientos de diferenciación respecto de los paradigmas de investigación antes mencionados:

Estatuto de la realidad	Ontológico	Epistemológico	Metodológico	
	¿Qué es la realidad? ¿Cómo se concibe la realidad?	¿De qué manera accedo al objeto de estudio? (desprendido y construido a partir de la realidad).	¿Qué procedimientos, métodos, técnicas y estrategias utilizo para describir, explicar y comprender el objeto de estudio?	Paradigmas de investigación
Objetiva	Es medible	Positivismo, postpositivismo, neopositivismo	Método científico tradicional	<i>Cualitativo</i>
Natural	Es interpretable, se relaciona con significados; es una construcción que depende de un proceso de historización y subjetivación	Fenomenología, construccionismo social, psicoanálisis, teoría crítica, interaccionismo simbólico, etcétera	Métodos y técnicas cualitativas	<i>Cualitativo</i>

Por último, invito al lector a que sea despiadadamente crítico al estudiar los reportes que se muestran en nuestra revista. Estoy seguro que encontrará el reflejo que emana de los mismos y que ciertamente dan cuenta de una producción rigurosa y útil al momento de describir, explicar y comprender los fenómenos constitutivos de una realidad, donde cada vez es más urgente la implicación de investigadores valientes y decididos, orientados a transformar una realidad siempre más compleja y a veces confusa.

Georgel Moctezuma Araoz

Significado psicológico que estudiantes de secundaria de la Ciudad de México atribuyen al concepto “drogas”

Patricia Bermúdez Lozano, María Elena Medina-Mora Icaza,
Shoshana Berenzon Gorn, Benilde García Cabrero,
Nancy Amador Buenabad y Cuitláhuac Pérez López

Resumen

Mediante el empleo de la técnica de redes semánticas naturales se analizó el significado psicológico que atribuyeron adolescentes de secundaria al concepto “drogas”. Se comparó la representación y organización conceptual de las redes generadas por los educandos por grado escolar y sexo. En la investigación participaron

Abstract

The psychological meaning that secondary school teenagers gave to the concept “drug” was analyzed through the use of the Natural Semantic Networks Technique. The representation and conceptual organization of the networks generated by students was compared by grade and gender. 113 students from 7th, 8th and 9th grades,

PATRICIA BERMÚDEZ LOZANO, Coordinación de Psicología Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México [bermudez_55@hotmail.com]. MARÍA ELENA MEDINA-MORA ICAZA, Dirección General, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz [medinam@imp.edu.mx]. SHOSHANA BERENZON GORN, Ciencias Sociales en Salud, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz [berenz@imp.edu.mx]. BENILDE GARCÍA CABRERO, Coordinación de Psicología Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México [benilde@unam.mx]. NANCY AMADOR BUENABAD, Investigaciones Epidemiológicas y Sociales, Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz [nagy@imp.edu.mx]. CUITLAHUAC PÉREZ LÓPEZ, Coordinación de Psicología Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México [cuitlahuac.prez@gmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 2, enero-junio 2014, pp. 11-36.
Fecha de recepción: 21 de enero de 2013 | Fecha de aceptación: 26 de junio de 2013.

113 estudiantes de 10 a 15 años de edad, de 1º, 2º y 3º grados de secundaria. Los resultados mostraron diferencias en el tamaño de la red y densidad conceptual, pero similitud en las palabras definidoras que utilizaron para representar el concepto y en el peso semántico atribuido. Se identificaron diferentes categorías semánticas relacionadas con conocimientos y factores de riesgo y protección. Los resultados mostraron que los alumnos relacionaron el significado del concepto principalmente con factores de riesgo; se confirmó la utilidad de la técnica para conocer el significado psicológico.

PALABRAS CLAVE

drogas, significado connotativo, redes semánticas, adolescentes.

between the ages of 10 to 15 years participated in the study. Results indicated differences in the network size and conceptual density, but similarities in terms of the words used and the semantic weight assigned to them. Different semantic categories related to knowledge about drugs, risks related to its use, and protection factors were identified. According to the results obtained, it can be concluded that students related the meaning of the concept "drug" mainly to risk factors, the usefulness of the technique to obtain psychological meaning was confirmed.

KEY WORDS

drugs, connotative meaning, semantic networks, adolescents.

La técnica de redes semánticas naturales se ha empleado en países como Chile, Colombia, Brasil y México para investigar la conceptualización semántica (García y Jiménez, 1996; Souza, 2001; Sánchez, Garza y López, 2011) y el significado psicológico o connotativo que se genera con referencia a un objeto de manera subjetiva, individual y contextual, a partir de distintos términos (Hernández y Valdéz, 2002; Salas-Menotti, 2008), en diversas disciplinas de conocimiento. Sin embargo, son pocas las investigaciones realizadas para identificar asociaciones con el concepto drogas y con factores de riesgo y protección hacia su consumo, entre las que destacan las hechas por García-Aurrecoechea, Díaz-Guerrero, Reyes-Lagunes, Medina-Mora, Andrade-Palos y Reidl (2006) y por Gue y Ferreira (2008). La técnica tiene su origen en los postulados con-

ceptuales del cognoscitivismo (Figuroa, González y Solís, 1981) y argumenta que la memoria es un mecanismo básico de los procesos cognoscitivos que apoya el proceso de reconstrucción de la información que impacta a la persona. Las redes semánticas son estructuras de conocimiento que resumen la experiencia particular de una persona, con lo que plantean la posibilidad de explicar y predecir cómo puede influir la información que se tiene sobre “algo” en el comportamiento posterior relacionado con ello, dado que proporcionan datos referentes a la interpretación interna de los significantes. La investigación se propuso como objetivo determinar el significado psicológico o connotativo y las asociaciones (relacionadas con conocimientos, creencias, afectos, intenciones y comportamientos) que los adolescentes atribuyen al concepto “drogas”, con la intención de obtener información valiosa, vinculada con las actitudes que asumen o podrían asumir en un futuro, respecto del consumo de drogas.

Existe un número importante de investigaciones epidemiológicas sobre tendencias y factores de riesgo y protección (Villatoro, Hernández, Hernández, Fleiz, Blanco y Medina-Mora, 2007; Villatoro, Gaytán, Moreno, Gutiérrez, Oliva, Bretón, López, Bustos, Medina-Mora y Blanco, 2011), de creencias vinculadas con las drogas en varios grupos de población (Corbella, 2006) y actitudes hacia éstas (Moral, 2005), que nos informan sobre el problema y los aspectos a tratar en programas de prevención. No obstante la importancia de esos resultados, es necesario conocer los significados atribuidos y la forma en que los adolescentes conceptualizan el problema del uso de las drogas (García-Aurrecochea *et al.*, 2006) como un paso indispensable que nos oriente acerca de la situación psicosocial que predomina en ese grupo de población, con la finalidad de desarrollar estrategias y programas exitosos que incorporen contenidos y mensajes más efectivos con objeto de prevenir su uso.

En este artículo, se presentan los resultados de un estudio que pretende conocer el significado que actualmente atribuyen los adolescentes al concepto “drogas” en la Ciudad de México; para su realización, se usó como estrategia de investigación las redes semánticas naturales, mediante

las cuales se analizaron algunos aspectos relacionados con este concepto que han estudiado diversos investigadores.

Instituciones nacionales e internacionales, como el Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz (INPRFM) y el Instituto Nacional sobre el Abuso de Drogas (NIDA, por sus siglas en inglés), se han preocupado por brindar información precisa a toda la población, específicamente a los grupos de mayor vulnerabilidad, afirmando que las "drogas" son sustancias que actúan sobre el cerebro y penetran su sistema de comunicación, interfiriendo con la manera en que las células nerviosas envían, reciben y procesan la información (NIDA, 2009). Dentro del término, además de las sustancias que son consideradas popularmente como drogas ilegales (marihuana, cocaína, heroína y metanfetaminas), han incluido las de consumo legal (tabaco, alcohol o bebidas como el café) e incluso las de uso doméstico o laboral (como pegamentos y disolventes volátiles) debido al efecto nocivo que su consumo puede causar al organismo.

Respecto al consumo de drogas, diferentes investigadores han identificado variables asociadas con factores de protección y de riesgo que podrían estar relacionadas también con el significado que los adolescentes le dan al concepto, como: *a) la familia*, que puede afectar de manera positiva o negativa a los adolescentes, por distintos factores asociados con la misma, como la consistencia de las normas (Hawkins, Catalano y Miller, 1992; Pérez y Mejía, 1998; Medina y Carvalho, 2010), la violencia intrafamiliar en los primeros años del desarrollo (Rodríguez-Kuri, 2004) y el consumo de drogas en la familia (Hawkins *et al.*, 1992; Medina-Mora, Cravioto, Villatoro, Fleiz, Galván-Castillo y Tapia-Conyer, 2003; Rodríguez-Kuri, 2004); *b) los amigos*, que juegan un papel fundamental en la presencia de las adicciones (Rodríguez-Kuri, Arellanes, Díaz-Negrete y González-Sánchez, 1999; Gracia, Saldívar y Contreras, 2002; Medina-Mora *et al.*, 2003); *c) atributos personales*, vinculados con autoestima, autovaloración, aspectos emocionales, seguridad, comunicación, resolución de problemas (Rodríguez-Kuri *et al.*, 1999; Medina-Mora *et al.*, 2003; González-Sánchez, García-Aurrecochea y Córdova, 2004; García-Aurrecochea y Gracia, 2004; Medina y Carvalho, 2010); *d) el ámbito escolar*,

relacionado con el éxito o fracaso en sus estudios y el sentido de autoeficacia personal; e) el *económico*, como el empleo estable de los padres, la situación económica prevaleciente y el daño a ella (Munist, Santos, Kotliarenco, Suárez, Infante y Grothberg, 1998); y e) *disponibilidad hacia las drogas y su consumo*, por ser los adolescentes el principal blanco para la distribución y consumo de estupefacientes (ENA, 2011).

El significado e interpretación de un concepto puede verse influido por condiciones culturales y contextuales, sobre todo en el grupo de los adolescentes, quienes aún se encuentran en un proceso de identificación (Feldman, 2008) y reflejan situaciones que les afectan individualmente o a su comunidad. Los adolescentes atribuyen un significado a un concepto, como resultado de la experiencia directa con el objeto (Zermeño, Arellano y Ramírez, 2005), por la influencia de sus pares (Pick, Givaudan, Saldívar, 1996; Micher y Silva, 1997) o del medio en el que se desarrollan, lo que refleja sus creencias y conocimientos. No obstante, la información que los adolescentes manejan en cuanto a las drogas puede estar cargada de confusiones, dudas y miedos, o de opiniones favorables hacia el consumo que pueden ponerlos en peligro al manifestar una baja percepción de riesgo, alta tolerancia hacia el consumo y agrado por las sensaciones nuevas y placenteras.

Dicha información, poseedora de significado y contenida en la memoria, se organiza semánticamente a modo de redes de conocimiento (Collins y Quillian, 1969, 1972) donde las palabras forman relaciones que originan el significado y que, en la actualidad, conocemos como “redes semánticas”. De acuerdo con Grzib y Briales (1996), la memoria semántica nos ayuda a construir la realidad a partir de una interpretación interna y, a través de ella, se decodifican las experiencias y percepciones, formándose estructuras de conocimiento. Éstas incluyen creencias, valores, actitudes y la experiencia personal (Figuroa, Solís y González, 1974).

Para analizar la organización y jerarquización semántica natural de las redes de conocimiento de los estudiantes cuando se les pide que generen definidoras sobre algún concepto en particular, Figuroa *et al.* (1981) desarrollaron un procedimiento para estudiar de manera cuantitativa el

valor semántico y connotativo (significado psicológico) de los conceptos, la densidad de la red del concepto en particular y la distancia semántica a la que se encuentran los diferentes conceptos que componen esta red.

Se ha demostrado que al obtener el conjunto de conceptos asociados libremente, seleccionados por el proceso de reconstrucción de la memoria y jerarquizados, se logra una red semántica determinada por elementos de varias categorías. Así, se tiene un medio empírico de acceso a la organización cognitiva del conocimiento de los adolescentes.

En este trabajo, se reportan los resultados de un estudio exploratorio en el que se empleó la técnica de redes semánticas naturales, cuyos objetivos fueron: *a*) identificar el patrón que adopta la representación cognitiva de un grupo de adolescentes, en relación con el concepto "drogas"; *b*) analizar las categorías semánticas involucradas en esta representación, a partir de la relación que se establece entre el concepto "drogas" y otras definidoras; *c*) identificar diferencias en la forma y el contenido de las representaciones, en función del grado escolar y el sexo.

Método

PARTICIPANTES

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional (tabla 1), conformada por 113 adolescentes (55 hombres y 58 mujeres) con un rango de edad de 10 a 15 años y una media de edad de 13.5 años, que cursaban 1°, 2° y 3° grado en una secundaria oficial de la ciudad de México.

Tabla 1. Muestra de alumnos participantes de los tres grados de secundaria

<i>Sexo</i>	<i>1°</i>	<i>2°</i>	<i>3°</i>	<i>Total</i>
Hombres	18	17	20	55
Mujeres	22	20	16	58

Instrumento

Se empleó como instrumento la técnica original de redes semánticas naturales de Figueroa *et al.* (1981) y la aplicación se hizo de manera grupal, con dos instrucciones generales: *a*) “Escriban quince palabras relacionadas con el concepto ‘drogas’, las primeras que vengan a su mente; pueden ser sustantivos, adjetivos o verbos, pero no artículos, conjunciones ni preposiciones”, y *b*) “Jerarquicen las palabras que escribieron, según lo relacionadas que estén con la palabra ‘drogas’, y asignen un valor de 10 a 1; es decir, el valor más alto que es de 10 se lo asignarán a la palabra más importante, el 9 a la que consideren que le sigue en orden de importancia y así sucesivamente hasta asignar el valor de 1 a la palabra que crean que es la menos importante para explicar el significado del concepto” (se les aclaró que podrían repetir cualquier valor).

PROCEDIMIENTO

Se solicitó a la directora de la escuela su autorización para trabajar con los alumnos y se le informó en qué consistiría su participación. Los estudiantes brindaron su consentimiento informado para participar; se les aclaró que era importante que su participación fuera voluntaria y que se guardaría la confidencialidad de la información que proporcionarían —por lo que no era necesario poner su nombre— y que sólo se utilizaría con fines de investigación.

Para analizar los conceptos generados por los educandos, se tomaron como base los parámetros de análisis propuestos por Figueroa *et al.* (1981), con los siguientes valores:

Valor J: representa la riqueza del conocimiento; es la variedad de palabras definidoras diferentes que pueden generar los participantes para explicar el concepto clave. Permite detectar qué y cuántos significados asocian, y qué tantas cosas se imaginan los adolescentes cuando se les presenta la palabra estímulo. Una vez generadas las palabras definidoras, diversos autores recomiendan realizar una “normalización” (Reyes-

Lagunes, 1993; Zermeño *et al.*, 2005) para integrar en un mismo término las palabras escritas con género diferente, derivadas de una misma raíz, sinónimos o plurales. Por ejemplo, en este estudio, los adolescentes generaron las definidoras: vendedores, venden, vendedor, venta, que se agruparon bajo el término "vendedores"; así como distintos términos populares con los que se refieren a la marihuana: hierba, mota y verde, que se agruparon bajo el término de "marihuana".

Valor M: representa la significatividad que tienen los conceptos en cada grupo; es el peso semántico de cada palabra definidora y revela la importancia de cada uno en la red semántica. Por ejemplo, los alumnos pueden mencionar una gran cantidad de palabras para definir el concepto clave, pero las más significativas pueden ser sólo unas cuantas porque sólo se incluyen en la red las 10 definidoras con el valor más alto. Por tanto, si a un término no le asignan un valor semántico alto, queda fuera de la representación de la red; por ejemplo, si le asignaron valores altos a los términos marihuana, cocaína y daño, pero no al término chicas, los tres primeros quedaron dentro de la red y el último, no.

Grupo SAM: es el conjunto de los diez conceptos con mayor peso semántico que incorporan las definidoras fundamentales en la red de cada grupo.

Valor FMG: indica la distancia semántica de las definidoras y se expresa en porcentajes; a la definidora con el peso semántico más alto se le otorga 100% y los demás pesos se asignan tomando éste como referencia. Por lo general, se consideran las diez con peso semántico más alto.

Valor G: establece la densidad conceptual y señala la dispersión o compactación del conocimiento expresado por los grupos; se emplea para graficar las redes. Este valor es resultado de las diferencias entre los valores *M* más altos divididos entre el número de restas efectuadas.

Tomando en consideración estos parámetros, se hizo el análisis de las definidoras. A continuación, se presenta el significado que atribuyen los adolescentes al concepto "drogas", así como las diferencias entre grados y sexo.

Resultados

¿Cuántas palabras usan los estudiantes, por grado escolar y sexo, para definir el concepto “droga”?

En la tabla 2, se presenta el total de definidoras que utilizaron los estudiantes como aquellas palabras que dan significado o semánticamente definen mejor al concepto. Cada valor obtenido se calculó a partir de palabras no repetidas por grado escolar y sexo. El total de palabras distintas que emplean los adolescentes para referirse al concepto (*valor J*) es menor al total de palabras usadas por toda la muestra. Para identificar el total de definidoras no repetidas, se realizó el proceso de normalización antes descrito. De 737 asociaciones que los educandos de los tres grados establecieron, 364 no se repitieron.

Puede apreciarse que los alumnos de 2° grado generaron un mayor número de definidoras; la menor producción la mostraron los estudiantes que inician su educación secundaria; las mujeres de 1° grado fueron quienes menos definidoras produjeron.

¿Qué palabras usan los estudiantes para definir la palabra “droga” y en qué porcentaje las emplean?

Se incorporan las palabras que utilizaron con mayor frecuencia, independientemente del grado escolar. En la tabla 3, se observa que emplean términos populares y distintas sustancias para referirse a las drogas, como en el caso de “thinner, mona e inhalantes” (escritas así por los adolescentes). Más de 50% de los educandos asocia la palabra “drogas” prin-

Tabla 2. Tamaño de red (TR) por grado escolar y sexo

1°		2°		3°		Total
M	F	M	F	M	F	
117	97	136	137	129	121	364 definidoras no repetidas
214 definidoras (168 no repetidas)		273 definidoras (205 no repetidas)		250 definidoras (183 no repetidas)		

Nota: El término “definidoras” indica la cantidad de palabras con las que dieron significado al concepto clave “drogas”.

Tabla 3. Principales palabras que utilizan los alumnos de secundaria sin diferenciar por grupos

<i>Núm.</i>	<i>Palabras frecuentes</i>	<i>Núm. alumnos</i>	<i>% Alumnos</i>
1	Marihuana	68	60.1
2	Cocaína	57	50.4
3	Adicción	47	41.5
4	Enfermedades	40	35.3
5	Muerte	32	28.3
6	Alcohol	30	26.5
7	Problemas	29	25.6
8	Daño	25	22.1
9	Thinner	23	20.3
10	Vendedores	23	20.3
11	Amigos	17	15.4
12	Mona	16	14.1
13	Plantas	16	14.1
14	Salud	16	14.1
15	Hojas	15	13.2
16	Inhalantes	15	13.2
17	Adolescentes	14	12.3
18	Cigarro	14	12.3
19	Piedra	14	12.3
20	Tachas	14	12.3

Nota: Aunque de acuerdo al *valor M* sólo se incluyen en la red las 10 definidoras con el valor más alto, se presentan las veinte palabras que usaron con mayor frecuencia para ubicar la asociación que realizaron con otras sustancias (ejemplo: cigarro o tabaco).

principalmente con la marihuana y la cocaína. Sobresale su asociación con enfermedades, adicción y muerte.

Las palabras que emplearon como definidoras permiten identificar varias categorías semánticas (tabla 4) en ambos sexos. Hacen referencia a conocimientos —al mencionar diversos tipos de sustancias, sus nombres populares y el daño que provocan—, a sensaciones, emociones y sentimientos que generan el consumo o hacia los usuarios, a referentes sociales vinculados con su entorno escolar o comunitario y a otros términos relacionados

Tabla 4. Categorías semánticas identificadas por las definidoras de ambos sexos

<i>Diversidad de sustancias</i>	<i>Nombres populares</i>	<i>Daños/efecto inmediato</i>	<i>Población afectada</i>	<i>Referentes sociales</i>	<i>Motivos consumo</i>
Marihuana	Hierba	Salud	Adolescente	Amigos	Olvidar problemas
Cocaína	Mota	Memoria	Chavos	Vendedores	Soledad
Inhalables	Verde	Neuronas	Jóvenes	Consumidores	Desamor
Metanfetaminas	Amapola	Cerebral	Adultos	Tepiteños	Autoestima
Alcohol	Polvo	Emocional	Mujeres	Chacas	Poco cariño
Tabaco	Blanca	Físico	Señores	Callejeros	Conflictos
Gasolina	Crack	Psicológico	Niños	Fabián	Curiosidad
Resistol	Azúcar	Permanente		Drogadictos	Debilidad
Pintura	Piedra	Cáncer		Adictos	
Thinner	Perico	Sistema nervioso		Paris Hilton	
Cemento	Mona	Corazón		Irving	
Amoniaco	Activo	Respiratorios		Diego	
Píldoras	Tachas	Muerte		Fernando	
Anfetaminas	Cristal	A los demás		Bob Marley	
Vino	Chochos	A la familia		Narcos	
Cerveza	Éxtasis	Ojos rojos		Straight edge	
Tequila		Dolor cabeza			
Cigarros					
Café					
Caféina					

Tabla 4. Categorías semánticas identificadas por las definidoras de ambos sexos (continuación)

<i>Acciones</i>	<i>Lugar por disponibilidad</i>	<i>Sensaciones</i>	<i>Sentimientos</i>	<i>Emociones</i>	<i>Utensilios</i>
Tomar	Fiestas	Alucinaciones	Soledad	Tristeza	Papel
Inhalalar	Calle	Sufrimiento	Rechazo	Violencia	Latas
Vender	Escuelas	Alivio	Amor	Miedo	Encendedor
Fumar	Secundarias	Euforia	Decepción	Enojo	Algodón
Inyectar	Primaria	Depresión	Infelicidad	Alegría	Fuego
Matar	Lugar donde vives	Anstiedad		Irritabilidad	Vasos
Consumir	Esquina				Popote
Socializar	Mercado negro				Envases
					Foco

Nota: Las categorías se formaron con las palabras que proporcionaron los adolescentes.

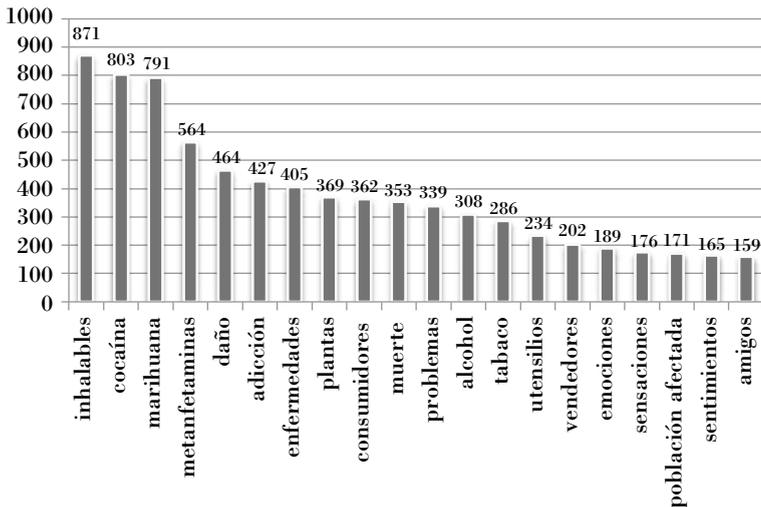
con factores de protección y riesgo (como familia y escuela, referentes sociales y motivos de consumo).

¿Cuál es el valor semántico que adquieren las palabras por la significatividad que los estudiantes otorgan al concepto?

Al realizar la normalización de términos, se sumó también el valor independiente de las palabras definidoras. Aunque en la tabla 3 es posible apreciar que los inhalables no se ubicaron como la definidora con mayor frecuencia referida por los adolescentes, la normalización, con la gran variedad de palabras asociadas a este tipo de sustancias (gasolina, resistol 5000, thinner, cemento, mona, activo, amoniaco, metano, entre otras) dio como resultado que los inhalables se ubicaran en el primer lugar, con el mayor valor semántico, como se observa en la figura 1.

Se muestra el orden de importancia por el peso semántico (*valor M*) de las veinte definidoras más significativas para este grupo de adolescentes, lo que representa la significatividad que tienen los conceptos para ellos y

Figura 1. Conceptos normalizados con mayor peso semántico



Se representan los conceptos normalizados con mayor valor semántico que usaron todos los educandos de secundaria para definir el concepto clave “droga”; aunque la técnica indica que es conveniente tomar los diez principales, se representan veinte por la importancia de la información que aportan.

la importancia que los mismos adquieren (a mayor valor, mayor importancia) en la conformación de la red semántica.

¿Qué sustancias asocian los estudiantes al concepto "drogas"?

Mencionaron sustancias de consumo legal (alcohol y tabaco), drogas ilegales (marihuana, cocaína, inhalables y metanfetaminas), algunas de uso doméstico o laboral (resistol) y otros tipos de sustancias (tabla 5).

¿Cómo difiere la organización semántica de las definidoras generadas por los estudiantes, por grado y sexo?

El análisis de la organización semántica involucra la revisión de la significatividad y el conjunto de palabras con mayor peso semántico (tabla 6). Como puede observarse, los alumnos de los tres grados le atribuyen un peso semántico (*valor M*) distinto de todas las definidoras, con excepción de *tabaco y emociones* en 2º grado ($M = 102$) y *adicción y utensilios* en 3º grado ($M = 143$), lo que representa ciertas diferencias en la significatividad y modifica la organización semántica del concepto.

Se toma como muestra el bloque de las diez principales definidoras, a las que, a diferencia de los otros grados, los educandos de 1º grado dan mayor significatividad (valor semántico: Grupo *SAM*) a las *metanfetaminas* y al señalamiento de posibles *consumidores* de droga. Los estudiantes de 2º grado resaltan la *muerte* vinculada con enfermedades, daño y adicción a la droga. En 3º grado, sólo consideran el daño y otorgan significatividad al *alcohol, utensilios y vendedores*. Los alumnos de estos dos últimos grados coinciden al conceder mayor significatividad a los inhalables, cocaína y marihuana.

Por otro lado, para observar diferencias por sexo en la significatividad (*valor M*) que asignan los adolescentes, hombres y mujeres, se toman como muestra los primeros ocho términos que relacionan con el concepto "drogas" (tabla 7). En promedio, los adolescentes hombres, en comparación con las mujeres de 3º grado, dan un mayor valor semántico a siete de los ocho términos que se muestran en la tabla (inhalables, marihuana, cocaína, plantas, daño, alcohol, metanfetaminas); en los otros grados escolares, predomina una mayor significatividad de los términos para las mujeres. Los varones de los dos primeros grados dan mayor significati-

Tabla 5. Definidoras agrupadas por tipo de sustancia

<i>Tipo de sustancia</i>	<i>Número de alumnos</i>	<i>% alumnos</i>	<i>Valor semántico individual</i>	<i>Valor semántico total</i>
INHALABLES	19	16.8 %	206	
thinner	23	20.3 %	173	
gasolina	9	7.9%	65	
mona	16	14.1 %	105	
cemento	8	7 %	89	871
activo	13	11.5 %	121	
amoniaco	2	1.7 %	16	
resistol 5000	7	5.3 %	50	
sustancias químicas	8	7%	46	
COCAÍNA	57	50.4 %	477	
piedra	14	12.3 %	83	
polvo	11	9.7 %	80	
coca	9	7.9 %	82	803
perico	7	6.1 %	36	
crack	4	3.5 %	19	
blanca	1	0.08 %	16	
azúcar	2	1.7 %	10	
MARIHUANA	70	61.9 %	593	
hierba	7	6.1 %	50	785
mota	10	8.8 %	77	
verde	9	7.9 %	65	
METANFETAMINAS	11	9.7 %	58	
tachas	23	20.3 %	177	
pastillas	12	10.6 %	84	
éxtasis	12	10.6 %	84	564
cristal	9	7.9 %	70	
anfetaminas	2	1.7 %	40	
chochos	5	4.4 %	35	
píldoras	2	1.7%	16	
ALCOHOL	31	27.4 %	258	
tequila	2	1.7 %	19	
cerveza	2	1.7 %	18	
bebidas	2	1.7 %	8	308
vino	2	1.7 %	5	
TABACO	26	23 %	182	
cigarros	15	13.2 %	104	286

Tabla 6. Diferencias en la organización semántica por grado escolar

	1° grado (J = 157)				2° grado (J = 186)				3° grado (J = 166)			
	SAM	M	FMG	G	SAM	M	FMG	G	SAM	M	FMG	G
Cocaína	314	100	0	Inhalables	327	100	0	Inhalables	375	100	0	
Marhuana	293	93.3	21	Cocaína	246	75.2	81	Marhuana	275	73.3	100	
Metanfetaminas	230	73.2	63	Marhuana	223	68.1	23	Cocaína	243	64.8	32	
Consumidores	196	62.4	34	Muerte	213	65.1	10	Daño	187	49.9	56	
Inhalables	169	53.8	27	Enfermedades	192	58.7	21	Plantas	181	48.3	6	
Plantas	134	42.6	35	Metanfetaminas	183	55.9	9	Alcohol	167	44.5	14	
Adicción	127	40.4	7	Daño	169	51.6	14	Metanfetaminas	151	40.3	16	
Enfermedades	113	35.9	14	Adicción	157	48	12	Adicción	143	38.1	8	
Daño	108	34.3	5	Problemas	139	42.5	18	Utensilios	143	38.1	0	
Tabaco	78	24.8	30	Tabaco	102	31.1	37	Vendedores	140	37.3	3	

Nota: J = Variedad de conceptos; SAM = Conjunto de conceptos con mayor peso semántico; M = Significatividad que tienen los conceptos en cada grupo; FMG = Distancia semántica entre las definitorias; G = Densidad conceptual, dispersión o compactación del conocimiento expresado por cada grupo.

Tabla 7. Conceptos con mayor significatividad (valor *M*) según el sexo (Hombres = *H*, Mujeres = *M*) de los adolescentes por grado escolar

SAM	1° grado			2° grado			3° grado				
	Valor M	H	M	SAM	Valor M	H	M	SAM	Valor M	H	M
Cocaína	314	205	109	Inhalables	327	139	188	Inhalables	375	202	173
Marihuana	293	142	151	Cocaína	246	125	121	Marihuana	275	182	93
Metanfetaminas	230	107	123	Marihuana	223	106	117	Cocaína	243	136	107
Consumidores	196	72	124	Muerte	213	121	92	Plantas	189	109	80
Inhalables	169	95	74	Enfermedades	192	92	100	Daño	179	102	77
Plantas	134	107	27	Metanfetaminas	183	74	109	Alcohol	167	103	64
Adicción	127	49	69	Daño	169	56	113	Metanfetaminas	151	81	70
Enfermedades	113	33	80	Adicción	157	49	108	Adicción	143	62	81

Nota: Se resaltan con negritas los conceptos con mayor significatividad para hombres y mujeres.

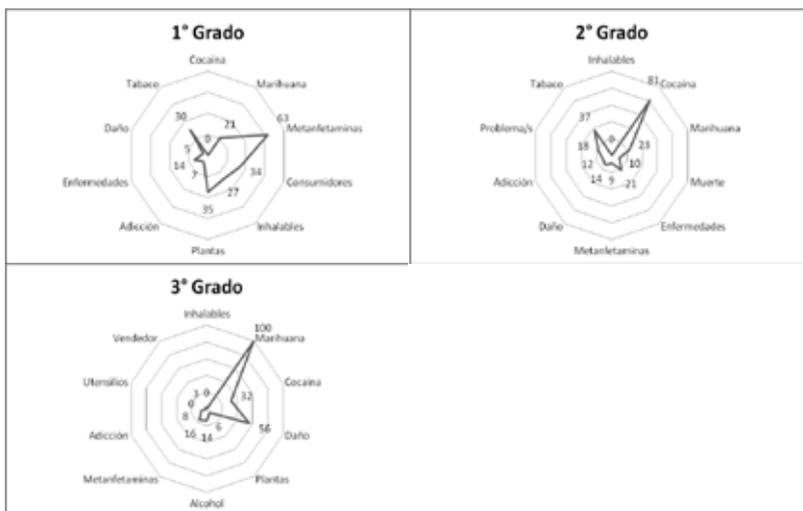
dad a la cocaína respecto de las diferentes sustancias. Las mujeres de 1° asignan mayor significatividad a los inhalables, marihuana y metanfetasminas, así como al daño y enfermedades que pueden causar las drogas y la adicción al consumo.

¿Qué diferencias existen por grado escolar en la representación gráfica de las redes semánticas de los adolescentes?

Finalmente, la representación gráfica de las redes semánticas (figura 1) se realizó con base en dos parámetros de análisis (tabla 6): a) el conjunto de los diez conceptos con *mayor peso semántico* (*grupo sam*), y b) la *densidad conceptual* (*valor G*). Cada representación indica que el núcleo de cada red es el término cuyo valor es 0 (cero), puesto que tiene la menor distancia semántica hacia el concepto clave; mientras más cercanos están los términos al núcleo de la red, mayor compactación tienen y menos dispersión.

Los adolescentes de 2° y 3° grados coincidieron en el núcleo de la red; ambos mencionaron los inhalables como el término de mayor importancia y densidad conceptual. Para los de 1°, el núcleo fue la cocaína.

Figura 2. Representación de la red semántica natural por grado escolar sobre el concepto "drogas"



Los números representan la densidad conceptual, que indica la dispersión o compactación del conocimiento expresado por los diversos grupos. A menor valor, mayor densidad conceptual o cercanía al concepto clave.

Discusión y conclusiones

La producción de palabras definidoras para demostrar lo que comprenden y significa un concepto determinado se relaciona tanto con el vocabulario que van adquiriendo los alumnos, como con el grado y tipo de organización. Anderson y Pichert (1978) han evidenciado que la comprensión depende en gran parte del conocimiento previo (vocabulario o riqueza léxica) y del papel que juega este conocimiento en el procesamiento de nueva información. Llama la atención que el número de definidoras que aportaron los alumnos de 3° grado no fue el más alto y se ubicó entre los de los otros dos grados anteriores, cuestión que no se esperaba, ya que, por su mayor experiencia, se pensaba que podrían contar con mayor información, lo cual puede atribuirse a que proporcionaron términos más incluyentes. Sólo se hallaron diferencias entre sexos en la producción de palabras en 1° grado: las mujeres mencionaron un menor número de definidoras y los varones las superaron en la organización y vocabulario. Un estudio de Benjet, Borges, Medina-Mora, Blanco, Zambrano, Orozco, Fleiz y Rojas (2007) señala que, como a las mujeres se les ofrecen menos drogas, tienen menos oportunidad para su uso, por lo que se podría pensar que también se involucran menos con los términos relacionados con las drogas.

El significado otorgado al concepto clave permitió agrupar varias categorías, las cuales muestran, en general, que tienen conocimiento de drogas ilegales, legales y de uso doméstico o laboral y emplean, además, nombres populares de diversas sustancias, lo que permite ver la familiaridad de los adolescentes con el nombre de sustancias psicoactivas que pueden alterar el funcionamiento del organismo y que, aunque el valor semántico que asignaron a “neuronas” y “cerebro” no figuraron dentro de la representación de la red, tienen conocimiento del efecto que pueden causar en el organismo, así como de las consecuencias del consumo prolongado (problemas, daño, enfermedades y muerte), lo cual debe seguir reforzándose entre los adolescentes para que no consuman drogas.

En general, se percibe mayor vinculación con términos relacionados con indicadores de riesgo. Los resultados confirman los hallazgos de Gar-

cía-Aurrecochea *et al.* (2006) respecto de la asociación a indicadores positivos de riesgo, como *socializar* y *fiestas*, ya que consideran que algunas sustancias como alcohol y tabaco las consumen para socializar por lo general en fiestas, donde, asimismo, existe la posibilidad de encontrar otras drogas.

Los resultados demostraron que los adolescentes vinculan el concepto "drogas" con factores de riesgo que han sido identificados por diferentes investigadores (Munist *et al.*, 1998; Rodríguez-Kuri *et al.*, 1999, 2004; Muñoz-Rivas y Graña, 2001; Medina-Mora *et al.*, 2003; García-Aurrecochea *et al.*, 2006; Villatoro *et al.*, 2011) como *repercusiones sociales* (violencia, agresiones); la *familia*, al asociarla con falta de comunicación; y dejan ver que perciben el *riesgo* al que están expuestos al mencionar la presencia de vendedores y lugares donde pueden adquirir la droga.

En relación con las *creencias*, opinan que quienes las usan lo hacen porque se sienten solos, por desamor, decepción o rechazo; porque identifican una falta de afrontamiento a situaciones de conflicto o porque son "tontos" o se quieren divertir, aunque hay que aclarar que esto último fue la opinión de una minoría. Las encuestas escolares realizadas en México (Villatoro *et al.*, 2007, 2011) muestran que la mayoría no son usuarios y manifiestan una mayor percepción de riesgo, lo que coincide con la investigación de Sierra, Pérez, Pérez y Núñez (2005), quienes encontraron que los no consumidores exhiben una actitud más cautelosa, están más preocupados por los peligros asociados con el uso de las drogas y menos interesados en emplearlas para divertirse o alejarse de la realidad.

Los adolescentes estudiados relacionaron el concepto "drogas" con emociones como tristeza, violencia, miedo, enojo y alegría, emociones básicas y no emociones morales (Haidt, 2003), que debieran surgir ante el dilema de consumo o no consumo para evitar su utilización. Creen que esto sea la causa de conductas antisociales o la búsqueda de nuevas sensaciones, como refieren en algunas investigaciones (Munist *et al.*, 1998; Rodríguez-Kuri *et al.*, 1999; Gracia, Saldívar y Contreras, 2002; Medina-Mora *et al.*, 2003). Vinculan las drogas con sensaciones de *alivio*, *alegría* y *euforia*, lo cual revela que tienen conciencia de los efectos inmediatos de

las drogas, pero resaltan más los efectos negativos que ocasiona el consumo, como alucinaciones, estados de ansiedad y depresión, y señalan que eso les traería mayor sufrimiento a ellos y a su familia.

Otro dato interesante es con respecto de los referentes sociales que vinculan con las drogas, citan personajes públicos (Paris Hilton y Bob Marley), nombres de compañeros que identifican como consumidores (Irving y Diego), personas que los ponen en riesgo (vendedores y narcotraficantes) y términos con los que etiquetan a quienes consumen drogas (chacas, drogadictos). Incluso, mencionan un movimiento denominado *Straight Edge*, que consiste en un estilo de vida y un movimiento que inició dentro de la subcultura del *hardcore punk*, en el cual sus seguidores hacen un compromiso de por vida para abstenerse de beber alcohol, usar productos derivados del tabaco y consumir drogas.

Asimismo, tienen conciencia de distintos factores psicosociales de riesgo y protección, aunque éstos presentan ciertas variaciones según el grado escolar y el sexo; conforme avanzan de grado, dan mayor importancia al daño que puede ocasionar el consumo de drogas y son los de 2° quienes destacan que el consumo puede llevar a la muerte.

En cuanto a las variaciones por sexo, las mujeres de 1° y 2° dan mayor significatividad a los términos, a diferencia de las adolescentes de 3°, quizá por estar más inquietos los varones con el involucramiento en el consumo, que, como reporta Villatoro *et al.* (2011), aunque las mujeres presentan mayores incrementos en el consumo de drogas, aún es menor que en los varones. En los tres grados, las mujeres imprimen mayor valor semántico a las drogas y a las enfermedades, daño y adicción, y es hasta 3° que los varones se inquietan por el *daño* y la *muerte*. Además, en 3° dan mayor relevancia al *alcohol*, *utensilios* y *vendedores*, que podrían asociarse con la conciencia sobre el riesgo de experimentación con drogas. Mencionar utensilios que pueden emplear, tanto para la preparación como para el consumo de sustancias (papel, latas, encendedor, algodón, vasos, entre otras) muestra un alto grado de conocimiento acerca de cómo consumir las drogas.

Llama la atención que, en la organización semántica del concepto, los alumnos de 1° dan mayor significatividad a las *metanfetaminas*, ya que, se-

gún los datos epidemiológicos, no es la droga más disponible. Aunque se han incrementado los índices de consumo en los varones (Villatoro *et al.*, 2011), también se ha mencionado que el acercamiento que tienen con esta sustancia se debe a la inquietud de bajar de peso y a la falsa creencia de ser una droga "segura", poco adictiva y de fácil obtención.

Los alumnos de 2° y 3° grados coinciden al otorgar mayor significatividad a los *inhalables, cocaína y marihuana*, dato que confirma la preferencia por este tipo de drogas en los hombres, aunque no en el mismo orden de preferencia, de acuerdo con lo reportado en la Encuesta de Estudiantes del 2009 (Villatoro *et al.*, 2011).

El uso de la técnica propuesta por Figueroa *et al.* (1981) permite observar la forma como se organiza la red semántica, a partir de una palabra estímulo, y ampliar el análisis más allá de una simple asociación y jerarquización de palabras. Es decir, a pesar de que la palabra definidora *marihuana* fue la que mencionaron con mayor frecuencia, no se ubicó en el núcleo de la red, dado que le atribuyeron un valor semántico diferente en los distintos grupos que hizo que la cercanía al núcleo variara, lo que se pudo apreciar en la representación visual de las redes semánticas.

Se descarta la asociación de un mayor conocimiento y riqueza léxica en los estudiantes de secundaria acerca de las drogas, a medida que pasan de un grado escolar a otro, lo cual es contrario a lo mencionado por Quesada, Ecurra y Delgado (2001), quienes afirman que existe una secuencia evolutiva en el desarrollo del vocabulario que puede ser potencializado por la instrucción que reciben en la escuela.

Los resultados son congruentes con algunos aspectos reportados por la literatura, factores psicosociales de riesgo y protección (aunque predominan los primeros), consecuencias, repercusiones sociales y familiares por el involucramiento con drogas o por creencias vinculadas con las mismas, además de los sentimientos y emociones que ello les genera. Situación que se recomienda indagar con mayor profundidad para obtener datos más precisos que permitan hacer aportaciones más claras sobre aquellos términos que podrían tomar un valor positivo o negativo al ponerlos en un contexto más amplio y no empleando definidoras de manera aislada.

Los resultados presentados en este artículo contribuyen a conocer el significado psicológico que en la actualidad los adolescentes otorgan al concepto “drogas”; es decir, la asociación que establecen con varias sustancias psicoactivas, el daño que consideran que ocasionan a la salud y su asociación con factores familiares y sociales. Estos resultados pueden ser de gran utilidad en el diseño de estrategias para el desarrollo de programas preventivos y de intervención, en los que podrían incorporarse contenidos y mensajes más efectivos para la prevención del consumo de drogas, ya que estarían basados en el propio significado psicológico atribuido por los adolescentes a las drogas, por lo cual se sentirían más identificados y podrían prestar más atención a estos mensajes. En la realización del diseño de estrategias comunicativas a través de mensajes, se sugiere incorporar contenidos que hagan un énfasis en los factores de protección, ya que los adolescentes señalaron en mayor medida los de riesgo y pocos tuvieron presentes los primeros, los que en realidad podrían tener un impacto más significativo en impedir o disminuir el consumo de drogas.

REFERENCIAS

- Anderson, R. y Pichert, J. (1978). Recall of previously unrecalable information following a shift in perspective. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 1-12.
- Benjet, C.; Borges, G.; Medina-Mora, M. E.; Blanco, J.; Zambrano, J.; Orozco, R., Fleiz, C., y Rojas, E. (2007). Drug use opportunities and the transition to drug use among adolescents from the Mexico City Metropolitan Area. *Drug and Alcohol Dependence*, 90 (2-3), 128-134.
- Collins, A. M. y Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240-247.
- (1972). How to make a language user. En Tulving, E. y Donaldson, W. (eds.). *Organization and memory*. Nueva York: Academic Press.
- Corbella, E. (2006). *Las representaciones sociales sobre el uso indebido de drogas en adolescentes secundarios de la ciudad de Córdoba: estudio de casos*. Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias Médicas-Universidad Nacional de Córdoba. De la base de datos de LILACS, Ref ID: 479573.

- Feldman, R. (2008). *Desarrollo en la infancia*. México: Pearson.
- Figueroa, J.; Solís, V. y González, E. (1974). The posible influence of imaginery upon retrieval and representation in LTM. *Acta Psicológica*, 38, 423-428.
- ; González, E. y Solís, V. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13, (3), 447-458.
- García, B. y Jiménez, S. (1996). Redes semánticas de los conceptos de presión y flotación en estudiantes de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 343-361.
- García-Aurrecochea, V. y Gracia, S. E. (2004). *Grado de satisfacción de necesidades y consumo actual de marihuana y/o cocaína en jóvenes varones solicitantes de tratamiento*. México: Centros de Integración Juvenil, Dirección de Investigación y Enseñanza, Subdirección de Investigación. Informe de Investigación 04-10.
- ; Díaz-Guerrero R.; Reyes-Lagunes I.; Medina-Mora, M. E.; Andrade-Palos, P. y Reidl, L. (2006). Indicadores psicosociales de motivación del consumo de marihuana y/o cocaína. *Adicciones*, 18(4), 387-398.
- González-Sánchez, J. D.; García-Aurrecochea, V. y Córdova, A. (2004). *Uso de sustancias entre adolescentes y su relación con síntomas de depresión y su percepción de sus relaciones familiares*. Informe de Investigación 04-03. México: Centros de Integración Juvenil, A. C.
- Gracia, S. E.; Saldívar, A. y Contreras, C. (2002). Validación de la escala de búsqueda de sensaciones: rasgo de personalidad y su importancia en la adicción a las drogas. *La Psicología Social en México*, 9, 411-418.
- Grzib, G. y Briales, C. (1996). *Psicología general*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Gue, J. y Ferreira, A. (2008). Representaciones sociales según los profesores al respecto del uso de drogas en una escuela de educación básica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16 (SPE), 601-606. Recuperado de <http://www.eerp.usp.br/rlae>.
- Haidt, J. (2003). The moral emotions. En Davidson, R. J. ; Scherer; K. R. y Goldsmith, H. H. (eds.), *Handbook of affective sciences*. Oxford: Oxford University Press, 852-870.
- Hawkins, J., Catalano, R. y Miller, J. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112, 64-105.
- Hernández, M. y Valdéz, J. L. (2002). Significado psicológico de vida y muerte en jóvenes. *Ciencia Ergo Sum*, 9 (2), 162-168.

- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz, Instituto Nacional de Salud Pública, Secretaría de Salud, Consejo Nacional Contra las Adicciones (2010). *Encuesta Nacional de Adicciones 2008*. México: INPRFM. Recuperado de: www.inprfm.org
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz; Instituto Nacional de Salud Pública; Secretaría de Salud (2012). *Encuesta Nacional de Adicciones 2011: Reporte de Drogas*. Villatoro, J.; Medina-Mora, M. E.; Fleiz, C.; Téllez, M. M.; Mendoza, L.; Romero, M.; Gutiérrez, J.; Castro, M.; Hernández, M.; Tena, C.; Alvear, C. y Guisa-Cruz, V. México: INPRFM. Recuperado de www.inprf.gob.mx
- Medina, N. y Carvalho, M. G. (2010). Factores protectores de las familias para prevenir el consumo de drogas en un municipio de Colombia. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 18, 504-12. Recuperado de <http://www.eerp.usp.br/rlae>.
- Medina-Mora, M. E.; Cravioto, P.; Villatoro, J.; Fleiz, C.; Galván-Castillo, F. y Tapia-Conyer, R. (2003). Consumo de drogas entre adolescentes: resultados de la Encuesta Nacional de Adicciones, 1998. *Salud pública Méx.* 45 (1), 16-25. Recuperado de http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342003000700005&lng=en&nrm=iso
- Micher, C. J. y Silva, B. J. (1997). Nivel de conocimientos y prácticas de riesgo para enfermedades de transmisión sexual. *SIDA ETS* (3), 66-67, México.
- Moral, M. (2005). Análisis diferencial por niveles de edad de las actitudes hacia el consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes españoles. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (3), 325-338.
- Munist, M.; Santos, H.; Kotliarenco, M. A.; Suárez, E. N.; Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud/Fundación W. K. Kellogg.
- Muñoz-Rivas, M. y Graña, J. L. (2001). Factores familiares de riesgo y de protección para el consumo de drogas en adolescentes. *Psicothema* 2001. 13 (1), 87-94.
- National Institute on Drug Abuse [NIDA] (2009). *Las drogas, el cerebro y el comportamiento: la ciencia de la adicción*. Estados Unidos: Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos. Recuperado de www.drugabuse.gov/sites/default/files/soa_spanish.pdf
- Pérez, A. y Mejía, I. (1998). Patrones de interacción de familias en las que no hay consumidores de sustancias psicoactivas. *Adicciones* 10, 111-119.

- Pick, S.; Givaudan, M. y Saldívar, G. A. (1996). *Educación sexual para adolescentes en México*. Washington: OPS, 429-432.
- Quesada Murillo, R.; Escurra Mayaute, M. y Delgado Vásquez, A. (2001). Riqueza léxica en estudiantes de Educación Básica (Nivel Secundaria) de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 4 (1), julio, 109-119.
- Reyes-Lagunes, I. (1993). Las redes semánticas naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista Mexicana de Psicología Social y Personalidad*, 9, 81-97.
- Rodríguez-Kuri, S. (2004). *Factores familiares y de pares asociados al consumo de drogas*, Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ; Arellanes, J. L.; Díaz-Negrete, D.; González-Sánchez, J. D. (1999). *Ajuste psicosocial y consumo de drogas*. CII, Informe de Investigación 97-27. México: Centros de Integración Juvenil, A. C.
- Salas-Menotti, I. (2008). Significado psicológico de la violencia y la agresión en una muestra urbana colombiana. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 4(2) 331-343. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67940209>
- Sánchez, M.; Garza, A. y López, E. (2011). Redes semánticas naturales del tema de medio ambiente en dos grupos de contraste. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 3 (1), 60-71.
- Sierra, D.; Pérez, M.; Pérez, A. y Núñez, M. (2005). *Representaciones sociales en jóvenes consumidores y no consumidores de sustancias psicoactivas*. Bogotá, Colombia: Corporación Nuevos Rumbos.
- Souza, E. (2001). Representaciones de la naturaleza en dos ciudades brasileñas. Construyendo una base empírica para la educación ambiental. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*. 2(2), 57-76.
- Villatoro, J.; Hernández, I.; Hernández, H.; Fleiz, C.; Blanco, C. y Medina-Mora, M. E. (2007). *Encuesta de Consumo de Drogas en Estudiantes 2006*. México: Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz.
- ; Gaytán, F.; Moreno, M.; Gutiérrez, M. L.; Oliva, N.; Bretón, M.; López, M. A.; Bustos, M.; Medina-Mora, M. E. y Blanco, C. (2011). Tendencias del uso de drogas en la Ciudad de México: Encuesta de Estudiantes del 2009. *Salud Mental*, 34, 81-94.
- Zermeño, A., Arellano, A. y Ramírez, V. (2005). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Época II, vol. XI, núm. 22, Colima, diciembre, 305-334.

Emociones, estrés y afrontamiento en adolescentes desde el modelo de Lazarus y Folkman

Enrique Berra Ruiz, Sandra Ivonne Muñoz Maldonado,
Cynthia Zaira Vega Valero, Arturo Silva Rodríguez
y Gisel Gómez Escobar

Resumen

La teoría transaccional establece la relación entre las estrategias de afrontamiento y las emociones que se experimentan tras la valoración del evento estresante. El presente trabajo identifica las emociones, el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento en eventos estresantes y placenteros de 81 adolescentes entre 11 y 15 años, mediante el Cuestionario de Estrés, Emociones y Afrontamiento (CEEA). Los resultados mues-

Abstract

The transactional theory establishes the relationship between coping strategies and emotions that are experienced after the assessment of the stressful event. This paper identifies the emotions, stress levels and coping strategies in stressful and pleasant events of 81 adolescents between 11 and 15 years, by the Emotions and Stress Questionnaire Coping (EAEC). The results show that adolescents often reported school and

ENRIQUE BERRA RUIZ, SANDRA IVONNE MUÑOZ MALDONADO, CYNTHIA ZAIRA VEGA VALERO, ARTURO SILVA RODRÍGUEZ Y GISEL GÓMEZ ESCOBAR, Facultad de Estudios Profesionales Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México [eberrar@gmail.com].

Este trabajo fue realizado con apoyo del proyecto PAPCA 2013, núm. 31.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 1, enero-junio 2014, pp. 37-57.

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2012 | Fecha de aceptación: 17 de abril de 2013.

tran que los adolescentes reportan con mayor frecuencia situaciones escolares y familiares como sucesos estresantes, así como emociones de ansiedad y temor, en conjunción con un estilo de afrontamiento centrado en la emoción; los datos confirman la correlación entre el nivel de estrés, la estrategia centrada en la emoción y las emociones de tono negativo.

family situations as stressful events and emotions of anxiety and fear in conjunction with a style of emotion-focused coping, the data confirm the correlation between the stress level, the strategy focused in the excitement and emotions of negative tone.

KEYWORDS

cope, Adolescence

PALABRAS CLAVE

afrontar, adolescencia

De acuerdo con Lazarus y Folkman (2000; 1991), el estrés es una relación particular entre el individuo y el entorno por éste como amenazante o desbordante de sus recursos, y que pone en peligro su bienestar; se relaciona también estrechamente con las estrategias de afrontamiento que se tienen y las emociones experimentadas tras la valoración del evento que se da en dos momentos.

Se han realizado diversos estudios con esta teoría, donde se han considerado variables de estrés y afrontamiento de forma aislada o en conjunto y se les ha relacionado con otras variables asociadas como el apoyo social. Respecto al estrés, Vega, Hernández, Juárez, Martínez, Ortega y López (2007) han encontrado que no es un proceso exclusivo de los adultos, sino también los niños pueden experimentarlo. Sin embargo, las situaciones que lo desencadenan son diferentes en cada grupo de edad. Tales autores evaluaron el estrés en una población infantil e identificaron situaciones estresantes de daño-pérdida, escolar y social; encontraron que las habilidades sociales se relacionan de manera negativa con algunas áreas de estrés antes mencionadas.

Por otro lado, investigaciones realizadas sobre afrontamiento han identificado que el manejo centrado en la acción se relaciona de modo posi-

tivo con el bienestar psicológico, mientras que el afrontamiento centrado en la emoción se relaciona con la presencia de problemas de salud (Bal, Crombez, Van Oost y Deboeudaudhuij, 2003; González y Landero, 2008). Dentro de las estrategias de afrontamiento, se halla la búsqueda de apoyo social, que ayuda a resolver de manera significativa la situación estresante y aumenta el bienestar psicológico, lo cual disminuye la probabilidad de presentar problemas de salud.

Lazarus (2000) propone evaluar las emociones acorde con el modelo de una forma cualitativa; si bien es una buena alternativa, Vega, Muñoz, Berra, Nava y Gómez (2012) consideran desarrollar un instrumento para una mayor sistematicidad en la evaluación de las emociones, basado en la lógica del modelo estrés-emoción-afrontamiento, donde puede experimentar una emoción positiva o negativa que, a su vez, nos dice algo distinto sobre el modo en que una persona ha valorado lo que sucede en una transacción adaptativa, emitiendo una forma de manejo ya sea centrada en la emoción o en la acción, tanto en situaciones estresantes como placenteras, en los diversos tipos de población.

De manera particular, nuestro interés se centra en evaluar la relación estrés-emoción-afrontamiento en los adolescentes, dado que se trata de una etapa de crisis por la transición de la niñez a la edad adulta, en la cual se experimentan cambios físicos, psicológicos y sociales que se acompañan de la obtención de habilidades necesarias para la vida adulta, estableciendo su identidad e independencia (Craig, 1997). En los adolescentes, muchos eventos trascendentes pueden adquirir un carácter estresante y tener diversos efectos en la confianza de sí mismo, la timidez, la ansiedad en el desarrollo de estrategias de afrontamiento (Frydenberg y Lewis, 1996; Parsons, Frynderberg y Pool, 1996; Aunola, Stattin y Nurmi, 2000), el apoyo social (Cumsille y Martínez, 1994; Méndez y Barra, 2008) y la calidad de red (Nava y Vega, 2008; Vega, Martínez, Nava y Soria, 2010) y originar la presencia de problemas tales como depresión (Gómez-Maquet, 2007; Del Barrio, 1990; Del Barrio, Frías y Mestré, 1994; Mestré, 1992; Oster y Caro, 1990; Rutter, 1989), conductas de riesgo (McCubbin, Needle y Wilson, 1985), rebeldía (Zimmerman, Ramirez-

Valles, Zapert y Maton, 2000), abuso de sustancias (Younga, Russelb y Powersa, 2004) e incluso suicidio (Serrano y Flores, 2005).

Por tal motivo, este trabajo pretende identificar las emociones, el nivel de estrés y sus estrategias de afrontamiento de acuerdo con este modelo. Además, se quiere determinar si esto se relaciona con las expectativas de los adolescentes, sus metas y objetivos, las consecuencias del evento y si tiene repercusión en las relaciones con el ambiente y las personas. Cabe mencionar que, aun cuando se cuenta con una amplia variedad de trabajos publicados sobre los tópicos de este proyecto, no fue posible identificar alguno que evaluara las tres partes fundamentales del modelo de Lazarus (2000), estrés, afrontamiento y emoción. Por otro lado, no existe un solo instrumento, desde esta perspectiva, que contenga todos los elementos; por tal motivo, esto representa una aportación al modelo y al campo de conocimientos de la psicología de la salud.

Método

PARTICIPANTES

Participaron voluntariamente 81 adolescentes de 11 a 15 años de la Escuela Secundaria Técnica No. 30 ubicada en la delegación Gustavo A. Madero de la ciudad de México. La muestra fue intencional por cuota.

TIPO DE ESTUDIO

Se trata de un estudio de campo, una investigación científica dirigida a descubrir las relaciones e interacciones entre variables psicológicas en estructuras sociales reales, donde no hay manipulación de variables (Kerlinger y Lee, 2002), con un diseño transversal por ser un estudio de una muestra y una sola aplicación, cuyo objetivo consiste en indagar la incidencia y los valores que se manifiestan en una o más variables en su ambiente natural, sin manipulación intencional ni asignación al azar (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

INSTRUMENTO

El Cuestionario de Estrés, Emociones y Afrontamiento (CEEA) consta de 27 preguntas que indagan sobre emociones positivas y negativas experimentadas ante situaciones estresantes y situaciones placenteras. La primera pregunta —esta pregunta sólo se presenta en la parte que evalúa la situación estresante— se relaciona con la presencia de un evento traumático; si la respuesta es afirmativa, se solicita que describa la situación; posteriormente, se pide que evalúe en una escala de 1 a 10 qué tan estresante fue. En seguida, se le pregunta hace cuánto tiempo ocurrió y qué hizo ante tal situación. Lo siguiente es presentarle las 15 emociones que refiere el modelo de Lazarus (1991), ordenadas en dos columnas, las positivas y negativas; se le solicita que califique de uno a cuatro puntos, donde 1 corresponde a “Nada” y 4 a “Mucho”, y que refiera la intensidad con que experimentó tal emoción. Después, se le pregunta la duración de la emoción. En cuanto al evento estresante, se le pide su expectativa sobre la ocurrencia, si influyó en la consecución de sus metas, a quién adjudica la responsabilidad del evento, cómo evalúa las consecuencias, si ese evento cambió la relación con los demás, así como si tuvo efectos y resultados. La misma dinámica se sigue con la situación placentera, con excepción de la primera pregunta.

La anterior estructura responde a la lógica del modelo estrés-emoción-manejo —en la que se plantean dos situaciones (estresantes y placenteras)—, pues se parte del supuesto de que el individuo valora las situaciones que enfrenta como estresantes o no, en las cuales pueden experimentarse algunas emociones no necesariamente negativas. En función de esto, el individuo afronta o evita las demandas y hace uso de esfuerzos cognitivos y conductuales.

El cuestionario, además de abordar la situación estresante y las emociones experimentadas, toma en cuenta factores que influyen en la valoración, tales como expectativas de la persona, sus metas y objetivos, las consecuencias del evento y si tiene repercusión en las relaciones con el ambiente y las personas.

PROCEDIMIENTO

Se solicitó permiso a la dirección de la escuela secundaria para poder aplicar el cuestionario. Fueron asignados dos grupos, uno de primero y otro de tercer grado para aplicar el cuestionario. En seguida, se les dio instrucciones sobre su llenado y se dejó la oportunidad para plantear dudas; después, se les repartió el instrumento a los adolescentes. Este proceso duró 30 minutos aproximadamente. Asimismo, se les garantizó la confidencialidad de la información para su uso con fines estadísticos.

ANÁLISIS DE DATOS

Se realizó un análisis de los datos de cada pregunta para obtener las frecuencias y categorías sobre eventos estresantes y placenteros, así como de formas de afrontamiento, con el fin de conformar la base de datos. Para la descripción de la muestra, se realizarán análisis estadísticos de medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes, así como para identificar el tipo de emociones que se presenta por tipo de evento y diferencias por género, mediante el programa de estadística para las ciencias sociales SPSS versión 17.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para fines de presentación y cumplimiento del objetivo del trabajo, los resultados se agrupan en tres momentos: en el primero, se expone lo relativo al evento estresante, el tipo de evento, nivel de estrés, el tiempo de duración, el tipo de afrontamiento, la intensidad de las emociones, la duración de éstas, a quien se señala de responsable del evento, los efectos derivados del evento estresante. En un segundo momento, se presenta lo relativo al evento placentero con el orden descrito anteriormente. Por último, se muestran las correlaciones entre las variables de interés.

El análisis de los datos socioeconómicos señala que de los 81 adolescentes 53.1% (43) fueron hombres y 46.9% (38), mujeres.

En relación con la primera pregunta, que solicita información sobre si han vivido una experiencia traumática, 46.9% de los adolescentes respondió que sí. De este porcentaje que contestó de manera afirmativa, 19.8% se debió a un asalto con violencia, 12.3% a un accidente, mientras que 6.2% fue por duelo y 1.2% restante a causa de una enfermedad.

Respecto a la segunda pregunta sobre la descripción de una situación estresante, se realizó una categorización de las respuestas ofrecidas por los adolescentes, de tal forma que se obtuvieron 6 categorías que incluían situaciones familiares, escolares, de pareja, relaciones sociales, duelo y violencia. En la tabla 1, se muestran las frecuencias y porcentajes correspondientes a cada tipo de situación estresante que han experimentado.

En cuanto a la pregunta tres que evalúa el nivel de estrés en la situación descrita en una escala de 1 a 10, se encontró que 76.5% de los adolescentes puntuaban entre 6 y 10 el nivel de estrés que vivían; mientras que por categoría de situación de estrés, se encontró que 21.2% de los que consideraron una situación escolar estresante, la valora con un nivel de 8, lo cual indica un nivel alto de estrés; para el caso de los adolescentes que consideran una situación familiar estresante, 33.3% la valora con un nivel de 10. Asimismo, se halló una diferencia significativa entre hombres y mujeres, donde las mujeres reportan mayores niveles de estrés ($F_{(1,80)} = 10.35; p < .05$).

Los datos encontrados en relación con la pregunta cuatro sobre la duración de los eventos estresantes es variable, ya que va desde un año a unos días; sin embargo, 33.3% marca que fue hace más de un año y

Tabla 1. Frecuencias de situaciones estresantes

<i>Tipos de situaciones estresantes</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Familiar	12	14.8%
Escolar	52	64.2%
Relaciones sociales	4	4.9%
Duelo	3	3.7%
Violencia	5	6.2%
Ninguna situación	5	

24.7% refiere que tienen una duración de hace más de un mes, lo que indica que las situaciones no son tan recientes.

En cuanto a la pregunta cinco sobre el manejo de la situación estresante, la estrategia de afrontamiento más frecuente ante una situación de esta naturaleza fue la centrada en la emoción (53.1%), mientras que 38.3% reporta un afrontamiento centrado en la acción; aunado a esto se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo ($X^2_{(2)} = 7.78; p < 0.05$), donde las mujeres emplean con mayor frecuencia las estrategias centradas en la emoción a diferencia de los hombres. Específicamente, de los adolescentes que tuvieron una situación escolar estresante, 50% emplea una estrategia centrada en la emoción, es decir, que dentro de su repertorio de respuestas se encuentran evitar, enojarse o estallar; no obstante, no resuelven el problema. Por otro lado, 42.2% utiliza una estrategia centrada en la acción, o sea, resuelven el problema y 5.8% restante no reportó ninguna estrategia. Ahora, para quienes reportan situaciones familiares estresantes, 75% usaron una estrategia centrada en la emoción, y 25% restante centrada en la acción.

En la pregunta seis, que indaga sobre la intensidad de las emociones experimentadas en las situaciones estresantes en una escala de 1 a 4, se encontró mayor frecuencia de ansiedad y temor moderados, mucha tristeza, nada de ira, ansiedad, culpa, vergüenza, envidia, celos, felicidad, orgullo, alivio, gratitud y compasión. En el caso del amor y la gratitud, que son emociones positivas, se presenta una ambivalencia, puesto que el valor de “nada” y el valor de “mucho” reflejan frecuencias similares, como puede observarse en la tabla 2.

Cuando se les preguntó sobre la duración de la emoción, 44.4% de los adolescentes indican que la emoción tuvo una duración entre un día o más, mientras que para 21% es de pocos minutos; el 14.8% reportó una duración de una hora y 19.8 % de varias horas.

Sobre la pregunta siete, que indaga si esperaba que sucediera la situación, los datos nos muestran que 76% de los encuestados no esperaba que sucediera la situación.

Tabla 2. Porcentaje de respuesta de emociones en situaciones estresantes

<i>Emoción</i>	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Mucho</i>
Ira	39.5*	24.7	19.8	16
Ansiedad	33.3*	22.2	30.9*	13.6
Temor	23.5	25.9	27.2*	23.5
Culpa	56.8*	24.7	11.1	7.4
Vergüenza	71.6*	16	6.2	6.2
Tristeza	25.9	27.2	11.1	35.8*
Envidia	90.1*	8.6	1.2	
Celos	81.5*	7.4	7.4	3.7
Felicidad	50.6*	12.3	13.6	23.5
Orgullo	48.1*	22.2	8.6	21
Alivio	40.7*	18.5	21	19.8
Esperanza	37*	16	19.8	27.2
Amor	44.4*	14.8	13.6	25.9*
Gratitud	49.4*	14.8	22.2	13.6
Compasión	43.2*	19.8	14.8	22.2

Para la octava pregunta, que averigua si dicha situación puede influir en ayudar u obstaculizar con la consecución de las metas y planes del individuo, 35.8% de los adolescentes reportaron que el evento ayudó e influyó en la obtención de sus metas.

En relación con la pregunta nueve sobre el responsable del evento, 42% de los adolescentes reportó que eran ellos mismos los responsables; en la siguiente pregunta, donde se solicitó que evaluaran sus acciones para enfrentar el evento, 33.3% respondió que podrían ser diferentes para cambiar las consecuencias, 29% reportaron que ellos mismos pudieron controlar el evento y sus consecuencias y 16% pensó que no era necesaria ninguna acción.

En la décima pregunta sobre los efectos después del evento, se presentan varias categorías, donde 21% reporta que afectó su bienestar; 18.5%, sus relaciones familiares; 8.6%, la salud; 4.9% la de amigos; 11.1% re-

portó que afectó otras áreas; y finalmente, 35.8% no reporta ningún tipo de efecto.

En cuanto a la pregunta final de la primera parte del cuestionario, que indaga sobre los efectos y consecuencias del evento, 35% de los adolescentes reportan que no cambió en nada su relación con las personas involucradas y evaluaron como regulares las consecuencias de su evento en 40.7% de los casos; mientras que 30.9 % valoró que fueron malas las consecuencias y sólo 25.9% reportó como buenas las consecuencias del evento estresante.

En las diferencias por género en el nivel de estrés ($F_{(1,80)} = 10.35; p < .05$) y las estrategias de afrontamiento ($X^2_{(2)} = 7.78; p < .05$), lo encontrado en este estudio coincide con lo reportado en la literatura, donde las mujeres presentan índices más altos de estrés y usan estrategias centradas en la emoción, mientras que los hombres emplean estrategias centradas en la acción y reportan un menor nivel de estrés.

Segunda parte: situación placentera

En la primer pregunta, cuando se les solicita que describan una situación placentera, con las respuestas dadas por los adolescentes se categorizaron 7 situaciones que tienen que ver con escuela, videojuegos, afectos, deportes, reconocimientos, eventos sociales y otras; de estas categorías, 32.1% reportan que las situaciones placenteras se relacionan con asuntos escolares y calificaciones; 17.3%, sobre cumpleaños y afectos; un porcentaje igual, sobre eventos sociales, según se observa en la tabla 3.

En lo referente a la segunda pregunta sobre la valoración del nivel de placer en una escala de 1 a 10, los adolescentes reportan mayores frecuencias en los puntajes entre 8 y 10, lo que indica que las situaciones placenteras se valoran con mayor intensidad que las situaciones estresantes.

En la pregunta tres, que indaga sobre la duración de la situación, los adolescentes reportan que el evento ocurrió hace un año o más (43.2%) y 29% comentan que fue hace un mes. En la cuarta pregunta, que indaga

Tabla 3. Frecuencias de situaciones placenteras

<i>Tipos de situaciones placenteras</i>	<i>N</i>	
Escolares	26	32.1%
Videojuegos	5	6.2%
Afectos	14	17.3%
Deportes	2	2.5%
Reconocimientos	4	4.9%
Eventos sociales	14	17.3%
Otras	11	13.6%
Ninguna	5	

sobre la estrategia usada en las situaciones placenteras, los adolescentes dicen utilizar en 64.2% una estrategia centrada en la emoción, 18.5 usa una estrategia centrada en la acción y 17.3 restante no reporta ninguna estrategia de afrontamiento.

En relación con la pregunta sobre la intensidad de las emociones experimentadas en situaciones placenteras, se encontró que son felicidad con 80.2%; orgullo con 48.1%; el amor con 46.9% de frecuencia; el alivio con 44.4%; la gratitud con 37% de las ocasiones; la esperanza con 30.9%; la compasión, 24.7% ; la tristeza, 4.9%; la ira, el temor y la envidia con 2.5%; la ansiedad, culpa, vergüenza y celos con 1.2%, como puede observarse en la tabla 4.

En la sexta pregunta, que indaga sobre la duración de las emociones en las situaciones placenteras, los adolescentes reportan que en 64.2% de los casos es de más de un día y, de varias horas, 18.5%; en la pregunta siete sobre la expectativa del evento, a diferencia de las situaciones estresantes, 60.5% esperaba que sucediera la situación placentera. Posteriormente, cuando se les preguntó sobre la influencia de la situación en las metas, 58.8% reportan que la situación influyó y ayudó con la consecución de sus metas y planes.

En la pregunta sobre los responsables del evento, reportan en 49.4% de los casos que ellos son responsables de esta situación y 17.3% comenta que también sus parientes. El porcentaje restante queda diluido entre las

Tabla 4. Porcentaje de respuesta de emociones en situaciones placenteras

<i>Emoción</i>	<i>Nada</i>	<i>Poco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Mucho</i>
Ira	88.9*	3.7	4.9	2.5
Ansiedad	65.4*	12.3	11.1	11.1
Temor	85.2*	6.2	6.2	2.5
Culpa	92.6*	4.9	1.2	1.2
Vergüenza	85.2*	12.3	1.2	1.2
Tristeza	86.4*	6.2	2.5	4.9
Envidia	93.8*	3.7	2.5	
Celos	93.8*	4.9		1.2
Felicidad	4.9	1.2	13.6	80.2*
Orgullo	29.6	11.1	11.1	48.1*
Alivio	28.4	12.3	14.8	44.4*
Esperanza	37	12.3	19.8	30.9*
Amor	30.9	6.2	16	46.9*
Gratitud	35.8	13.6	13.6	37*
Compasión	56.8*	9.9	8.6	24.7

*Porcentajes más altos

otras opciones que comprenden los amigos, compañeros, figuras de autoridad, las fuerzas sobrenaturales, la suerte y el destino.

En la pregunta nueve, que indaga sobre la valoración de sus acciones para manejar el evento, a diferencia de los estresantes, los adolescentes reportan que en las situaciones placenteras no era necesaria ninguna acción para enfrentar el evento. En la décima pregunta, cuando se les solicita que valoren si el evento ha cambiado su relación con las personas, 60.5% informan que ha cambiado positivamente la relación. Por otro lado, en la pregunta que aborda los efectos después de la situación placentera, se afirma que son de bienestar en 49.4% y 29.6% comenta que no tuvo ningún efecto; finalmente, en la pregunta sobre la evaluación de las consecuencias en situaciones placenteras, se encontró que 75.3% de los adolescentes las reporta como buenas.

Puesto que los niveles de medición de las variables del nivel de estrés, placer, la intensidad de las emociones y las estrategias de afrontamiento

eran diferentes, se procedió a estandarizar los valores a puntajes Z , con el fin de realizar las correlaciones de Pearson y conocer la asociación entre éstas. La correlación entre el nivel de estrés reportado con la estrategia de afrontamiento encontrado fue moderada positiva, esto es, a más estrés más estrategias de afrontamiento ($r_{(79)} = 0.445; p < 0.01$); la correlación entre el nivel de estrés y las emociones de ira fue moderada positiva, a más estrés más presencia de ira ($r_{(79)} = .267; p < 0.05$); en el caso de ansiedad ocurre lo mismo ($r_{(79)} = .274; p < 0.05$); en la emoción celos se identificó que fue moderada negativa, lo cual indica que a más estrés menos presencia de celos ($r_{(79)} = -0.392; p < 0.01$). En relación con las situaciones placenteras, se halló también una asociación moderada positiva entre el nivel de placer y la estrategia de afrontamiento, a más placer más afrontamiento ($r_{(79)} = .363; p < 0.01$), mientras que se identificaron relaciones moderadas positivas entre un tipo de emoción y el nivel de placer, felicidad ($r_{(79)} = .658; p < .01$), orgullo ($r_{(79)} = .241; p < .05$), alivio ($r_{(79)} = .451; p < .01$), esperanza ($r_{(79)} = .325; p < 0.01$), amor ($r_{(79)} = .300; p < .01$), gratitud ($r_{(79)} = .264; p < .05$).

Discusión

El objetivo de este trabajo consistió en analizar la relación entre estrés, emociones y afrontamiento, que presentan los adolescentes en situaciones estresantes y placenteras mediante el CEEA. En general, se encontró que los adolescentes reportan con mayor frecuencia las situaciones escolares y familiares como estresantes; asimismo, el nivel de estrés experimentado es más alto en mujeres que en hombres. La estrategia de afrontamiento más frecuente es la centrada en la emoción, lo cual indica que los adolescentes no solucionan el problema, y existe una relación entre el nivel de estrés y la estrategia utilizada. Las emociones en eventos estresantes son ansiedad y temor. En contraste, las situaciones placenteras más reportadas son también las relacionadas con la escuela; además de los efectos, las emociones que experimentan son felicidad, orgullo, amor, alivio, gratitud, esperanza y compasión; para enfrentar las situaciones placenteras,

la estrategia más reportada es la centrada en la emoción y existe una correlación entre el nivel de placer y la estrategia centrada en la emoción y las emociones de tono positivo.

Los eventos estresantes y placenteros se presentan más en el contexto escolar; además de que las estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción son las más frecuentes, tanto los eventos estresantes como las estrategias de afrontamiento se correlacionan con las emociones reportadas. Este dato, aun cuando es similar en algún sentido a otros estudios, ninguno de ellos registra los tres elementos aquí identificados. Asimismo, coinciden en que las mujeres son quienes más se estresan), las estrategias de afrontamiento son dirigidas a la emoción (Osorno, Gómez-Benito, Segora, Forns y Kirchner 2010) y existe relación entre el estrés y el tipo de estrategias empleadas (González, Montoya, Castillo y Bernabeú, 2002; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis y Gruen, 1986; Folkman, Lazarus, Gruen y DeLongis, 1986).

También en la investigación del estrés desde el modelo transaccional, los trabajos se dirigen, en su mayoría, a estudiar la relación entre éste y el afrontamiento. Se encontró en adultos y adolescentes una relación entre estrés y el uso de estrategias de evitación, distracción, relacionadas con las estrategias centradas en la emoción (Osorno *et al.* 2010, Kirchner, Forns, Amador y Muñoz, 2010); sin embargo, el modelo planteado por Lazarus (2000) describe que hay una relación entre el estrés y la emoción, de tal forma que no puede darse el estrés sin experimentar una emoción; esta parte del modelo es justo donde existe escasa investigación, ya que los intentos realizados se dirigen a correlacionar el estrés con la presencia de alteraciones psicológicas, donde existe una deficiente regulación emocional, como es el caso de la depresión o incluso la ideación suicida (Serrano y Flores 2005; Barra, 2004), lo cual no es un sinónimo de emociones, pues éstas pueden ser no patológicas y presentarse en diversas intensidades y en distintas combinaciones. Esta investigación muestra qué emociones se experimentan en las situaciones estresantes y placenteras; en las primeras, ansiedad, temor y tristeza. En las segundas, felicidad, orgullo, amor, alivio, gratitud y esperanza. Ambos eventos, estresantes y placenteros, guardan

relaciones estadísticamente significativas. La virtud de tal resultado reside en que desde el modelo no se delinea el tipo de emoción que debe experimentar el individuo; de manera clínica, se espera que las emociones negativas se asocien con eventos desagradables, mientras que las positivas con eventos agradables (Forns, Kirchner, Hartorell, Zanini, y Muro, 2004; Greco, 2010), lo cual ocurre. No obstante, queda abierta la posibilidad de experimentar otro tipo de emoción, como la felicidad en un evento estresante, según los datos aquí reportados.

Por otro lado, Forns *et al.* (2004) y González *et al.* (2002) coinciden con nuestros datos al identificar que los adolescentes refieren como estresante el ámbito escolar; tal resultado puede deberse a que esta actividad ocupa la mayor parte de su tiempo, además de ser un espacio donde se están enfrentando a retos nuevos en las materias que cursan y en las relaciones con sus pares. Lo mismo ocurre con las situaciones familiares donde se reportan problemas con los padres por prohibiciones y por sus malas calificaciones, datos que concuerdan con Serrano y Flores (2005) y González-Forteza (1996).

En cuanto a las estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción, no resuelven el problema, es decir, se centran en la emoción más que en la acción, datos que concuerdan con los de Osorno *et al.* (2010), quienes identificaron en una muestra de adolescentes mexicanos la utilización de estrategias de evitación.

En cuanto a las diferencias por género en el nivel de estrés y las estrategias de afrontamiento, lo encontrado en este estudio coincide con otros, sin embargo, el realizado por González *et al.* (2002) cuenta con una taxonomía diferente de las estrategias de afrontamiento. Afirman que los adolescentes de ambos sexos usan estrategias dirigidas a resolver el problema y un afrontamiento improductivo, pero, después de hacer una comparación, encontraron que las mujeres se centran en los estilos de relacionarse con los demás y el improductivo, mientras que los hombres se centran en un afrontamiento de distracción física, ignorar el problema y reservar el problema para sí; en comparación con nuestros resultados donde las mujeres presentan estrategias centradas en la emoción y los hombres emplean estrategias

centradas en la acción y reportan un menor nivel de estrés. Las categorías marcadas en los estudios de afrontamiento dividen las estrategias no sólo en centradas en la acción y la emoción, sino que las subdividen por funcionalidad, eficacia o tipo de recurso, como el caso de los anteriores autores y de Sandín y Chorot (2003), quienes reportan que las mujeres usan estrategias de búsqueda de apoyo social, focalización en la solución de problemas, religión y reevaluación positiva, con lo que obtienen mayores puntajes en todas las escalas, a diferencia de los hombres.

Otra cuestión de interés en este estudio fue trabajar con adolescentes, pues, como lo mencionan Ávila-Espada, Felipe y Gonzalo (1996), es importante considerar los estresores en la psicología del desarrollo, puesto que existen numerosos hechos que desequilibran la interacción del adolescente en su entorno. De esta manera, tener conocimiento de lo que los estresa y les resulta placentero permite identificar que, en la etapa adulta, esto puede mantenerse y resultar con el tiempo un problema. En el caso de los eventos estresantes, los psicólogos clínicos podrían incidir en la formación de estrategias desde temprana edad que les resulten efectivas para resolver adecuadamente sus problemas. Mientras esto no ocurra, encontraremos mucha literatura con adolescentes embarazadas, suicidio o adicciones. Ello compromete a seguir investigando sobre estos factores en los adolescentes y, más aún, en niños y adultos, pues puede proporcionarnos información sobre si lo que estresa a una edad se mantiene por el resto de la vida o cambia, cómo cambia, cuándo, si las estrategias son las mismas o diferentes, si las emociones son iguales ante cada evento estresante o placentero y si son las mismas emociones en estos eventos que se experimentan cuando se es niño, adolescente o adulto.

Todo lo anterior nos permite delinear varios caminos a seguir en el plano de la investigación. Estudiar los tres elementos, estrés, emociones y afrontamiento en edades distintas, identificar si existen otros factores, como el apoyo social, que se relacionen con los tres elementos y cómo, también realizar estudios de validez del instrumento, entre otras cuestiones; en el campo de la intervención, promover a manera de prevención que los adolescentes asistan a cursos o bien en la educación media superior se

instruyan cursos o materias que fomenten la toma de decisiones, solución de problemas, asertividad, conocimiento sobre relaciones de pareja, todo ello para posibilitar que sus estrategias se dirijan a la acción, lo cual permitiría evaluar una relación entre la situación estresante, la intensidad del estrés, las emociones experimentadas y la estrategia de afrontamiento utilizada, como lo propone el modelo planteado por Lazarus (2000).

Es necesario no perder de vista que los datos obtenidos en un contexto escolar pueden influir en la evocación de los eventos estresantes recientes en dicho contexto, por tal motivo se sugiere evaluar a la población que no se encuentre dentro de este mismo ambiente para verificar si las situaciones que se valoran como estresantes cambian de acuerdo con cada escenario, además de validarlo en diversas poblaciones con objeto de encontrar la consistencia de estos resultados con el modelo del que partimos.

Por último, en otros trabajos se han propuesto instrumentos que evalúan estrés (Vega, Anguiano, Soria, Nava y González, 2008; Fernández y Mielgo, 1992), afrontamiento desde el modelo de Lazarus (Lazarus y Folkman, 1991; Carver, Scheier y Weintraub, 1989), cierto tipo de emociones: ira (Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel y Spielberger, 2001), celos (Reidl-Martínez y Fernández-Ortega, 2000), envidia (Reidl-Martínez, Sierra, Domínguez y González, 2000), vergüenza (Fernández de Ortega y Garnica, 2004), entre otros (McNair, Lorr y Droppleman, 1971). Ninguno de ellos evalúa la tríada que compone el modelo de estrés-afrontamiento-emoción propuesto por Lazarus (2000), el cual facilita la identificación de situaciones que se valoran como estresantes y placenteras, las estrategias de afrontamiento empleadas y las emociones experimentadas, que pueden ser de tono negativo y se producen por la imposibilidad de alcanzar un objetivo o de tono positivo, cuando derivan de la consecución de objetivos y logros (Greco, 2010).

REFERENCIAS

- Ávila-Espada, A.; Felipe, E. y Gonzalo, M. (1996). Nuevas aportaciones a las Escalas de Adjetivos Interpersonales (IAS-R): perfiles y correlatos de los prototipos españoles. En Gómez, D. E. y Saburido, X. L. (eds.). *Salud y prevención. Nuevas aportaciones desde la evaluación psicológica*. Santiago de Compostela: Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 415-422.
- Aunola, K.; Stattin, K. y Nurmin, J. E. (2000). Parenting styles and adolescence achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- Bal, S.; Crombez, G.; Van Oost, P. y Deboudeaudhuij, I. (2003). The role of social support in well-being and coping with self-reported stressful events in adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 27, 1377-1395.
- Barra, E. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y Salud*, 14, 237-243.
- Carver, Ch. S.; Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1989). Assessing Coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (2), 267-283.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Cumsille, P. y Martínez, M.L. (1994). Efectos del estrés y el apoyo social sobre el bienestar psicosocial de los adolescentes: revisión de la literatura. *Psykhé*, 3 (2), 115-123.
- Del Barrio, V. (1990). Aspectos socioculturales de la depresión infantil. En Doménech, E. y Polaino, A. (eds.), *Epidemiología de la depresión infantil*. Barcelona: Espaxs.
- ; Frías, D. y Mestre, V. (1994). Autoestima y depresión en niños. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47, 471 - 476.
- Fernández de Ortega, H. y Garnica, E. (2004). Escala de vergüenza asociada a la preferencia sexual. Manuscrito inédito. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández, J. L. y Mielgo, N. (1992). EAE: Escalas de Apreciación del Estrés. Madrid: TEA.
- Folkman, S.; Lazarus, R. S.; Dunkel-Schetter, C.; DeLongis, A. y Gruen, R. J. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping and encounter out-comes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- ; Lazarus, R. S.; Gruen, R. J. y DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping health status and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (3), 571-579.

- Forns, M.; Amador J.; Kirchner, T.; Martorell, B.; Zanini, D. y Muro, P. (2004). Sistema de codificación y análisis diferencial de los problemas de los adolescentes. *Psicothema*, 16 (4), 646-653.
- Frynderberg, E. y Lewis, R. (1996). A replication study of the structure of the adolescence coping scale: multiple forms and applications of a self-report inventory in a counseling and research context. *European Journal of Psychological Assessment*, 12 (3), 224-235.
- Gómez-Maquet, Y. (2007). Cognición, emoción y sintomatología depresiva en adolescentes escolarizados. *Revista latinoamericana de psicología*, 39 (3), 435-447.
- González-Forteza, C. (1996). *Factores protectores y de riesgo de depresión e intentos de suicidio en adolescentes*. Tesis inédita de Doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, M. y Landero, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicosomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 23 (1), 7-18.
- González, R.; Montoya, I.; Castillo, M., y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14 (2), 363-368.
- Greco, C. (2010). Las emociones positivas: su importancia en el marco de la promoción de la salud mental en la infancia. *Liberabit*, 16 (1), 81-94.
- Hernández, S. R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. (1998). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw-Hill.
- y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: Mc Graw-Hill.
- Kirchner, T.; Forns, M., Amador, J. A. y Muñoz, D. (2010). Stability and consistency of coping in adolescence: A longitudinal study. *Psicothema*, 22 (3), 382-388.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée Brouwer.
- y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. México: Ediciones Martínez Roca.
- McCubbin, H.; Needle, R. y Wilson, M. (1985). Adolescent health risk behaviors: family stress and adolescent coping as critical factors. *Family Relations*, 34, 51-62.

- McNair, D. M. ; Lorr, M. y Droppleman, L. F. (1971). *Manual for the Profile of Mood States*. San Diego California: Educational and Industrial Testing Service.
- Méndez, P. y Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psykhé*, 17 (1), 59-64.
- Mestré, V. (1992). *La depresión en población adolescente valenciana. Un estudio de seguimiento desde la infancia a la adolescencia*. Valencia: Consellería de Sanitat i Cosum.
- Miguel-Tobal, J. J.; Cano-Vindel, A.; Casado, M. I. y Spielberger, C. D. (2001). Inventario de expresión de ira estado rasgo-STAXI- 2: Spanish adaptation. Madrid: TEA.
- Nava, C. y Vega, Z. (2008). Dinámica de red social y alteración psicológica en adolescentes con ausencia de familia de origen. *Diversitas*, 4(2), 417-425.
- Osorno, R.; Gómez-Benito, J.; Segura, B.; Forns, M. y Kirchner, T. (2010). Funcionamiento diferencial de los reactivos del Coping Responses Inventory para adolescentes mexicanos y españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 151-157.
- Oster, G. D. y Caro, J. E. (1990). *Understanding and treating depressed adolescents and their families*. Nueva York: Wiley.
- Parsons, A.; Frynderberg, E. y Pool, C. (1996). Overachievement and coping strategies in adolescent males. *British Journal of educational Psychology*, 66, 109-114.
- Reidl-Martínez, L.; Sierra, G.; Domínguez, A. y González, M. (2000). ¿Qué significa la envidia para una muestra mexicana? Trabajo presentado en el VII Congreso de Psicología Social y I Congreso Mexicano de Relaciones Interpersonales. México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- y Fernández-Ortega, H. (2000). Personality characteristics of envious persons: alternative measurement. Trabajo presentado en el XXVII International Congress of Psychology. Estocolmo, Suecia.
- Rutter, M. (1989). Isle of wight revisited: twenty-five years of child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 28, 633-653.
- Sandín, B., y Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento del estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (1), 39-54.
- Serrano, M. G. y Flores, M. (2005). Estrés respuestas de afrontamiento e ideación suicida en adolescentes. *Psicología y Salud*, 15 (2), 221-230.
- Vega, Z.; Anguiano, S.; Soria, R.; Nava, C. y González, F. (2008). Evaluación

- de estrés infantil. *Revista Psicología Científica.com*, 10 (26). Disponible en <http://www.psicologiacientifica.com/evaluacion-estres-infantil>
- ; Hernández, Y.; Juárez, B.; Martínez, E.; Ortega, J. y López, V. (2007). Primer estudio de validez de constructo del inventario de estrés infantil (IEI). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 10 (3), 62-72.
- ; Martínez, L.; Nava, C. y Soria, R. (2010). Calidad de red como variable moduladora de depresión en adolescentes estudiantes de nivel medio. *Liberrabit*, 16 (1), 105-112.
- ; Muñoz, S.; Berra, E.; Nava, C. y Gómez, G. (2012). Identificación de emociones desde el modelo de Lazarus y Folkman: propuesta del Cuestionario de Estrés, Emoción y Afrontamiento (CEEAA). *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*.
- Younga, A.; Russell, A. y Powersa, J. (2004). The sense of belonging to a neighborhood: can it be measured and is it related to health and well being in older women? *Social Science and Medicine*, 59, 2627-2637.
- Zimmerman, M. ; Ramirez-Valles, J. ; Zapert, M., y Maton, K. (2000). A longitudinal study of stress-buffering effects for urban African-American male adolescent problem behaviors and mental health. *Journal of Community Psychology*, 28, 17-33.

Efecto de *Red Bull* sobre la conducta adictiva, la actividad motora y un condicionamiento instrumental en ratas machos

Carlos Enrique Guzmán Morales, Myriam Padilla-Rivera,
Melisa Cruz de Alba, Francisco Antonio Aguilar-Alonso
y Maritza García Montañez

Resumen

En humanos, las bebidas estimulantes han generado controversia en cuanto a si sus efectos son beneficiosos o dañinos para la salud de quienes las consumen. Los objetivos de este estudio fueron medir en ratas machos: 1) su posible efecto adictivo, 2) su efecto sobre la actividad motora y 3) su efecto sobre un condicionamiento operante. Resultó que sí es adictiva, no modifica significativamente la actividad

Abstract

In humans, the energy drinks have generated controversy as to whether its effects are beneficial or harmful to the health of those who consume them. The objectives of this study were measured in male rats: 1) its possible addictive effect, 2) its effect on motor activity and 3) its effect on operant conditioning. It turned out that if it is addictive, does not significantly alter motor activity and significantly alters learning in a T maze and generate

C. E. GUZMÁN-MORALES, M. PADILLA-RIVERA, M. CRUZ DE ALBA, F. A. AGUILAR-ALONSO Y M. GARCÍA-MONTAÑEZ. Laboratorio de Neurociencias, Universidad Intercontinental, México. [mgarciam@uic.edu.mx].

Agradecimiento especial a Ricardo Gutiérrez Mejía, Técnico del Laboratorio por su cooperación entusiasta y responsable.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 1, enero-junio, pp. 59-78.

Fecha de recepción: 5 de septiembre de 2011 | Fecha de aceptación: 9 de noviembre de 2011.

motora y altera significativamente el aprendizaje en un laberinto en T, además de generar una conducta de inmovilidad en el laberinto e hiperexcitabilidad en general.

PALABRAS CLAVE

bebida estimulante, conducta adictiva, actividad motora, aprendizaje.

an immobility behavior in the maze and hyperexcitability in general.

KEYWORDS

energy drink, addictive behavior, motor activity, learning.

Debido al fenómeno de la globalización, en el mercado de consumo surgen diversos productos que, aunque no son de necesidad básica para el uso humano, se convierten en tales debido al trabajo mercadológico y al interés económico de compañías cuyo cometido es el enriquecimiento desmedido, las más de las veces, a cualquier precio (Reid, 2005).

A partir de los ochenta del siglo pasado, en el ámbito mundial existen diferentes bebidas (mal llamadas) energizantes, a las que la OMS determinó nombrar bebidas estimulantes (BE) por sus efectos farmacológicos (Reid, 2005). Además, La Comisión del Codex de Nutrición y Alimentos para Usos Dietarios Especiales, en su 23ª sesión realizada en Berlín, Alemania en 2001, define la bebida energizante como: “Una bebida utilizada para proveer alto nivel de energía proveniente de los carbohidratos (también grasas y proteínas) al cuerpo. Esta bebida no intenta compensar la pérdida de agua y minerales debido a la actividad física” (Prada, 2005).

Algunas de las BE que se encuentran en el mercado de consumo en México son *Blue Shot*, *Bomba*, *Boost*, *Ciclón*, *Cult*, *Dark Dog*, *Evil*, *La Bomba*, *MC2*, *Monster* y, la más conocida, *Red Bull*. Todas están elaboradas básicamente con cafeína, taurina, glucuronolactona, glucosa y vitaminas (B6, B12), niacina (B3), ácido pantoténico, y algunas contienen extractos de Ginseng, guaraná, sábila, hierba mate, entre otros (Prada, 2005). La BE utilizada en este estudio fue *Red Bull Energy Drink* de 250 ml, y se

encontró que los reportes sobre sus efectos farma y psicofisiológicos son contradictorios, tanto en roedores como en humanos.

Efectos positivos de *Red Bull*

EN ANIMALES

Al explorar tiempo de reacción y modificaciones del carácter, estados de bienestar y la sensación de extroversión social en ratas, se concluyó que esta BE posee efectos positivos sobre el rendimiento mental y el carácter. Se ha propuesto que estos efectos podrían estar mediados por la acción de la cafeína sobre receptores purinérgicos y por la modulación de la Taurina de esos receptores (Seidl, Peyrl, Nicham y Hauser, 2000). En cuanto a un ensayo de ciclismo en ratas, la BE administrada 40 minutos antes del ensayo, mejoró significativamente la ejecución, además de incrementar de forma notoria también los niveles de b-endorfina durante el ejercicio, pero no hay diferencias significativas en la percepción del ejercicio. Esto demostraría que el consumo de la BE antes del ejercicio, mejora el rendimiento quizá a expensas del esfuerzo sin un concomitante aumento en la percepción del mismo (Ivy, Kammer, Ding, Wang, Bernard, Liao y Hwang, 2009).

EN HUMANOS

Los estudios que reportan beneficios mencionan que 1) mejora la resistencia aeróbica y la ejecución anaeróbica (Alford, Cox y Wescott, 2001; Scholey y Kennedy, 2004; Forbes, Candow, Little, Magnus y Chilibeck, 2007); 2) mejora significativamente la ejecución mental y la atención, incluyendo el tiempo de reacción, la concentración y la memoria (recuerdo inmediato), lo cual refleja incremento en el nivel de alerta subjetivo (Alford *et al.*, 2001; Howard and Marczinski, 2010; Van den Eynde, Van Baelen, Portzky y Audenaert, 2008; Rao, Hu y Nobre, 2005); 3) mejora la ejecución en los conductores que manejan automotores y reduce la som-

nolencia durante trayectos largos (Mets, Ketzer, Blom, van Gerven, van Willigenburg, Olivier y Verster, 2011); 4) disminuye la valoración de la fatiga mental (Howard, 2010); o simplemente, 5) no tiene efectos negativos cognitivos o sobre el ánimo (Scholey y Kennedy, 2004). Sobre la actividad cardiovascular, en una prueba de estrés por agua caliente, aminora los cambios en la presión sanguínea e incrementa la tolerancia al dolor (Ragsdale, Gronli, Batool, Haight, Mehaffey, McMahon, Nalli, Mannello, Sell, McCann, Castello, Hooks y Wilson, 2010).

Efectos negativos de *Red Bull*

EN ANIMALES

En ratas jóvenes con tolerancia al alcohol, hubo un efecto de intoxicación hepático, además de neumonía; estas patologías se expresaron más rápidamente en aquellos animales a los que se dio previamente una bebida estimulante; además la jerarquía de sus necesidades cambió, el instinto de autosobrevivencia estuvo virtualmente ausente, disminuyó la ingestión de agua o el ansia por la comida (Trubitsina, Fedotova, Lagutina, y Mikhalev, 2011).

En conejos, la administración oral de *Red Bull* afectó la química sanguínea, la actividad enzimática del hígado, aunque no afectó significativamente la histopatología del cerebro, del corazón y del hígado; sí aumentó la concentración de acetilcolina (Ach) plasmática y cerebral, sugiriendo esto que las BE pueden alterar la neurotransmisión colinérgica y las funciones neurales mediadas por la acetilcolina (Ebuehi, Ajayl, Onyeulor y Awelimobor, 2011).

EN HUMANOS

Los que alertan sobre su consumo por producir efectos adversos, reportan que las BE inducen insomnio, nerviosismo, dolor de cabeza y taquicar-

dia; además de existir casos documentados —asociados a la cafeína— de muertes o crisis convulsivas (Clauson, Shields, McQueen y Persad, 2008); combinadas con alcohol, generalmente en las fiestas de fin de semana, ocasionan episodios de choques automovilísticos dependiendo significativamente de la dosis ingerida (Malinauskas, Aeby, Overton, Carpenter y Barber, 2007); incrementan el riesgo de toxicidad, serias lesiones, asaltos sexuales, conducir en estado de ebriedad y la muerte (Bigard, 2010); reduce significativamente la percepción del dolor de cabeza, debilidad, boca seca y el deterioro de la coordinación motora (Ferreira, de Mello, Pompéia y Souza-Formigoni (2006); se favorece la suposición de que las BE compensan el efecto del alcohol, por lo que los jóvenes evalúan incorrectamente su capacidad para conducir, reforzados por la mercadotecnia: “mejora la ejecución”, “vigoriza la mente y el cuerpo” (Riesselmann, Rosenbaum y Schneider, 1996). Sobre la función cardiovascular, tiene efecto en el volumen sistólico durante el período de regeneración por un ejercicio forzado, a expensas de reducir el diámetro vascular y el volumen al final de la sístole, así como de aumentar significativamente el influjo diastólico en este mismo período comparado con los niveles pre-ejercicio (Baum y Weiss, 2001). Produjo el síndrome de taquicardia postural en jóvenes jugadores de voleibol después de ingerirlo en exceso como una bebida refrescante, lo cual sugiere que esta BE puede ser causa posible de intolerancia ortostática (Terlizzi, Rocchi, Serra, Solieri y Cortelli, 2008).

Componentes de la fórmula de *Red Bull*

CAFEÍNA

De los componentes principales de la fórmula de esta BE, de manera independiente, la cafeína es la sustancia psicoactiva más ampliamente ingerida en el mundo, siendo uno de los componentes no nutritivos comunes dentro de las bebidas y dietas de los deportistas; se considera una sustancia “ergogénica” en el rendimiento deportivo, pero prohibida como

sustancia estimulante por el Comité Olímpico Internacional a partir de 1990; entre sus efectos adversos se observan la excitación psicomotriz, temblores, irritabilidad, vértigo, cefaleas, náuseas, vómitos, taquicardia, palpitaciones, arritmias como extrasístoles y aumento de la frecuencia urinaria (Beatriz, 2005).

De los autores más prolíficos sobre el tema, Smith, en 2002, resume algunos de los trabajos más importantes, a saber, que la cafeína 1) incrementa la alerta y reduce la fatiga (Brice y Smith, 2001a); 2) mejora la ejecución en las tareas de vigilancia y de tareas simples que requieren respuestas sostenidas (Paluska, 2003); 3) los efectos sobre tareas complejas son difíciles de probar y quizá implican interacciones entre la cafeína y otras variables, las cuales incrementan el estado de alerta (por ejemplo, personalidad y la hora del día) (Liguori, Grass y Hughes, 1999); 4) en contraste con los efectos de la suspensión de cafeína, las bebidas que la contienen tienen pocos efectos sobre la ejecución (Richardson, Rogers, Elliman y O'Dell, 1995); 5) el uso regular de cafeína parece ser beneficioso, muchos usuarios mejoran su funcionamiento mental (Yeomans, Ripley, Davies, Rusted y Rogers, 2002); 6) la mayoría de la gente controla bien su consumo de cafeína al maximizar los efectos arriba descritos, es decir, en general, la evidencia muestra que los niveles de cafeína consumidos por la mayoría de la gente tiene grandes efectos positivos sobre la conducta, siendo que el consumo excesivo puede provocar problemas, en especial en individuos sensibles (Hindmarch, Rigney, Stanley, Quinlan, Rycroft y Lane, 2000; Griffiths y Chausmer, 2000; Brice y Smith, 2001b; Nehlig y Boyet, 2000).

Entre los últimos reportes sobre el efecto de la cafeína en humanos, se sabe que 1) se usa para evitar el adormecimiento y prevenir lesiones en trabajadores por turnos (Ker, Edwards, Felix, Blackhall y Roberts, 2010); 2) disminuye la propensión a desarrollar diabetes tipo 2, accidente cerebrovascular, depresión, muerte por cualquier causa y las enfermedades neurodegenerativas, incluyendo Parkinson y Alzheimer (Patil, Lavie y O'Keefe, 2011); 3) tanto la cafeína como la esperanza de haberla consumido mejoran la atención y la velocidad psicomotriz; es decir, la esperanza

de beber cafeína puede afectar al rendimiento y al estado de ánimo, pero no son compatibles con un efecto sinérgico (Dawkins, Shahzad, Ahmed y Edmonds, 2011).

TAURINA

Otro componente de *Red Bull* es la taurina (ácido 2-aminoetilsulfónico), la cual es el segundo más abundante aminoácido cerebral no proteínico. Sus efectos son diversos: 1) en ratas (45 mmol/kg, i.p.) induce hipotermia intensa, además de reducir significativamente la concentración de dopamina estriatal extracelular (Salimäki, Scriba, Piepponen, Rautolahti y Ahtee, 2003); 2) funciona como ansiolítico o como agente anti ansiedad en el sistema nervioso central (Kong, Chen, Li, Zhang, Wang, Min y Mi, 2006); 3) atenúa el *tinnitus* y mejora la discriminación auditiva al incrementar el tono inhibitorio y disminuir el ruido en la vía auditiva (Brozoski, Caspary, Bauer y Richardson, 2010); 4) junto con la tiamina, parecen ser factores que revierten la neurotoxicidad al plomo, así como combinada con metionina, zinc, ácido ascórbico y glicina, previenen la alteración del aprendizaje y la memoria en ratas (Fan, Feng, Li, Wang, Yan, Li, Feng, Shi, Bi, 2009); 5) tiene propiedades antioxidantes, regula la concentración intracelular de Ca^{2+} , actúa como un neuromediador y neuromodulador; es responsable de la osmorregulación, está implicada en la producción del ácido cólico y modula las reacciones inflamatorias; parece ser un importante factor trófico en la retina, en el sistema nervioso y en los riñones; está implicada en la regulación del metabolismo de la glucosa; sin embargo, los mecanismos fisiológicos por los que la taurina actúa aún se desconocen (Szymanski y Winiarska, 2008).

Parte de lo descrito, sobre todo por la controversia al respecto, motivó esta investigación con el objeto de medir la posible adicción a una bebida estimulante llamada *Red Bull*, que se vende tanto en el mercado internacional como en el mexicano, y sus posibles efectos sobre la actividad motora y el aprendizaje en un laberinto en T en un modelo animal (ratas Wistar machos).

Método

Sujetos: 80 ratas de la cepa Wistar ingenuas experimentalmente, machos, de 5 meses de edad al inicio del experimento.

Aparatos y materiales: Se utilizaron cajas-habitación individuales, con medidas de 13 cm de altura por 27 cm de ancho y 38 cm de largo, con una rejilla metálica que funge como tapa y respiradero, y donde se colocan las botellas con agua y agua con BE; tiene división para comederos. El fondo de la caja estuvo cubierto por una alfombra de aserrín, que fue removida y sustituida por otra cada 3 días.

Bebida estimulante: una lata de 250 ml de *Red Bull* contiene agua carbonatada, azúcar (sacarosa y glucosa), citratos de sodio, taurina (0.4%), glucoronolactona (0.24%), cafeína (0.03%, equivalente a 80 mg de cafeína), inositol, vitaminas (niacina, ácido pantoténico, piridoxina, riboflavina, cobalamina), saborizantes artificiales, color caramelo (E 150 a) y electrolitos (Na, K, Mg, Zn) (Red Bull, 2006).

Tratamientos: Durante 3 semanas, los sujetos se mantienen con agua y comida *ad libitum*, al cabo de los cuales se dividen en grupos, uno control y tres experimentales. La variable independiente fue la administración oral de una BE a diferentes dosis. La variable dependiente fue *a)* la cantidad de solución consumida diariamente por cada sujeto; *b)* la actividad motora; y *c)* el aprendizaje de un laberinto en T. La siguiente tabla describe la distribución de los grupos.

Sobre la tapa-rejilla se colocaron dos botellas; en el caso del grupo “Control”, las dos tenían sólo agua, y en el caso de los grupos “Expe-

Tabla 1. Distribución de los grupos control y experimentales

GRUPO	TRATAMIENTO	SIGLA	<i>n</i>
<i>Control</i>	<i>No existe</i>	<i>C</i>	<i>20</i>
	BE a diferentes dosis		
	0.89 mg/250 gr de peso	E1	20
Experimentales	1.78 mg/250 gr de peso	E2	20
	50 % de la BE comercial	E3	20

rimentales”, la botella de la izquierda contenía agua y la de la derecha, agua más la dosis de BE correspondiente al grupo experimental al que pertenecieran. Todas las botellas, con o sin BE, se aforaban a 250 ml. Se midió diariamente el peso corporal para calcular dosis del *Red Bull* correspondiente a cada sujeto (0.89 mg y 1.78mg /250 gr de peso corporal; y 50 % de la bebida en su presentación comercial). Durante 10 días se midió el consumo del líquido, sólo agua o agua con la BE a diferentes dosis, luego de lo cual se inició el registro de la actividad motora y las sesiones de un condicionamiento instrumental en un laberinto en T.

CONDUCTAS REGISTRADAS

Consumo de líquido: El consumo diario se obtenía cada día, midiendo con exactitud la cantidad sobrante en la botella y restando este valor a los 250 ml colocados diariamente en cada botella, siendo la diferencia el volumen consumido por día de cada sujeto; luego de la medición, se volvían a poner los 250 ml nuevos por botella, con o sin BE, dependiendo del grupo al que pertenecían.

Actividad motora: La medición de la actividad motora se realizó sobre una tabla de formaica blanca de 0.75 m², dividida en 25 cuadros de 15 cm² cada uno. Se colocaba a cada sujeto en el mismo cuadro de inicio, con la misma orientación espacial, y se le contabilizaba el número de cuadros que pisaba con las cuatro patas durante 3 min.

Aprendizaje de un laberinto en T: Se les disminuyó el peso corporal a 80% del promedio base, de todos los sujetos. Al conseguirse, se colocaban en un laberinto de plástico blanco, en forma de T, de 1 m de largo con pasillos de 12 cm de ancho y brazos de 30 cm de longitud, altura de 15 cm, con un compartimiento de inicio de 12 cm², separado del brazo largo por una puerta guillotina. El reforzador consistió en 3 granos de comida de 2 mm de diámetro (aproximadamente 0.01 gr c/u) colocados siempre en el brazo derecho. Cada sesión consistió en 12 ensayos. Cada ensayo consistía en colocar al sujeto en el compartimiento de seguridad del laberinto por 10 segundos, se abría la puerta guillotina, y se consideraba acierto si el

sujeto giraba hacia el brazo derecho y comía el reforzador y se consideraba error si el sujeto giraba hacia el brazo izquierdo. Inmediatamente se sacaba y se colocaba en su jaula hábitat 5 seg, luego se repetía la operación. A las 48 horas se repetía el ensayo. Como en el grupo experimental se presentó una conducta inusual de inmovilidad, entonces se esperaban 5 min si los sujetos presentaban esta conducta, se les sacaba a su jaula hábitat por 10 segundos y se repetía la operación. En los resultados se contabilizó el número de veces que se quedaron inmóviles por 5 minutos.

Se contabiliza como error (E) si el sujeto entraba al brazo izquierdo y acierto (A) si entraba al brazo derecho. Se contabilizaba también si los sujetos comían o no los granos de reforzador. Después de que los sujetos aprendieron, se volvía a su alimentación *ad libitum*.

La estadística utilizada fue una prueba de ANOVA para comparar varianzas de los grupos control y experimentales.

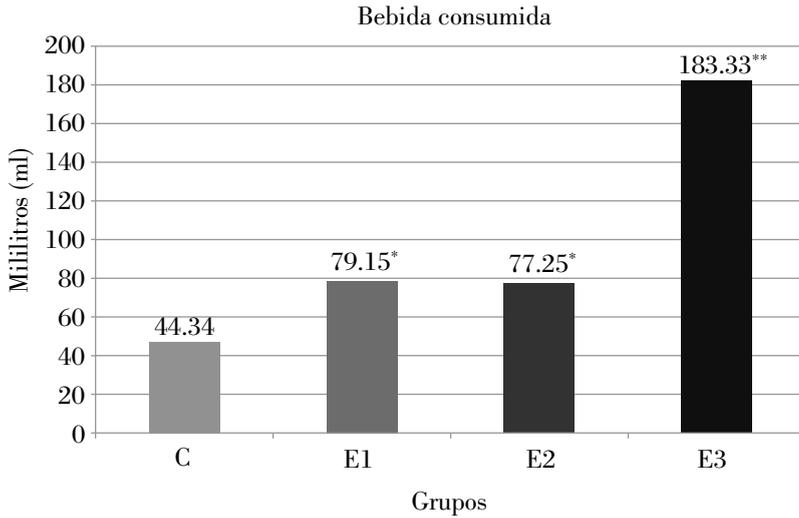
Resultados

Ingestión de líquido: el consumo de líquido por el grupo control fue en promedio de 44 ml diarios de agua de ambas botellas. Los grupos experimentales consumen de ambas botellas, pero más significativamente de la botella derecha que contiene la BE. Los grupos E1 y E2 prácticamente duplican el consumo de agua más BE. El grupo E3 cuadruplica el consumo control (figura 1). De acuerdo con el análisis de varianza, E1 y E2 son diferentes significativamente del grupo control a una $p < 0.05$ y E3 es diferente significativamente del grupo control a una $p < 0.01$.

Actividad motora: el número de cuadros recorridos por el grupo control no difiere significativamente de los grupos experimentales (figura 2).

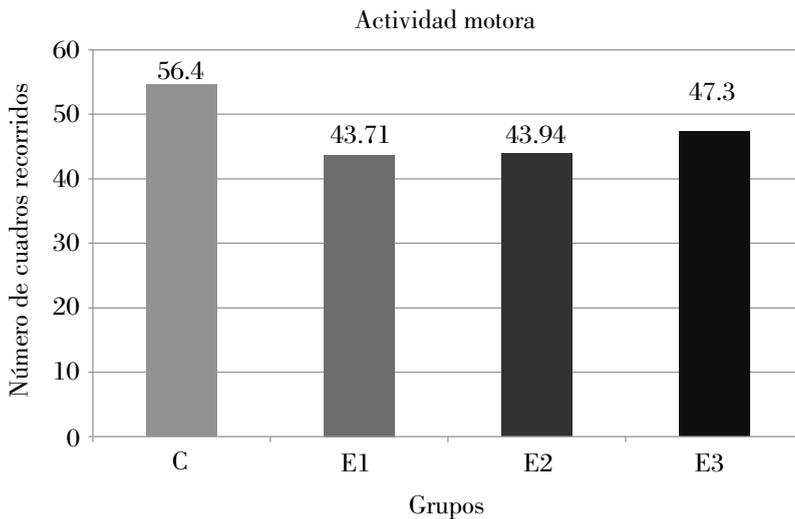
Condicionamiento instrumental: la resolución del laberinto en T por el grupo control se realizó en 2 días. Además, como se muestra en la figura 3, este grupo tuvo un número de aciertos promedio de 8.47 contra un promedio de errores de 0.45, mientras que los grupos experimentales no aprendieron a resolverlo, si acaso en 50% por el E1 y por debajo de esto,

Figura 1. Histograma que muestra la cantidad de bebida consumida por los grupos C, E1, E2 y E3



* = $p < 0.05$ y ** = $p < 0.01$.

Figura 2. Actividad motora en función del número de cuadros recorridos en la tabla por 3 minutos, tanto del grupo control como de los grupos experimentales



los grupos E2 y E3. Existe diferencia estadísticamente significativa entre el comportamiento del grupo control con respecto a los experimentales: C vs. E1 y E2 con una $p < 0.05$ y C vs E3 con una $p < 0.01$.

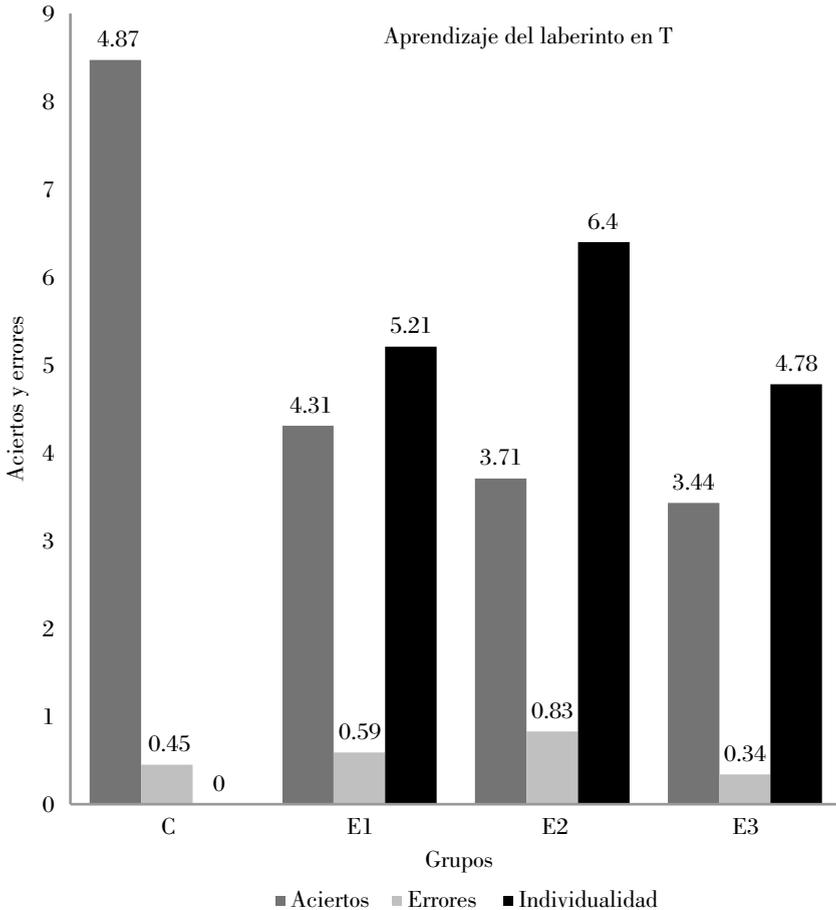
Además, una conducta característica de los grupos experimentales, evocada con mayor intensidad en el grupo E3, es que en el laberinto presentaban inmovilidad, es decir, al abrir la puerta del compartimiento de seguridad, muchos sujetos no se movían de ahí o salían lentamente y se quedaban a la mitad del brazo largo del laberinto o llegaban a alguno de los brazos, pero se quedaban inmóviles, no necesariamente catatónicos, pues también estaban hiperexcitables, es decir, cualquier leve movimiento del personal o un ruido apenas perceptible los hacía brincar o correr, lo cual se muestra por la tercer barra en el histograma de la figura 3; que, al no existir dicha conducta en el grupo control, existe diferencia significativa entre el grupo control y los experimentales a una $p < 0.01$

Otra conducta presentada por los grupos experimentales es que aun cuando llegaran al brazo derecho y encontraran el reforzador comida, en general no la comían (E1 comía sólo 50% de las veces; E2 comía 46%; y E3 comía 37%), en contraste con el grupo control (C comía 100%). Otra característica de los grupos experimentales, más marcada en E3, es que se quedaban inmóviles o buscaban por donde escapar del laberinto ante cualquier sonido, movimiento o distracción; también mostraban la conducta de pegar su cuerpo a las paredes del laberinto, como en una actitud de protección; los que no salían del compartimiento de seguridad pegaban su cuerpo al vértice de dos de las paredes.

Discusión

Que el grupo control beba por día 44 ml en promedio se corresponde con el Manual sobre el cuidado y uso de los animales de experimentación del Consejo Canadiense de Protección de los Animales (1998), donde en el Anexo III, se observa que el consumo fisiológico diario promedio de agua es de 20 a 45 ml. Por lo anterior, podemos decir que *Red Bull* genera

Figura 3. Histograma que muestra el promedio de aciertos y errores en la resolución de un laberinto en T, de todos los grupos estudiados



conducta adictiva de este tipo, y que los sujetos experimentales se volvieron adictos a la BE, ya que consumieron compulsivamente de la botella que la contenía, más que de la que sólo tenía agua; el efecto del aumento de la dosis se nota en el hecho de que a dosis pequeñas como 0.89 y 1.78 mg/250 gr de peso consumieron menos de la mitad de lo que bebieron las que tenían acceso a la dilución de 50% de la dosis comercial, lo cual implica, una dosis por lo menos 100 veces mayor que las mínimas anteriores.

Respecto de la dependencia psíquica y física, no podemos discutir, pues no se midió como tal.

Respecto de cómo incide *Red Bull* sobre la actividad motora, se observan efectos perjudiciales, pues la inmovilidad durante el condicionamiento instrumental en el laberinto o el hecho mismo de no haber aprendido a resolver el laberinto habla de una posible alteración del mecanismo fisiológico responsable del proceso aprendizaje-memoria bajo el efecto del *Red Bull*. Aunque éstos son resultados de ratas, es interesante mencionar que son contrarios a lo reportado por Bichler, Swenson y Harris (2006), quienes encuentran un efecto de mejoramiento de la memoria y la atención en jóvenes bajo el efecto de *Red Bull*.

Ya que *Red Bull* es una mezcla, no deben tomarse en cuenta los efectos psicofisiológicos de sus componentes solos. Sin embargo, es de llamar la atención que algunos de ellos, sobre todo la cafeína, tenga por sí sola efectos tan extremos. Por ejemplo, la hiperexcitabilidad presentada por los sujetos que consumieron *Red Bull* coincide con los efectos por ingestión de cafeína (van Den Eynde *et al.*, 2008). Los valores de cafeína de más de 15 mg/ml son considerados tóxicos (Riesselmann *et al.*, 1996), además de haber reportes de intoxicación por la cafeína de las BE (Chad, Reissig, Strain y Griffiths, 2009). En este experimento, las dosis de 0.89 y de 1.78 mg/250 gr de peso equivalentes a 3.56 y 7.12 mg/ml respectivamente, tuvieron efecto sobre el consumo de la BE y en la resolución del laberinto; lo mismo sucedió con la dosis de 50% del contenido comercial, que equivale a 320 mg/ml; los sujetos presentaron las mismas alteraciones, aunque de intensidad diferente, lo cual puede deberse a una intoxicación del SNC, además de coincidir con lo reportado por Zhang, Yu, Ye, Zhang, Zhang y Wei (2011) sobre cómo la cafeína induce hiperactividad central con base en una curva dosis-respuesta; además de alterar significativamente el aprendizaje motor comparado con un placebo o siestas para mejorar tareas verbales y motoras (Mednick, Cai, Kanady y Drummond, 2008).

En humanos se ha reportado que el consumo de bebidas donde se combina la cafeína con taurina en dosis moderadas, tiene como efecto mejorar la atención y el razonamiento verbal, en comparación con las be-

bidas libres o con azúcar (Warburton, Bersellini y Sweeney, 2001). Esto último puede generar la idea de que son bebidas que ayudan o favorecen funciones. Sin embargo y desafortunadamente, muchos jóvenes que consumen estas BE lo hacen con alcohol, y está reportado que los grados altos de consumo tienen serias consecuencias relacionados con él. Esto genera confusión, ya que se ha reportado además que las percepciones subjetivas de algunos síntomas de intoxicación por alcohol son menos intensas después de la ingestión combinada de alcohol más la BE; estos efectos no son detectados en medidas objetivas de coordinación motora y tiempos de reacción visual (Bigard, 2010). Además, entre algunas otras de las consecuencias negativas de las BE, se halló que tienen un potencial erosivo alto, ya que tienen un pH bajo y un alto contenido de azúcar (Cavalcanti, Costa, Florentino, dos Santos, Vieira y Cavalcanti, 2010).

Conclusiones

Se concluye que *Red Bull* no es una bebida tan inocua como parece pensarse con base en la mercadotecnia a su alrededor, pues sobre todo resultó generar adicción y alterar el proceso aprendizaje-memoria en los sujetos experimentales. Aunque los sujetos experimentales son ratas Wistar, nos atrevemos a extrapolar, que los datos obtenidos deben prevenir a los jóvenes del consumo de esta BE, principalmente cuando la utilizan para “mantenerse despiertos” durante el estudio, pues altera el proceso aprendizaje-memoria; es fundamental que tengan presente el hecho de que es una bebida que sí genera adicción.

Los adolescentes actuales son muy proclives a usar suplementos que perciben como benéficos a corto plazo para su salud (prevenir enfermedades, mejorar la inmunidad, reforzar la energía, mejorar el rendimiento deportivo o rectificar una dieta pobre). Consumen, además, bebidas deportivas y bebidas estimulantes por considerarlas también benéficas, pero pueden no ser conscientes de los riesgos potenciales (O’Dea, 2003); por lo que estamos de acuerdo con la conclusión de Gunja y Brown (2012), se-

gún la cual los informes sobre la toxicidad de las bebidas energéticas que contienen cafeína están aumentando, especialmente entre los adolescentes, por lo que se justifica la revisión y regulación de etiquetado y venta de estas bebidas. Es de primordial importancia educar a los adolescentes y sensibilizar a las comunidades de los peligros de estas bebidas energéticas.

Se requieren más experimentos para determinar la alteración específica en el proceso aprendizaje-memoria, el tipo de adicción y los efectos fisiológicos.

REFERENCIAS

- Alford, C.; Cox, H. y Wescott, R. (2001). The effects of Red Bull energy drink on human performance and mood. *Amino Acids*, 21 (2), 139-150.
- Beatriz, D. (2005). *Comentarios sobre las llamadas bebidas energizantes*. Recuperado de <http://www.sertox.com.ar/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=238>
- Baum, M. y Weiss, M. (2001). The influence of a taurine containing drink on cardiac parameters before and after exercise measured by echocardiography. *Amino acids*, 20 (1), 75-82.
- Bigard, A. X. (2010). Risks of energy drinks in youths. *Arch. Pediatr*, 17 (11), 1625-1631.
- Bichler, A.; Swenson, A. y Harris, M. A. (2006). A combination of caffeine and taurine has no effect on short term memory but induces changes in heart rate and mean arterial blood pressure. *Amino Acids*, 31 (4), 471-476.
- Brice, C. y Smith, A. (2001a). Caffeine levels in saliva: associations with psychosocial factors and behavioral effects. *Hum Psychopharmacol*, 16 (7), 507-521.
- , (2001b). The effects of caffeine on simulated driving, subjective alertness and sustained attention. *Hum Psychopharmacol*, 16 (7), 523-531.
- Brozowski, T. J.; Caspary, D. M.; Bauer, C. A. y Richardson, B. D. (2010). The effect of supplemental dietary taurine on tinnitus and auditory discrimination in an animal model. *Hear Res*, 270 (1-2), 71-80.
- Cavalcanti, A. L.; Costa Oliveira, M.; Florentino, V. G.; Dos Santos, J. A.; Vieira, F. F. y Cavalcanti, C. L. (2010). Short communication: In vitro assessment of erosive potential of energy drinks. *Eur. Arch. Paediatr. Dent*, 11 (5), 253-255.

- Chad, J.; Reissig, E.; Strain, C. y Griffiths, R. R. (2009). Caffeinated energy drinks - A growing problem. *Drug Alcohol Depend*, 99 (1-3), 1-10.
- Clauson, K. A.; Shields, K. M.; McQueen, C. E. y Persad, N. (2008). Safety issues associated with commercially available energy drinks. *J. Am. Pharm. Assoc*, 48 (3), e55-63; quiz e64-7.
- Dawkins, L.; Shahzad, F. Z.; Ahmed, S. S. y Edmonds, C. J. (2011). Expectation of having consumed caffeine can improve performance and mood. *Appetite*, 57 (3), 597-600.
- Fan, G.; Feng, C.; Li, Y.; Wang, C.; Yan, J.; Li, W.; Feng, J.; Shi, X. y Bi, Y. (2009). Selection of nutrients for prevention or amelioration of lead-induced learning and memory impairment in rats. *Ann. Occup. Hyg*, 53 (4), 341-51.
- Ebuehi, O. A.; Ajayl, O. E.; Onyeulor, A. L. y Awelimobor, D. (2011). Effects of oral administration of energy drinks on blood chemistry, tissue histology and brain acetylcholine in rabbits. *Nig Q J Hosp Med*. 21 (1), 29-34.
- Ferreira, S. E.; De Mello, M. T.; Pompéia, S. y de Souza-Formigoni, M. L. (2006). Effects of energy drink ingestion on alcohol intoxication. *Alcohol Clin. Exp. Res.* 30 (4), 598-605.
- Fischer Scientific Corporation. Material Safety Data Sheet (1997). *Caffeine Material Safety Data Sheet*. University of California. MSDS System. Page 4. http://www.erowid.org/chemicals/caffeine/caffeine_data_sheet.shtml
- Forbes, S. C.; Candow, D. G.; Little, J. P.; Magnus, C. y Chilibeck, P. D. (2007). Effect of Red Bull energy drink on repeated Wingate cycle performance and bench-press muscle endurance. *Int. J. Sport. Nutr. Exerc. Metab*, 17 (5), 433-444.
- Gebara, Khalet (Informe UCLA). *La bebida Red Bull prohibida en Francia y Dinamarca por su peligrosidad*. Recuperado el 23 de mayo de 2008, en <http://www.nodo50.org/tortuga/La-bebida-Red-Bull-prohibida-en>
- Griffiths, R. R. y Chausmer, A. L. (2000). Caffeine as a model drug of dependence: recent developments in understanding caffeine withdrawal, the caffeine dependence syndrome, and caffeine negative reinforcement. *Nihon Shinkei Seishin Yakurigaku Zasshi*, 20 (5), 223-231.
- Gunja, N. y Brown, J. A. (2012). Energy drinks: health risks and toxicity. *Med J Aust*, 196 (1), 46-49.
- Hindmarch, I.; Rigney, U.; Stanley, N.; Quinlan, P.; Rycroft, J. y Lane, J. (2000). A naturalistic investigation of the effects of day-long consumption of tea, coffee and water on alertness, sleep onset and sleep quality. *Psychopharmacology (Berl)*, 149 (3), 203-216.

- Howard, M. A. y Marczyński, C. A. (2010). Acute effects of a glucose energy drink on behavioral control. *Exp. Clin. Psychopharmacol.* 18 (6), 553-561.
- Ivy, J.; L. Kammer, L.; Ding, Z.; Wang, B.; Bernard, J. R.; Liao, Y. H. y Hwang, J. (2009). Improved cycling time-trial performance after ingestion of a caffeine energy drink. *Int. J. Sport. Nutr. Exerc. Metab.* 19 (1), 61-78.
- Ker, K.; Edwards, P. J.; Felix, L. M.; Blackhall, K. y Roberts, I. (2010). Caffeine for the prevention of injuries and errors in shift workers. *Cochrane Database Syst Rev*, 12 (5).
- Kong, W. X.; Chen, S. W.; Li, Y. L.; Zhang, Y. J.; Wang, R. Min, L. y Mi, X. (2006). Effects of taurine on rat behaviors in three anxiety models. *Pharmacol. Biochem. Behav.* 83 (2), 271-276.
- Liguori, A.; Grass, J. A. y Hughes, J. R. (1999). Subjective effects of caffeine among introverts and extraverts in the morning and evening. *Exp Clin Psychopharmacol.* 7 (3), 244-249.
- Malinauskas, B. M.; Aeby, V. G.; Overton, R. F.; Carpenter-Aeby, T. y Barber-Heidal, K. (2007). A survey of energy drink consumption patterns among college students. *Nutr. J.* 31, 6-35.
- MacLaren, V. V. y Best, L. A. (2010). Multiple addictive behaviors in young adults: student norms for the Shorter PROMIS Questionnaire. *Addict. Behav.* 35 (3), 252-255.
- Mednick, S. C.; Cai, D. J.; Kanady, J. y Drummond, S. P. (2008). Comparing the benefits of caffeine, naps and placebo on verbal, motor and perceptual memory. *Behav. Brain Res.* 193 (1), 79-86.
- Mets, M. A.; Ketzer, S.; Blom, C.; van Gerven, M. H.; van Willigenburg, G. M.; Olivier, B. y Verster, J., C. (2011). Positive effects of Red Bull® Energy Drink on driving performance during prolonged driving. *Psychopharmacology (Berl.)*, 214 (3), 737-745.
- Nehlig, A. y Boyet, S. (2000). Dose-response study of caffeine effects on cerebral functional activity with a specific focus on dependence. *Brain Res.* 858 (1), 71-77.
- O'Dea, J. A. (2003). Consumption of nutritional supplements among adolescents: usage and perceived benefits. *Health Educ Res.* 18 (1), 98-107.
- Olfert, Ernest D., DMV; Cross, Brenda M., DMV y McWilliam, A. (eds.) (1998). *Manual sobre el cuidado y uso de los animales de experimentación*. Consejo Canadiense de Protección de los Animales. Versión en Español, Vol. 1, 2da. Anexo III. Recuperado de http://www.ccc.ca/en_/standards/guidelines/additional/spanish-guide-vol1.

- ONU (1957). *O.M.S. Serie de Informes Técnicos*, números 116 y 117, 1957. Recuperado de <http://tematicadelasdrogas.blogspot.com/2008/07/qu-es-la-adiccion.html>
- Oteri, A.; Salvo, F.; Caputi, A. P. y Calapai, G. (2007). Intake of energy drinks in association with alcoholic beverages in a cohort of students of the School of Medicine of the University of Messina. *Alcohol. Clin. Exp. Res*, 31(10), 1677-1680.
- Paluska, S. A. (2003). Caffeine and exercise. *Curr Sports Med Rep*, 2(4), 213-219.
- Patil, H.; Lavie, C. J. y O'Keefe, J. H. (2011). Cuppa joe: friend or foe? Effects of chronic coffee consumption on cardiovascular and brain health. *Mo Med*, 108 (6), 431-438.
- Prada, D. B. (2005). *Comentarios sobre las llamadas bebidas energizantes*. Recuperado de <http://www.sertox.com.ar/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=238>. el 5 de noviembre de 2005.
- Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)) (2006). Versión 15. SPSS Inc. de la lengua española (2005). España: Espasa-Calpe.
- Ragsdale, F. R.; Gronli, T. D.; Batool, N.; Haight, N.; Mehaffey, A.; McMahon, E. C.; Nalli, T. W.; Mannello, C. M.; Sell, C. J.; McCann, P. J.; Kastello, G. M.; Hooks, T. y Wilson, T. (2010). Effect of Red Bull energy drink on cardiovascular and renal function. *Amino Acids*, 38 (4), 1193-1200.
- Rao, A.; Hu, H. y Nobre, A., C. (2005). The effects of combined caffeine and glucose drinks on attention in the human brain. *Nutr. Neurosci*, 8 (3), 141-153.
- Red Bull (2006). Recuperado de www.redbull.com.mx
- Reid, T. (2005). Cafeína, la droga perfecta. *National Geographic en español*, 25 (17), 2-37.
- Richardson, N. J.; Rogers, P. J.; Elliman, N. A. y O'Dell, R. J. (1995). Mood and performance effects of caffeine in relation to acute and chronic caffeine deprivation. *Pharmacol Biochem Behav*, 52 (2), 313-320.
- Riesselmann, B.; Rosenbaum, F. y Schneider, V. (1996). Alcohol and energy drink can combined consumption of both beverages modify automobile driving. *Blutalkohol*, 33 (4), 201-208.
- Salimäki, J.; Scriba, G.; Piepponen, T. P.; Rautolahti, N. y Ahtee, L. (2003). The effects of systemically administered taurine and N-pivaloyltaurine on striatal extracellular dopamine and taurine in freely moving rats. *Naunyn Schmiedebergs Arch Pharmacol*, 368 (2), 134-141.
- Scholey, A. B. y Kennedy, D. O. (2004). Cognitive and physiological effects of an "energy drink": an evaluation of the whole drink and of glucose, caffeine and

- herbal flavouring fractions. *Psychopharmacology (Berl.)*, 176(3-4), 320-330.
- Seidl, R.; Peyrl, A.; Nicham, R. y Hauser, E. (2000). A taurine and caffeine-containing drink stimulates cognitive performance and well-being. *Amino Acids*, 19 (3-4), 635-642.
- Szymanski, K. y Winiarska, K. (2008). [Taurine and its potential therapeutic application]. *Postepy Hig Med Dosw (Online)*. 62, 75-86. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18305447> (Abstract).
- Terlizzi, R.; Rocchi, C.; Serra, M.; Solieri, L. y Cortelli, P. (2008). Reversible postural tachycardia syndrome due to inadvertent overuse of Red Bull. *Clin. Auton. Res*, 18 (4), 221-223.
- Trubitsina, I. E.; Fedotova, T. F.; Lagutina, L. D. y Mikhalev, I. V. (2011). Liver defect and change of tolerance to low alcohol drinks at young rats; *Eksp Klin Gastroenterol*, 1, 59-60.
- Van den Eynde, F.; van Baelen, P. C.; Portzky, M. y Audenaert, K. (2008). The effects of energy drinks on cognitive performance., *Tijdschr Psychiatr*, 50 (5), 273-281.
- Warburton, D. M.; Bersellini, E. y Sweeney, E. (2001). An evaluation of a caffeinated taurine drink on mood, memory and information processing in healthy volunteers without caffeine abstinence. *Psychopharmacology (Berl)*, 158 (3), 273-281.
- Yeomans, M. R.; Ripley, T.; Davies, L. H.; Rusted, J. M. y Rogers, P. J. (2002). Effects of caffeine on performance and mood depend on the level of caffeine abstinence. *Psychopharmacology (Berl)*, 164 (3), 241-249.
- Zhang, Q.; Yu, Y. P.; Ye, Y. L.; Zhang, J. T.; Zhang, W. P. y Wei, E. Q. (2011). Spatiotemporal properties of locomotor activity after administration of central nervous stimulants and sedatives in mice. *Pharmacol. Biochem. Behav*, 97 (3), 577-585.

Los padres como modelos y controles de la conducta de alimentación de los jóvenes

Marisol Parrao López, Patricia Andrade Palos
y Diana Betancourt Ocampo

Resumen

El propósito fue determinar si los controles familiares de comida chatarra y los modelos de alimentación tanto del padre como de la madre influyen en la conducta de alimentación saludable de los adolescentes. Participaron 396 estudiantes de una secundaria pública del Distrito Federal, 52.5% hombres y 47.5% mujeres, con una media de edad de 12.9 años. Para evaluar la conducta de alimentación saludable del adolescente y los modelos de alimentación y controles

Abstract

The purpose was to determine, if family controls of junk food and the eating patterns of both the father and the mother have an influence on healthy eating behavior of adolescents. 396 students from a public secondary school in the Federal District of Mexico participated in the study. 52.5% of them are male and 47.5% are female, with a mean age of 12.9 years. In order to evaluate the adolescents' healthy eating behavior, as well as the parental eating patterns

MARISOL PARRAO LÓPEZ [marisolparrao@yahoo.com.mx], Universidad Nacional Autónoma de México. PATRICIA ANDRADE PALOS [p.andradepalos@gmail.com], Universidad Nacional Autónoma de México. DIANA BETANCOURT OCAMPO [dianabetancourtocampo@yahoo.com.mx], Universidad Anáhuac México Norte.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 1, enero-junio, pp. 79-93.
Fecha de recepción: 7 de enero de 2013 | Fecha de aceptación: 20 de mayo de 2013.

de comida chatarra parentales, se adaptó el cuestionario de desarrollo y salud del adolescente de Jessor *et al.* (2003). Los resultados indicaron que, en el caso de los adolescentes hombres, los modelos de alimentación del papá y de la mamá, así como los controles de comida chatarra fueron un predictor de la conducta de alimentación saludable. En el caso de las mujeres, los resultados demostraron que la única variable predictora fue el modelo de alimentación de la madre.

and their controls of junk food, the Adolescent Health and Development Questionnaire of Jessor et al. (2003) was adapted. The results indicated that in the case of the male adolescent, the eating patterns of both, father and mother, as well as the controls of junk food predicted healthy eating behavior of the young man. In the case of females, the results showed that the only predicting variable was the eating pattern of the mother.

PALABRAS CLAVE

hábitos alimenticios saludables, familia, adolescentes, salud.

KEYWORDS

healthy eating behavior, family, adolescents, health.

En las últimas décadas, se observa un incremento en las tasas de prevalencia de las personas con problemas de sobrepeso y obesidad en el nivel mundial (World Health Organization, 2010). En los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), uno de cada dos adultos tiene sobrepeso y una de cada seis personas es obesa. Los índices más altos de personas con ambas problemáticas se concentran en Estados Unidos y en México, donde 70% de la población padece de sobrepeso u obesidad (OCDE, 2010).

Según los datos presentados por la Secretaría de Salud (2010), México ocupa el primer lugar mundial en obesidad infantil y adolescente. La Encuesta Nacional de Salud y Nutrición [Ensanut] (Instituto Nacional de Salud Pública, 2006b) reportó que el porcentaje de sobrepeso en los adolescentes hombres es de 21.2%, mientras que para las mujeres es de 23.3%, y el porcentaje de obesidad para hombres es de 10% y para mujeres de 9.2%; estos datos resultan preocupantes, ya que dichos padecimientos se relacionan con las enfermedades crónicas (Instituto Nacional de Sa-

lud Pública, 2006a; Secretaría de Salud, 2010; Organización Mundial de la Salud [World Health Organization], 2010), las cuales representan las principales causas de muerte en Estados Unidos de Norte América y México (Center for Disease Control and Prevention [CDC], 2009; Sistema Nacional de Información en Salud [Sinais], 2008).

Algunos autores (Anstadt, 2004; Mokdad, Marks, Stroup y Gerberding, 2004) reportaron que la obesidad y el sobrepeso están asociados con factores conductuales modificables, lo cual coincide con el CDC (2009), el Instituto Nacional de Salud Pública (2006a), la WHO (2010a) y el Sinais (2008), quienes señalan que los malos hábitos de alimentación, la falta de actividad física y una vida sedentaria son los principales factores relacionados con la obesidad y el sobrepeso. Según estos organismos, para prevenir dichas enfermedades, es necesario promover la alimentación saludable y la práctica de actividad física y crear programas de prevención efectivos en población adolescente, ya que diversas investigaciones han demostrado que la prevención resulta mucho más efectiva en adolescentes y niños que en otro grupo de edad (Ballesteros, Dal-Re, Pérez-Farinós y Villar, 2007; Baskin, Zunker y Worley, 2009). Si bien existen estudios enfocados en los factores de riesgo de la obesidad, hay poca literatura basada en los factores asociados a la conducta de alimentación saludable; de ahí que el presente estudio se enfoca en la conducta de alimentación saludable.

Birch y Fisher (1998) hicieron una revisión teórica para observar cómo influye la familia en la conducta de alimentación de los niños y adolescentes, y concluyeron que una de las variables de contexto que ha demostrado estar relacionada de manera importante con la conducta de alimentación de los jóvenes son los modelos de alimentación parentales. Dichos autores aportaron evidencia empírica que demuestra que los padres, además de la influencia genética sobre la conducta de alimentación de sus hijos, son quienes crean los ambientes en los que se desarrollan las conductas de alimentación de los niños y jóvenes.

Donovan, Jessor y Costa (1991); Turbin, Jessor, Costa, Dong, Zhang y Wang (2006) y Jessor, Turbin y Costa (2010) plantearon la teoría de la Conducta Problema, la cual propone que, para explicar la conducta de

alimentación, es necesario considerar factores de protección —los que aumentan la probabilidad de que la persona desempeñe la conducta deseada— y factores de riesgo —los que decreentan la probabilidad de que se lleve a cabo la conducta saludable—; dichos factores se presentan en el nivel individual y el contextual.

El modelo planteado por Jessor *et al.* (2010) contempla que los padres influyen en dos niveles en la conducta de alimentación saludable del adolescente: en primer lugar, los padres son quienes actúan como modelos de alimentación, lo cual se refiere a las conductas de alimentación propias de los padres y, en segundo lugar, los padres son quienes actúan como controles de la conducta de alimentación del joven, lo cual se refiere a las reglas establecidas por los padres para controlar dicha conducta.

Lo anterior quiere decir que la influencia de los padres está en diversos niveles, ya que son ellos quienes deciden y eligen activamente la comida para la familia y, en consecuencia, determinan el tipo de alimentos al alcance del adolescente (Birch y Krahnstoever, 2001; Stice, Shaw y Marti, 2006); otros autores (Haines, Neumark-Sztainer, Wall y Story, 2007; Kral y Rauh, 2010) señalan que los padres, por medio de su dieta y patrones de alimentación, sirven como modelos para la elección de ciertos alimentos, acordes con las conductas de ingesta propias de los padres. Asimismo, los padres refuerzan el desarrollo de las prácticas alimentarias que ellos creen correctas, por consiguiente, son quienes determinan las reglas de restricción y de control de la comida; es decir, estas reglas afectan de manera directa los patrones individuales de alimentación del hijo (Cook-Cottone, Casey y Feeley, 2008; Lampard, Byrne, Zubrick y Davis, 2008; Stang y Loth, 2011).

Los estudios de Birch, Savage y Ventura (2007); Dejong, Van Lenthe, Van der Horst y Oenema (2009); Neumark-Sztainer, Hannan, Story, Croll y Perry (2003) y Videon y Manning (2003) demostraron que la presencia de los padres en los tiempos de comida, como modelos de conducta alimentaria, influye de manera positiva en la alimentación saludable de los jóvenes, ya que si los padres mantienen buenos hábitos alimentarios y consumen alimentos saludables, se observa un incremento en el consumo de estos alimentos en los jóvenes; además, aquellos adolescentes que co-

men con sus padres muestran un menor número de conductas de “saltarse algún horario de alimentos” y un menor número de conductas de “botanear” en lugar de alimentarse de forma completa. Asimismo, en congruencia con los resultados anteriores, Hall, Collins, Morgan, Burrows, Lubans y Callister (2011) encontraron que los malos hábitos de alimentación de los padres funcionan como modelos de riesgo en los jóvenes, ya que malos estilos alimentarios por parte de los padres se asocian a una mala alimentación en los adolescentes.

Con respecto al control y las reglas establecidas por los padres para fomentar el ambiente alimentario de la familia, existen estudios que han evaluado la influencia de las reglas y el ambiente familiar sobre la conducta de alimentación de los jóvenes (Berge, Wall, Neumark-Sztainer, Larson y Story, 2010; Berge, Wall, Loth y Neumark-Sztainer, 2010). Dichos autores evaluaron la importancia de la presencia parental en las comidas familiares, los diferentes estilos parentales (autoritativo, autoritario, permisivo y negligente) y el impacto de estas variables en la alimentación saludable del adolescente; en dichos estudios reportaron que los padres con estilo autoritativo promueven mayor número de conductas de alimentación saludable y parecen jugar un rol protector para las conductas de alimentación de riesgo.

Asimismo, los estudios de Gable y Lutz (2000) y los de Patrick y Nicklas (2005) señalan que los padres que presentan un estilo parental democrático son quienes motivan a sus hijos adolescentes a comer alimentos más saludables, permiten elegir diversas opciones de alimentos, promueven que el hijo elija sus propios horarios de alimentación y que también escoja parar de comer cuando lo decida. Estas conductas parentales están asociadas con un mayor consumo de frutas y verduras, así como un menor consumo de comida chatarra y una menor probabilidad de saltarse el desayuno. Los resultados demuestran que un control positivo de la conducta de alimentación del joven promueve una mejor alimentación.

Por otro lado, un control negativo de la conducta de alimentación decremente la probabilidad de que el joven se alimente saludablemente, ya que algunas investigaciones (Kerry, Eisenberg, Boutelle, Neumark-Sztai-

ner y Story, 2006; Kremers, Brug, Vries y Engels, 2003) reportan que los hijos de padres autoritarios presentan un mayor número de conductas de alimentación negativa, tales como saltarse el desayuno, “botanear” en vez de comer una comida completa, consumir más comida chatarra, así como una menor capacidad de sentir señales de saciedad o de hambre.

Otra de las variables que ha sido estudiada con respecto de la conducta de alimentación de los adolescentes y su relación con el ambiente familiar es el género tanto de los padres como de los hijos, debido a que existen estudios (Field, Camargo, Taylor, Berkey, Roberts y Colditz, 2001; Hendy, Williams, Camise, Eckman y Hedemann, 2009) que demuestran que los padres influyen de manera diferente como modelos y controles a la conducta de la hija y la del hijo, debido a los roles culturales de cada uno de los miembros de la familia; dichos resultados sugieren tomar en cuenta el género tanto de los adolescentes como de los padres para entender la conducta de alimentación de los jóvenes.

En México, existen estudios que se han enfocado básicamente en explicar los trastornos de alimentación (Saucedo-Molina y Unikel-Santoncini, 2010; Unikel-Santoncini, Saucedo-Molina y Villatoro, 2002), pero no se encontraron estudios acerca de factores asociados con la conducta de alimentación saludable, lo que permitiría determinar de manera más precisa cuáles son los factores que deben fomentarse para lograr una alimentación saludable en los niños y jóvenes. El objetivo del presente estudio fue evaluar si los controles de comida chatarra familiares y los modelos de alimentación tanto del padre como de la madre influyen de manera diferencial en la conducta de alimentación saludable de hombres y mujeres adolescentes.

Método

PARTICIPANTES

Se seleccionó una muestra no probabilística de 396 adolescentes, estudiantes de una secundaria pública del Distrito Federal; de los cuales,

52.5% fueron hombres y 47.5% mujeres, con un rango de edad de 11 a 15 años ($M= 12.9$; $D.E.= 0.9$).

INSTRUMENTOS

Para medir la conducta de alimentación saludable, se tomó como base la escala de atención a una dieta saludable del cuestionario de desarrollo y salud del adolescente de Jessor, Dong, Zhang y Wong (2003) que consta de cinco reactivos, a la cual se añadieron diez reactivos específicos sobre los hábitos alimentarios de los jóvenes. Es una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (siempre, muchas veces, pocas veces y nunca).

El cuestionario de Jessor *et al.* (2003) sólo utiliza 3 reactivos para medir modelos de alimentación familiares y un reactivo para medir controles de comida chatarra, por lo cual se decidió incrementar el número de reactivos de ambas escalas. La escala de modelos familiares quedó integrada por 24 reactivos, 12 para medir las conductas de la madre y los mismos 12 para medir la conducta del padre. Esta escala tipo Likert cuenta con cuatro opciones de respuesta (siempre, muchas veces, pocas veces y nunca). La escala de controles de alimentación quedó constituida por 11 reactivos con cuatro opciones de respuesta (Muy estrictas, estrictas, poco estrictas, nada estrictas).

PROCEDIMIENTO

El instrumento fue autoaplicable; se solicitó a las autoridades de la escuela y a los padres de familia el permiso para aplicarlo. Se aplicó en forma grupal en los salones de clase, con previo consentimiento de los alumnos, a quienes se les explicó el objetivo general de la investigación y se les informó que podían abandonar el estudio en cualquier momento, se leyeron las instrucciones del instrumento y si había alguna duda se aclaró. Finalmente, se hizo hincapié en que fueran sinceros y que sus respuestas serían anónimas.

Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados de los análisis psicométricos de los instrumentos empleados, debido a que éstos tuvieron que adaptarse para el presente estudio. Para analizar la dimensionalidad de cada una de las escalas; en primer lugar, se realizó un análisis de fiabilidad de correlación ítem-total y se eliminaron los reactivos con un valor menor a .50; posteriormente, se llevaron a cabo análisis factoriales de componentes principales con rotación varimax y se hicieron análisis de confiabilidad por cada uno de los factores obtenidos (alfa de Cronbach).

Como puede apreciarse en la tabla 1, en las cuatro escalas analizadas se encontró un solo factor. En cada factor se observó claridad conceptual y coeficientes de confiabilidad aceptables.

Para determinar la relación entre las dimensiones de controles y modelos parentales y la conducta de alimentación saludable del joven, se hicieron correlaciones de Pearson, las cuales se llevaron a cabo por sexo. En la tabla 2, se observa que para los hombres y para las mujeres todas las variables se relacionan de manera estadísticamente significativa. En el caso de las mujeres, destaca la correlación más alta entre modelo de alimentación saludable de mamá y la alimentación saludable de la joven.

Para determinar el nivel de predicción de los controles y modelos parentales en la alimentación saludable de los hombres y mujeres adolescentes, se realizaron análisis de regresión lineal paso por paso, donde la alimentación saludable entró como variable dependiente y las dimensiones de controles y modelos parentales como variables independientes; dichos análisis se efectuaron por separado para hombres y mujeres.

Respecto de los resultados de los hombres, en la tabla 3 se observa que en el primer paso del análisis entró la dimensión de controles de comida chatarra ($F(1, 193) = 46.44, p < .001$); en el segundo paso, entró a la ecuación el modelo de alimentación saludable de mamá ($F(2, 192) = 35.99, p < .001$), y en el último paso se agregó el modelo de alimentación saludable de papá ($F(3, 191) = 25.86, p < .001$).

Tabla 1. Análisis psicométricos de las escalas

<i>Escala</i>	<i>Reactivos*</i>	<i>Peso factorial</i>
Escala de conducta de alimentación saludable	Piensa en tus hábitos de comida durante los últimos 30 días:	
	¿Cuidaste que tu dieta fuera nutritiva?	.722
	¿Comiste lo que era bueno para tu salud?	.720
	¿Mantuviste un consumo bajo de grasa?	.702
	44.66% de varianza explicada	N° de reactivos = 11 alfa de Cronbach = .875
Escala de controles parentales de comida chatarra	¿En tu casa qué tan estrictas son las reglas acerca de...?	
	La cantidad de comida chatarra que comes	.870
	La cantidad de comida grasosa que comes	.866
	La cantidad de botana saludable que comes	.850
	La cantidad de dulces que comes	.835
	60.48% de varianza explicada	N° de reactivos = 6 alfa de Cronbach = .858
Escala de modelo de alimentación saludable del papá	¿Tus padres normalmente?	
	Evitan comidas grasosas	.752
	Comen frutas y verduras	.744
	Moderan las comidas altas en azúcar	.727
	Tratan de no tomar mucho refresco	.698
	48.39% de varianza explicada	N° de reactivos = 9 alfa de Cronbach = .860
Escala de modelo de alimentación saludable de la mamá	¿Tus padres normalmente?	
	Moderan las comidas altas en azúcar (galletas, pasteles, donas, chocolates dulces)	.713
	Tratan de no tomar mucho refresco	.712
	Evitan comidas grasosas	.707
	46.56% de varianza explicada	N° de reactivos = 7 alfa de Cronbach = .805

*Por cuestiones de espacio, sólo se incluyen algunos ejemplos de los reactivos.

Tabla 2. Correlación entre alimentación saludable de los adolescentes y los controles y modelos parentales en adolescentes

Hombres Mujeres	<i>Alimentación saludable</i>	<i>Controles de comida chatarra</i>	<i>Modelo de alimentación saludable mamá</i>	<i>Modelo de alimentación saludable papá</i>
Alimentación saludable		.412**	.439**	.439**
Controles de comida chatarra	.436**		.403**	.503**
Modelo de alimentación saludable mamá	.634**	.535**		.624**
Modelo de alimentación saludable papá	.408**	.352**	.630**	

Nota: ** $p < .001$.

Tabla 3. Análisis de regresión paso por paso para predecir alimentación saludable en los adolescentes

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>b</i>	<i>R²</i>
Paso 1. Controles comida chatarra	0.23	0.06	0.26**	0.19**
Paso 2. Modelo de alimentación saludable mamá	0.23	0.08	0.22**	0.26**
Paso 3. Modelo alimentación saludable papá	0.16	0.08	0.17**	0.27**

Nota: ** $p < .001$.

Como puede apreciarse en la tabla 4, en el caso de las mujeres la única dimensión que se agregó al análisis fue la del modelo de alimentación de la mamá ($F(1, 173) = 103.2, p < .001$).

Tabla 4. Análisis de regresión paso por paso para predecir alimentación saludable en las adolescentes

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>b</i>	<i>R²</i>
Paso 1. Modelo de alimentación mamá	0.53	0.05	0.61**	0.37**

Nota: ** $p < .001$.

Discusión

Los datos obtenidos en los análisis de regresión múltiple muestran que los controles de comida chatarra y los modelos de alimentación saludable de la mamá y del papá predicen la conducta de alimentación saludable de los varones. En el caso de las mujeres, la única variable significativa fue el modelo de alimentación saludable de la mamá; estas diferencias confirman los resultados de Field *et al.* (2001) y Hendy *et al.* (2009), quienes señalan que los modelos y controles parentales afectan de manera diferente a los y las jóvenes, por lo que conviene continuar con la investigación para entender el papel de los padres en la alimentación tanto de hombres como de mujeres.

Respecto del efecto del control parental en la alimentación del adolescente, los datos muestran que sólo en los varones el control de comida chatarra influye de manera positiva en la alimentación saludable del joven; sin embargo, es necesario continuar con la investigación de dicha variable, ya que, como señalan Berge *et al.* (2010); Haines *et al.* (2007); Kerry *et al.* (2006) y Kremers *et al.* (2003), los hijos de padres que controlan en exceso los hábitos de alimentación del adolescente, son los jóvenes que presentan un mayor número de conductas de alimentación negativas. Esto no significa que no deban existir reglas establecidas por los padres para regular las conductas de alimentación saludable del adolescente, ya que existen estudios (Berge *et al.* 2010; Gable y Lutz, 2000; Jessor, *et al.* 2010; Patric y Nicklas, 2005; Turbin *et al.*, 2006) que han demostrado que un control adecuado por parte de los padres se relaciona con una mejor alimentación de los jóvenes.

El modelo de hábitos saludables del padre sólo fue predictor de la alimentación de los jóvenes varones, lo que contradice otros estudios (Birch *et al.*, 2007; Dejong *et al.*, 2009; Neumark-Sztainer *et al.*, 2003; Videon y Manning, 2003), que demostraron que los hábitos saludables de ambos padres se asocian con una buena alimentación de los adolescentes; pero es importante señalar que estos autores no hicieron análisis considerando el sexo del padre y del hijo, por lo cual es recomendable que se destaquen estas diferencias, como lo mencionan Field *et al.* (2001) y Hendy *et al.* (2009).

Es interesante subrayar que en las mujeres el modelo de conducta de alimentación saludable de la madre fue el único predictor significativo, ya que ni el padre como modelo, ni los controles familiares de comida chatarra tuvieron efecto sobre la conducta. Los resultados muestran la importancia de la madre como modelo de alimentación saludable. Estos datos indican la importancia de incluir a la madre en los programas de promoción de la conducta saludable de los hijos, ya que, al menos en la cultura mexicana, un porcentaje importante de las madres no sólo es la que prepara los alimentos en la casa, sino quien regula la conducta de alimentación de los hijos.

Puesto que son muchos los factores que influyen en la conducta de alimentación, se recomienda realizar estudios que incluyan tanto variables individuales como contextuales, como proponen Donovan *et al.* (1991), de tal manera que se tengan más elementos explicativos de la conducta, los cuales puedan tomarse como base para el diseño de programas de prevención. Además, es importante utilizar muestras más grandes, de diferentes edades e incluir tanto a hombres como a mujeres.

Una de las limitaciones importantes de este estudio es la medición de la conducta de alimentación saludable por medio de autorreporte, pues aunque algunos autores lo señalan como confiable (Jessor *et al.*, 2010), sería conveniente usar otras alternativas, como el registro diario de comida proporcionada por la madre y el (la) hijo(a). Con respecto a la medición de los modelos, podría incluirse también la información de los padres.

REFERENCIAS

- Anstadt, G. (2004). Modifiable behavioral factors as causes of death. *Journal of the American Medical Association*, 291 (10), marzo, 1238-1245.
- Ballesteros, J.; Dal-Re, M.; Pérez-Farinós, N. y Villar, C. (2007). La estrategia para la nutrición, actividad física y prevención de la obesidad (Estrategia NAOS). *Revista Española de Salud Pública*, 81 (5), septiembre, 443-449.
- Baskin, M.; Zunker, C. y Worley, C. (2009). Design and implementation of a pilot obesity prevention program in a low-resource school. *Health Education*, 109 (1), enero, 66-85.

- Berge, J.; Wall, M.; Loth, K. y Neumark-Sztainer, D. (2010). Parenting style as a predictor of adolescent weight and weight-related behaviors. *Journal Adolescents Healthy*, 46 (4), 331- 338.
- ; Wall, M.; Neumark-Sztainer, D.; Larson, N. y Story, M. (2010). Parenting style and family meals: Cross-Sectional and 5-year Longitudinal Associations. *Journal of the American Dietetic Association*, 110 (7), 1036-1042.
- Birch, L. y Fisher, J. (1998). Development of eating behaviors among children and adolescents. *Pediatrics*, 101 (3), 539-549.
- Birch, L. y Krahnstoever, K. (2001). Family environmental factors influencing the developing behavioral controls of food intake and childhood overweight. *Pediatric Clinics of North America*, 48 (4), 893-907.
- ; Savage, J. y Ventura, A. (2007). Influences on the development of children's eating behaviors: from infancy to adolescence. *Canadian Journal Dietetic Practice Research*, 68 (1), 1–26.
- Center for Disease Control and Prevention (2009). *Data and Statistics*. Extraído el 3 de enero de 2013 desde: <http://www.cdc.gov/features/datastatistics.html>.
- Cook-Cottone, C.; Casey, C. y Feeley, T. (2008). A Meta-Analytic review of obesity prevention in the school: 1997-2008. *Psychology in the Schools*, 46 (8), 695-719.
- Dejong, C.; Van Lenthe, F.; Van der Horst, K. y Oenema, A. (2009). Environmental and cognitive correlates of adolescents breakfast consumption. *Preventive Medicine*, 48, 372-377.
- Donovan, J.; Jessor, R. y Costa, F. (1991). Adolescent health behavior and conventionality-unconventionality: An extension of problem-behavior Theory. *Health Psychology*, 10 (2), 52- 61.
- Field, A.; Camargo, C.; Taylor, B.; Berkey, C.; Roberts, S. y Colditz, G. (2001). Peer, parent and media influences on the development of weight concerns and frequent dieting among preadolescent and adolescent girls and boys. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 107 (1), 54-60.
- Gable, S. y Lutz, S. (2000). Household, parent and child contribution to childhood obesity. *Family Relation: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 49 (3), 293-300.
- Haines, J.; Neumark-Sztainer, D.; Wall, M. y Story, M. (2007). Personal, behavioral, and environmental risk and protective factors for adolescent overweight. *Obesity*, 15 (11), 2748-2760.
- Hall, L.; Collins, C.; Morgan, P.; Burrows, T.; Lubans, D. y Callister, R. (2011). Children's intake of fruit and selected energy-dense nutrient-poor foods is

- associated with fathers' intake. *Journal of the American Dietetic Association*, 111 (7), 1039-1044.
- Hendy, H.; Williams, K.; Camise, T.; Eckman, N. y Hedemann, A. (2009). The parent mealtime action scale (PMAS). Development and association with children's diet and weight. *Appetite*, 52 (2), 328-339
- Instituto Nacional de Salud Pública (2006a). *Gaceta Informativa del Instituto Nacional de Salud Pública. Boletín de Práctica Médica Efectiva. Obesidad, diabetes y enfermedad cardiovascular*. Extraído el 3 de enero de 2013 desde: <http://www.insp.mx/images/stories/INSP/Docs/gacetas/2009/DVvseptiembre.pdf>.
- (2006b). *Encuesta Nacional de Salud y Nutrición 2006, México*. Extraído el 3 de enero de 2013 desde: <http://www.insp.mx/encuesta-nacional-salud-y-nutricion-2006.html>.
- Jessor, R.; Turbin, M. y Costa, F. (2010). Predicting developmental change in healthy eating and regular exercise among adolescents in China and the United States: the role of psychosocial and behavioral protection and risk. *Journal of Research on Adolescence*, 20 (3), 707-725.
- ; Dong, Q.; Zhang, H. y Wang, Ch. (2003). Adolescent problem behavior in China and the United States: A cross-national study of psychosocial protective factors. *Journal of Research on Adolescence*, 13 (3), 329-360.
- Kerry, H.; Eisenberg, M.; Boutelle, K.; Neumark-Sztainer, D. y Story, M. (2006). Relationships between maternal and adolescent weight-related behaviors and concern: the role of perception. *Journal of Psychosomatic Research*, 61 (1), 105-111.
- Kral, T. y Rauh, E. (2010). Eating behaviors of children in the context of their family environment. *Physiology & Behavior*, 100 (5), 567-573.
- Kremers, S.; Brug, J.; de Vries, H. y Engels, R. (2003). Parenting style and adolescent fruit consumption. *Appetite*, 41 (1), 43-50.
- Lampard, A.; Byrne, S.; Zubrick, S. y Davis, E. (2008). Parents' concern about their children's weight. *International Journal of Pediatric Obesity*, 3 (1), 84-92.
- Mokdad, A.; Marks, J.; Stroup, D. y Gerberding, J. (2004). Actual causes of death in the United States, 2000. *The Journal of the American Medical Association*, 291 (10), 1238-1245.
- Neumark-Sztainer, D.; Hannan, P.; Story, M.; Croll, J. y Perry, Ch. (2003). Family meal patterns: associations with sociodemographic characteristics and improved dietary intake among adolescents. *Journal of the American Dietetic Association*, 103 (3), 317-322.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). *Obesidad y la Economía de la Prevención*. Extraído el 3 de enero de 2013 desde: <http://www.oecd.org/dataoecd/49/29/46077041.pdf>.
- Patrick, H. y Nicklas, T. (2005). A review of family and social determinants of children's eating patterns and diet quality. *Journal of the American College of Nutrition*, 24 (2), 83-92.
- Secretaría de Salud (2010). *Acuerdo Nacional para la Salud Alimentaria. Estrategia contra el sobrepeso y la obesidad*. Extraído el 3 de enero de 2013, desde: http://portal.salud.gob.mx/descargas/pdf/ANSA_acuerdo_original.pdf.
- Sistema Nacional de Información en Salud (2008). *Mortalidad información tabular*. Extraído el 3 de enero de 2013 desde: <http://www.sinais.salud.gob.mx/mortalidad/index.html>
- Stang, J. y Loth, K. (2011). Parenting style and child feeding practices: Potential mitigating factors in the etiology of childhood obesity. *American Dietetic Association*, 111 (9), 1301-1305.
- Stice, E.; Shaw, H. y Marti, N. (2006). A Meta-analytic review of obesity prevention programs for children and adolescent: The skinny on interventions that work. *Psychological Bulletin*, 132 (5), 667-691.
- Saucedo-Molina, T. y Unikel-Santoncini, C. (2010). Conductas alimentarias de riesgo, interiorización del ideal estético de delgadez e índice de masa corporal en estudiantes hidalguenses de preparatoria y licenciatura de una institución privada. *Salud Mental*, 33 (1), 11-19.
- Turbin, M.; Jessor, R.; Costa, F.; Dong, Q.; Zhang, H. y Wang, Ch. (2006). Protective and risk factors in health-enhancing behavior among adolescents in China and the United States: Does social context matter? *Health Psychology*, 25 (4), 445-454.
- Unikel-Santoncini, C.; Saucedo-Molina, T. y Villatoro, J. (2002). Conductas alimentarias de riesgo y distribución del Índice de Masa Corporal en estudiantes de 13 a 18 años. *Salud Mental*, 25 (2), 49-57.
- Videon, T. y Manning, C. (2003). Influences on adolescent eating patterns: The importance of family meals. *Journal of Adolescent Health*, 32 (5), 365-373.
- World Health Organization (2010). *Obesity and overweight*, Extraído el 3 de enero de 2013 desde <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/index.html>

Referentes teóricos en un estudio sobre significados y prácticas de mediación desde la educación especial

Úrsula Palos, Verónica Ortiz, Ana María Méndez

Resumen

El texto que se presenta es una revisión documental del concepto de mediación y algunos de sus atributos relacionados con la enseñanza, la discapacidad y la inclusión educativa. En su desarrollo se exploran proposiciones desde las que se intenta precisar este concepto en la especificidad de los servicios educativos especiales. El documento constituye, además, una descripción de apro-

Abstract

The text present a literature review on the concept mediation and some attributes related to education, disability and inclusive education, in its development are explored propositions from which endeavors to define this concept in the specificity of the special education services. The document is also a description of the theoretical approaches that support the understanding of processes by

ÚRSULA PALOS Y VERÓNICA ORTIZ, Universidad de Guadalajara, México [ursulapalos@hotmail.com], [vero_lefort@hotmail.com].

ANA MARÍA MÉNDEZ, Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México [a_puga_m@yahoo.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 1, enero-junio, pp. 95-115.

Fecha de recepción: 11 de febrero de 2013 | Fecha de aceptación: 24 de mayo de 2013.

ximaciones teóricas que apoyan la comprensión de procesos, a través de los cuales, quienes practican la mediación, llegan a concebirla de la manera como lo hacen. Los conceptos y discusiones que se incluyen son parte de los referentes de un estudio aún en proceso sobre la mediación.

PALABRAS CLAVE

discapacidad, inclusión, construcción social, significados.

which, those who practice mediation, come to conceive of how they do it. The concepts and discussions included are part of a study concerning mediation still in process.

KEYWORDS

disability, inclusion, social construction, meanings.

Introducción

La noción de mediación está cada vez más presente en distintos ámbitos profesionales como la política, lo jurídico, la psicoterapia, o la educación, entre otros campos de conocimiento que coinciden al reconocerla —por lo menos en su acepción más genérica— como una forma de intervención ligada al hecho social de ayudar a otro en la resolución de una tarea o conflicto (Herrero, 2007), sin que exista en ello forma alguna de prescripción. Esta primera acepción, aunque genérica, resulta ya relevante, pues lleva a pensar en la mediación como una manera de interacción o comportamiento de componentes objetivos y subjetivos, algunos observables en la actividad o prácticas, y otros que remiten a los significados o modos de pensar entre quienes participan de ella.

En el ámbito educativo, el término mediación se emplea con frecuencia en un sentido que lo relaciona directamente con la enseñanza, por lo que ha llegado a ser entendida como recurso, actividad o como forma de interacción (Saint-Onge, 2000); sin embargo, según se desprende de estudios previos (Ainscow, 2001; Parrilla, 2002; Romero y Laureti, 2006),

en la especificidad de la escuela especial, la intervención que se realiza parece tener diversos sentidos.

Por lo menos en las dos últimas décadas, lo que se ha podido apreciar es que la ambigüedad y tensión son rasgos que tienden a caracterizar su concepción y prácticas, especialmente frente al desarrollo, en el contexto mundial, de una conciencia más social de la educación en general y de la diversidad implicada en los educandos, lo que en consecuencia induce a suponer de la educación especial un estilo de mediación de carácter integral, interdisciplinario y complejo.

De manera que, en un sistema educativo como el actual, atravesado por el discurso de la inclusión, en el que aspira a hacer efectivo el derecho de todos a ser reconocidos y reconocerse como miembros de la comunidad educativa a la que pertenecen, independientemente de la condición social, cultural, ideológica, étnica, de género o personal asociada con discapacidad, trastorno o aptitud sobresaliente, la tendencia a replantearse esta forma de interacción desde la escuela especial aparece, sin duda, justificada. En función de ello, el presente artículo se propone localizar coordenadas teóricas que, por un lado, contribuyan a afinar el constructo de mediación en el ámbito de la inclusión educativa y, por otro, orienten acerca de los procesos implicados en su construcción conceptual por parte de quienes la realizan.

Desarrollo

Este texto se conforma por una investigación hecha a partir de documentos tanto electrónicos como impresos, que en su mayoría pueden ubicarse en el cruce entre el enfoque sociocultural de la psicología cognitiva, el construccionismo social y los fundamentos teórico-metodológicos de la inclusión educativa. El universo en estudio se constituye por los trabajos encontrados y analizados; se trata, básicamente, de 33 textos entre libros, artículos, reportes de investigación, conferencias o conversaciones con expertos. Se consultaron, asimismo, algunas bases de datos como Dialnet, Redalyc, Rieoei.

Respecto de la ubicación temporal de los materiales analizados, puede decirse que abarca las dos últimas décadas; el contexto geográfico al que corresponden se define por los trabajos realizados sobre todo en México e Iberoamérica. Para acceder a las distintas fuentes, se contó con el servicio de biblioteca virtual de la Universidad de Guadalajara y el portal electrónico de la Secretaría de Educación Pública.

La estructura del texto incluye la revisión del concepto de mediación desde el conocimiento teóricamente construido; también, revisa el enfoque actual de la discapacidad y la noción de inclusión para arribar, desde ahí, a algunos elementos reflexivos derivados de una aproximación al mundo de los significados desde la construcción social de sentido. Al final, se plantean algunas conclusiones. El proceso reflexivo está basado en perspectivas psicosociales desde las que se pretende contribuir a la discusión del concepto de mediación.

La mediación desde el conocimiento teóricamente construido

Las bases teóricas del concepto de mediación que hemos adoptado encuentran su origen sobre todo en nociones desarrolladas por Vigotsky (1995) y algunas nociones clave a partir de las cuales ha sido posible comprender, en primer término, que la mediación implica hacer uso de instrumentos o herramientas para entender el mundo e influir en él, que el uso de estas herramientas posibilita el desarrollo cualitativo en los individuos y que son los distintos tipos de herramientas (técnicas, psicológicas o culturales) los que a su vez determinan diversos niveles de mediación.

Desde un enfoque como éste, las formas más desarrolladas de mediación se evidencian en el uso y empleo de los signos y símbolos de la cultura, ya que éstos son finalmente las herramientas culturales que se constituyen como recursos para establecer nexos entre la vida mental del individuo y el mundo exterior con el fin último de incidir en el mismo.

En palabras de Ferreiro (1996), la mediación, desde la perspectiva vigotskiana, aparece definida en aquella acción recíproca entre al menos

dos personas que comparten una experiencia de aprendizaje en la que una de ellas, el agente mediador con mayor nivel de competencia, acompaña y ayuda a otro menos experto a transitar por zonas del desarrollo, partiendo de un nivel ya alcanzado hacia otro con mayor potencial y, a partir de dicha experiencia, este último puede construir un sentido más logrado de lo que ha de aprender o lo que ha de resolver.

En la noción aportada por Vigotsky, Rodríguez, Sánchez y Rojas (2008), resalta que el énfasis está puesto en los mecanismos de influencia educativa donde la dimensión social del aprendizaje desempeña un papel central a partir del cual los aprendices construyen el conocimiento individualmente, pero, al mismo tiempo, con otros. La socialización cumple una función integradora y refleja que el funcionamiento cognitivo tiene sus orígenes en lo social.

De la mediación, como señalara Wertsch (2001), interesa esa cualidad generadora de nexos simbólicos entre el entorno y el mundo mental de los alumnos cuando aprenden. Esta cualidad simbólica, según Newman, Griffin y Cole (1998), es producto de la interacción cognitiva y sólo puede configurarse en el entramado de procesos intelectuales, afectivos y comportamentales que se produce entre ambos y que tiene como lugar de encuentro la zona de desarrollo próximo. De ahí la relevancia que adquieren órdenes como lo psicológico, lo social o el estatuto otorgado al lenguaje en procesos como enseñar o aprender.

Ahora bien, si —como puede inferirse de lo anterior— son finalmente formas particulares de interacción (cognitiva, afectiva y conductual) las “generadoras últimas” de cambios estructurales en la manera de pensar o procesar la información en quienes participan de la experiencia, resulta especialmente importante reconocer que tales formas de interacción sólo puede ser aprehendidas en las contingencias de cada momento y en el contexto particular en el que surgen y que entre los procesos que configuran esta interacción, los de naturaleza subjetiva, por ser menos visibles, son los que muchas veces y en determinados contextos quedan postergados en su explicitación o abordaje, provocando ciertos vacíos en la comprensión del fenómeno de la mediación.

La noción de mediación proyectada desde la institución escolar

Los lineamientos metodológicos de la educación básica en nuestro contexto tienen un sustento constructivista y permiten afirmar que la idea de mediación proyectada en las escuelas aludiría a aquellas intervenciones de los docentes o especialistas orientadas a introducir en el aula el orden de lo simbólico entre el alumno y los otros, entre éstos y la realidad; se trataría de una intervención que tiene que ver, además, con interacciones orientadas a facilitar a los estudiantes el camino de la independencia en el uso de las funciones cognitivas (Bodrova y Leong, 2004) y al ejercicio cada vez más autónomo y frecuente de formas más complejas al pensar, actuar, o comunicar (Cuevas, 2009).

Esta idea —de facilitar al alumnado la conducción autodirigida de los aprendizajes— obedece, quizá, a que tal independencia y autonomía, en muchos sentidos, puede ser considerada como indicador de desarrollo y producto de una educación para la vida, lo que representa uno de los propósitos centrales de la educación actual (Saban, 2009). De más está decir que, en la visión renovada de la educación básica, subyacen políticas incluyentes, por lo que intervenciones en sentido semejante se prevén también para los alumnos de la educación especial.

Pese a ello, en la especificidad de la escuela especial, la noción de mediación admite aún variadas connotaciones, muchas de ellas heredadas de modelos de intervención empleados en su transición histórica y determinados por las concepciones propias de su tiempo; en ocasiones, ajenas a la enseñanza, según se desprende de estudios previos que permiten identificar enfoques de atención que han transitado desde lo asistencial, a lo terapéutico y lo pedagógico (SEP, 2006; Méndez y Faviel, 2008), aportando sustento a prácticas clínicas centradas en el déficit, terapias acordes a la minusvalía o bien técnicas de enseñanza reparadora en función de dificultades atribuidas al estudiante (Ainscow, 2001).

Desde algunos documentos normativos (SEP, 2011), se afirma que la tarea de los especialistas es impulsar y hacer efectivo el derecho a la edu-

cación para todos; su compromiso es diseñar y desarrollar propuestas con objeto de eliminar o disminuir barreras para el aprendizaje y la participación al contribuir en la mejora de los contextos y en el empleo de estrategias diversificadas o específicas, de acuerdo con la singularidad que los educandos representan, más todavía, ante casos de discapacidad, necesidades educativas especiales o aptitudes sobresalientes.

Sin embargo, más allá de lo que autoridades y expertos han definido como mediación, el sentido real de esta noción en cada escuela puede reconocerse en sus actores, quienes la objetivan a través de los hechos sociales que producen, en lo que expresan, viven u operan en la especificidad de sus aulas y que aparece determinado por significados construidos, compartidos y reconstruidos en cada colectivo durante el devenir propio de su trayectoria y sus dinámicas. En tal sentido, y dado que la mediación que nos interesa es la que se origina en el contexto de la escuela especial, asumimos que el análisis de este fenómeno sólo se completa en la medida en que se le articule a la comprensión de nociones ligadas a aspectos igualmente importantes como la discapacidad y la inclusión escolar.

El enfoque actual de la discapacidad

La atención a la discapacidad es una práctica social que, tanto en la institución escolar como en muchas otras, se ha complejizado cada vez más, en especial por considerar que tras la generalidad del término se agrupan múltiples factores y condiciones que determinan no sólo el estado de salud, sino el desempeño real de las personas en la vida social. Bajo esta nominación, se clasifican déficits de lo más diverso, los cuales comprometen las funciones individuales en distintas dimensiones de la personalidad, ya se trate de lo sensorial, lo mental o lo afectivo, por otra parte, no siempre fáciles de abordar.

Afrontarla es más complejo aún porque, en la medida en que a la discapacidad se le ha ido abordando desde varios campos del conocimiento, más nos acercamos al consenso de que ya no puede considerarse sólo como un

problema de salud personal, cuya atención se agota en un tratamiento individual, compensatorio y terapéutico. A la interpretación de la discapacidad originalmente surgida del modelo médico como “desviación” o “anormalidad” respecto de la estructura o funcionamiento corporal, en forma gradual se han ido sumando elementos sociales que obligan a reconocerla, además, como efecto de las desventajas que un sujeto con déficit experimenta ante la oportunidad de participar en igualdad de circunstancias, en situaciones que serían ordinarias y comunes a los demás.

Así, en apego a la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud de las personas (CIF, en adelante por sus siglas), propuesta por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001), podría asumirse que la discapacidad se define tanto como disfunción a nivel corporal, limitación en la actividad asociada con la dificultad individual y como restricción de la participación en la interacción social. Tal como lo señala García (2005) en su texto, a la discapacidad como problema se define por estos tres componentes, al evidenciar la dificultad que, por su estado de salud, experimenta un individuo en interacción con su entorno físico y social.

Desde un enfoque tal, la discapacidad es, para este autor, “un fenómeno social que demanda y exige la actuación pública y la participación supraindividual en la gestión de cambios ambientales y sociales”, si lo que se busca es inclusión y la participación plena de todas las personas, entre ellas también las de la discapacidad, en las diversas esferas de la vida social. En ese sentido, el reconocimiento universal a los derechos de todas las personas conduce a la reflexión de lo que es y lo que implica incluirlas.

El concepto de inclusión

Por otra parte, la inclusión remite a aquel proceso a través del cual un grupo social define y genera las condiciones para que todos los miembros que lo conforman y, en particular los menos favorecidos, participen y se beneficien de los bienes colectivos, con independencia de sus caracterís-

ticas individuales. En ese sentido, se espera de la comunidad escolar que genere las condiciones para que *todo el alumnado* que la conforma se beneficie de la educación, incluidos aquellos estudiantes con discapacidad (Booth y Ainscow, 2000).

A la inclusión se le puede reconocer en las acciones que involucran a una comunidad entera en un ejercicio de equidad que garantiza el acceso de todos a los bienes, acontecimientos o servicios producidos en un determinado contexto; implica, para ello, la previsión, el diseño y la práctica de adecuaciones o acciones diferenciadas, atendiendo a necesidades específicas de los grupos vulnerables que la integran (Parrilla, 2002). La equidad que se promueve, en este caso, en la escuela regular, se traduce en la posibilidad de los grupos vulnerables para alcanzar logros semejantes a los de todos los educandos, aunque por distintas vías o con apoyos adicionales, pues, según Echeitia (2007), se reconocen como indicadores últimos de inclusión y equidad, la presencia, la participación y el logro educativo de esos estudiantes.

Desde un punto de vista como éste, la inclusión supone una práctica social espontánea y continua que se promueve en todos los ámbitos de la actividad humana y en la que elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales son puestos en juego para dar origen y sentido a una determinada forma de afrontar la diversidad (Adiron, 2005) y, como expresión de ésta, también la discapacidad.

Ahora bien, elementos conceptuales como los adoptados y hasta aquí expuestos son los que han llevado a pensar que mucho de lo que acontece en el ámbito escolar, su misión, la lógica de sus dinámicas y prácticas, llámense instruccionales o mediadoras, inclusivas o excluyentes, se generan en medio de personas y espacios concretos cuya cotidianidad las afecta y se ve afectada por ellas.

Resulta ineludible considerar que la mediación realizada para concretar la inclusión supone el desarrollo de una serie de acciones y relaciones en torno de las cuales las personas involucradas deben organizarse con objeto de propiciarla y que, para dar sentido a sus acciones, los participantes han debido compartir y negociar un conjunto de significados respecto de

lo que hay que hacer y cómo, para alcanzar la meta común. En función de ello, el sentido que se otorgue o los significados desarrollados en cuanto a la mediación, la discapacidad o la inclusión resultarán sustancialmente relevantes.

Términos como los que ahora exploramos son, de acuerdo con Gergen (2011), reflejo hecho palabra en cuanto a formas colectivas de representarse el lugar, el sentido y la respuesta otorgada a los fenómenos en la particularidad de cada entorno. Procesos como la mediación y la inclusión se configuran a partir de acciones consensuadas y dotadas de significado, cuya comprensión se hace posible desde perspectivas teóricas derivadas de la tradición interpretativa, sobre todo por tratarse de un enfoque desde el cual la sociedad y sus eventos son vistos como una realidad que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento, ligadas éstas a preconceptos que anteceden al sujeto, pero que cobran vigencia con sus instituciones, sus rutinas y sus tipificaciones (Paz Sandín, 2003).

Una aproximación al mundo de los significados: la construcción social de sentido

El estudio de los significados ha sido abordado desde diferentes campos del conocimiento, entre ellos la filosofía, la sociología, la psicología —tanto social como cognitiva—, la lingüística y el psicoanálisis, entre otros cuerpos teóricos que, desde las posiciones que les son propias, han aportado elementos para comprender cómo desarrollamos sentido, ya sea que se ocupen de aspectos como el discurso, los actos, la elaboración mental o bien, desde el cruce de todos ellos, generando un universo amplio y complejo de conocimientos al que hemos elegido aproximarnos por la vía del construccionismo sin más pretensión que la de contar con referentes que nos orientaran en la comprensión sobre los significados construidos en torno de la mediación y, en particular, la que se practica para facilitar la inclusión educativa.

Enfoques como el de la fenomenología, el método de comprensión (*Verstehen*) o la sociología fenomenológica —que preceden al constructivismo y, de alguna manera, lo influyen— plantean que a la construcción del sentido se llega primero por la vía de la experiencia, en el aquí y el ahora. Se trata de enfoques donde lo principal está en comprender más que en explicar la realidad y enfatizan que mientras ocurren los procesos y ante la particularidad de las circunstancias, se hace posible identificar elementos de significación desde los cuales los involucrados construyen las nociones y el sentido en torno de determinados aspectos de la realidad.

Desde esta perspectiva, nos formamos una idea de la realidad a partir de la relación que guarda con nosotros y en las ideas que acerca de ella compartimos con los demás. La realidad que aprehendemos nos involucra más directamente; la que no, queda fuera de nuestra realidad subjetiva (o por lo menos de modo temporal). Al tomar conciencia del mundo social y cultural, lo hacemos a través de rutinas y del bagaje de conocimientos que poseemos y que sirven de esquema para dar paso concreto en la explicación que nos hacemos del mundo.

En cuanto a la construcción colectiva de sentido, la forma como se crea la reciprocidad entre las personas en torno de los objetos culturales, el cómo se produce la coincidencia de intersubjetividades y cómo, en la interacción social, se establecen significados, según había sido ya descrita desde la sociología fenomenológica de Schultz y retomada luego por Berger y Luckman (2001) al explicar el funcionamiento sociológico del sentido común, dan por sentado que todos, en la interacción que sostenemos con otros, podemos tipificar las situaciones de nuestra experiencia mediante el uso de categorías en las que colocamos a las personas, cosas, sucesos o a nosotros mismos. Estas categorías están en el lenguaje, son “etiquetas”; sería parte de la socialización verbal aprenderlas. A partir de las “tipificaciones”, se va construyendo la realidad de los distintos contextos que vamos enfrentando en la vida cotidiana.

En su texto sobre la construcción social de la realidad, estos autores describen cómo se construyen las experiencias sociales y cómo después se ordenan para dar forma a los esquemas, por medio de los cuales inter-

pretamos los objetos (materiales y culturales) del mundo para reaccionar ante ellos, ya sea manteniéndolos o transformándolos. Sin embargo, una dificultad estriba en que este conocimiento anterior se organiza en tipificaciones, las cuales aparecen centradas en características genéricas y homogéneas, y dejan de lado los rasgos individuales o las particularidades de una nueva situación (Salas, 2006). Las diferencias que entre los individuos aparecen al interpretar el mundo y sus objetos son explicadas por Berger y Luckman a partir de la determinación histórico-contextual del sujeto que las interpreta. La posición en el espacio y en el tiempo determina cómo se interpreta la realidad, lo que explicaría las diferencias en las formas de entender y responder ante los acontecimientos.

Más recientemente, Kenneth Gergen (2010), quien retomó estos aspectos, propone una perspectiva que denomina socioconstruccionismo (SC, por sus siglas en inglés). Este autor advierte que, como teoría, no es producción de una sola persona, sino que agrupa los diálogos de muchas que a lo largo de su desarrollo han ido formulando un cuerpo de conocimientos sobre la realidad y sus fenómenos. El SC no es algo fijo o congelado, sino que está reconstruyéndose de manera constante; resulta controversial, pues cuestiona la objetividad, la verdad, el valor neutral, el yo, etcétera.

En el planteamiento que este autor ofrece, presenta tres proposiciones, como ejes centrales para interpretar la realidad. En primer lugar, plantea que el sentido de las cosas se edifica comunalmente a partir del consenso, por ejemplo, pensemos en nociones como la mediación o la inclusión, entidades sólo conceptuales que cobran su verdadero valor en los actos y las palabras de las personas, en el acuerdo que ellas establecen a partir de cómo viven la experiencia de dichos fenómenos. La mediación, la inclusión, como muchos otros fenómenos de los que hablamos, no cuentan en principio con un lenguaje específico para referirlos; no obstante, ocurren, están ahí y provocan ciertos efectos (desde otras posturas teóricas y epistémicas, para ser válidas estas nociones requerirían de ser definidas operacionalmente primero). No hay requerimientos *a priori* sobre cómo abordarlos o cómo definirlos.

En segundo lugar, advierte que, como sea que se llame o caracterice a nuestra participación, no será importante en sí misma, sino que interesa en función de la red de relaciones en las que se origina o de las que su ejercicio obliga a ser parte; es decir, importa en una determinada comunidad o tradición. Tratándose del término mediación, lo que lo define se determina por lo que se esperaría que el facilitador haga en función de la especificidad de un contexto. Así, la idea de mediación que desarrolla un especialista novel en el ámbito de la educación especial o, por decirlo de algún modo, en una cierta tradición cultural, es la de que es todo aquello que sus antecesores hacen y han dado en llamar mediación; de ésta identificará, se apropiará de sus características y empezará a usar los términos técnicos familiares y comunes a los miembros de la comunidad a que se integra.

Puesto que nuestra intervención se manifiesta en un contexto como el escolar y que la inclusión que se promueve es al ámbito educativo y del conocimiento, el sentido que supone nuestra intervención estaría relacionado con acciones que apoyen la construcción de procesos de aprendizaje, en específico en el caso de alumnos con algún tipo de barrera o dificultad para lograrlo. Dificultades que, al tratar de entenderlas, han ido modificándose en su sentido, como efecto de la interacción que alrededor de ello se genera en el contexto global, pero que van asentándose en forma distinta en la especificidad de cada contexto.

En definitiva, lo que aporta sentido a la noción que tenemos de nuestra intervención está influido por las perspectivas previas en las que originalmente hemos sido formados; nada podríamos decir o pensar respecto de la ella sin la base de los preconceptos. Éstos han podido desarrollarse a partir del lenguaje que nos antecede; de ahí que la intervención, desde un ámbito como el de la escuela especial, deba abordarse desde las diversas perspectivas de quienes participan y desde todas ellas habría algo importante que aportar. La mediación o la inclusión pueden caracterizarse por diferentes cosas y definirse de muchas maneras, pero, según este autor, la mayoría de la gente desde una perspectiva tradicional querría centrarse en lo que es la mediación y lo que eso tiene de cierto para la generalidad. A pesar de ello, eso mismo tiende a reducir el rango de lo que pudiera llegar a significar.

En tercer lugar, cualquier construcción, desde cualquier perspectiva que se efectúe, está saturada de valor; no hay una con valor neutral. Por lo general, lo que pensamos de la intervención, de la mediación de eso que hacemos para favorecer la inclusión, está determinado por aquello que creemos lo bueno, lo real, e implica nuestros deseos, es decir, lo que queremos hacer en nombre de la inclusión. Esos valores nos llevan a describirla o definirla de una manera y no de otra; no obstante, conviene considerar que nuestros valores, los de nuestra comunidad, no necesariamente son los que otros compartirán. Por ello, lo que para nosotros pudiera ser considerado como acciones favorables a la inclusión, pudiera no serlo en otros contextos o en otros momentos. De ahí que todas las descripciones traen consigo ciertas formas de vida y de proceder, lo que nos gusta hacer con las cosas a diferencia de otras.

Describir algo desde una cierta tradición implica, quizá, no poder hacerlo desde otra distinta. Para poder nombrar las cosas de una forma establecida, debemos tomar acuerdos. En una determinada tradición, no todo lo que se dice de una cosa o un fenómeno (la intervención/mediación) vale; ciertas cosas valen y otras no. Valen sólo aquellas sobre las que hemos tomado acuerdo, sólo aquellas que hemos decidido que tengan valor (por lo menos para nosotros). Aquí debe considerarse que no porque hayamos hecho un acuerdo, esto que decimos de las cosas, eventos o fenómenos es verdadero, objetivo: son sólo términos que nos permiten entendernos entre nosotros, por lo cual, lo que hemos considerado para nosotros como verdadero, puede que sea así sólo dentro de un grupo determinado.

El verdadero sentido de la mediación y de la inclusión adquiere su valor sólo en el contexto y en la tradición en la que se engendra, en aquellos acuerdos tomados como grupo y en lo que Gergen (2001), retomando a Wittgenstein, denomina los “juegos del lenguaje”. Para este autor, no hay lenguaje descriptivo, pues éste no obtiene su significado de lo que es en sí mismo. El significado de las palabras se concibe en el juego del lenguaje, es decir, en el acuerdo que hicimos en nuestra forma de hablar. Así, por ejemplo, tenemos palabras que “calzan” bien en unas oraciones, pero no en otras, aunque gramaticalmente pudieran ser correctas.

Sin embargo, lo que consideramos real y verdadero no sólo proviene de lo relacional, sino que involucra un componente personal y subjetivo del conocimiento que de modo individual cada uno aporta, pero que de nuevo tiene que ver con las relaciones, pieza central en el sc. Así, importa mucho el lugar que se ocupa, la reputación que se tiene para que lo que se dice tenga un determinado peso o valor en la red de relaciones de cada individuo.

Para el sc, resulta menos importante la verdad o la objetividad de la mediación; lo que en realidad interesa es que la forma de concebirla se convierte en una manera de orientarse en la vida (en el ámbito de trabajo, en el modo de relacionarse con el sujeto a incluir y con los otros que participan), es una elección respecto de una forma de conducirse en detrimento quizá de otras distintas, por lo que no habría maneras correctas o incorrectas de pensar o concebir la mediación. La mediación como “verdad” única, no existe, sino sólo modos de hacerla y de concretarla. Por ello, conviene tener presente que, al construir una cierta forma de entenderla, dejamos de lado toda la gama de tradiciones o enfoques disímiles para describirla o conceptualarla que pudieran tener o no puntos de vista más enriquecedores o sublimes.

Desde una perspectiva socioconstruccionista, sería en la negociación de significados donde los actores educativos finalmente construyen y objetivan el sentido real de los procesos mediadores e incluyentes, a partir de lo que estiman pertinente a ello, y en la medida en que logren consensuarlo, ya que, en tanto estos significados no se articulen en el consenso, cada actor promueve una “idea particular” de tales procesos y llegan incluso a interferirlos. Desde una perspectiva como ésta, la mediación, al configurarse como un fenómeno social, invita a indagar más allá de lo instituido. Para comprenderla, deben explorarse intuiciones y significados que los propios especialistas, docentes y alumnos han desarrollado sobre el proceso de enseñar y aprender, desde el cruce de saberes que cada uno posee y que en colectivo negocian en las particularidades que impone un contexto como el de la inclusión y lo diverso.

Dentro de las escuelas, en el plano de lo funcional, el “etiquetamiento” o definición de procesos como *mediación*, *inclusión* o *aprendizaje* son reflejo

hecho palabra de formas específicas de pensar, apreciar y actuar ante el sujeto que aprende, en cuanto a lo que éste debería aprender y cómo se hará para lograrlo. Por ello, más allá de lo que autoridades y expertos han definido como equidad, inclusión, aprendizaje o mediación, al sentido real de estas nociones se le puede reconocer solamente en sus actores, quienes las objetivan en los hechos que producen, en ese mundo de significados y conceptos que en colectivo edifican y comparten (Gergen, 2007).

En palabras de Serrano y Pons (2011), el proceso de comprensión que desarrollamos de los fenómenos es el resultado de una tarea cooperativa y activa entre personas que interactúan. El grado en que esa comprensión prevalece o es sostenida a través del tiempo está sujeto a las vicisitudes de los procesos sociales como la comunicación, la negociación y la gestión del conflicto. Son la actividad compartida y las relaciones sociales las que posibilitan la constitución de redes simbólicas construidas de manera intersubjetiva, que crean un contexto en el que las prácticas discursivas y sus significados van más allá de la propia mente individual. De ahí que la construcción conceptual de este tipo de fenómenos no se ubica únicamente en el individuo ni en categorías psicológicas intramentales, sino en las convenciones condicionadas por las pautas de interacción social con las que el sujeto se encuentra; de modo que, según estos autores, el sujeto individual queda “disuelto” en estructuras lingüísticas y en sistemas de relaciones sociales.

Por tanto, la noción de mediación que subyace a la práctica de los docentes y especialistas en las escuelas no tiene mucho que ver con la dócil adopción de ideas creadas desde la teoría o en el discurso institucional, aunque tampoco con ideas surgidas sólo desde el mundo interior o la lógica individual de los especialistas. Su verdadero sentido se relaciona más con los significados que se han ido negociando en la serie de interacciones que surgen en la actividad compartida y coordinada entre ellos, a partir de lo que comunalmente han valorado como favorable y pertinente para facilitar los procesos educativos e incluyentes.

En buena medida, esa valoración está influida por preconceptos y rutinas de actuación, ya conocidas y habituales, derivadas de modelos pre-

cedentes de intervención que los docentes tienden a adoptar en tanto logran repensar y reconceptualizar sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje, su rol profesional, su quehacer inclusivo y los incidentes críticos que este quehacer les representa en las aulas. Ejemplo de ello es lo que Valdés y Monereo (2012) plantean en su estudio, donde se refieren a los docentes que trabajan con un modelo basado en una visión médica, quienes tienden a atribuir a factores externos la dificultad para aprender, orientando la búsqueda de soluciones desde saberes y experiencias diferentes de los educativos, en contraste con quienes tienen una perspectiva psicopedagógica que ganan en seguridad y en la posibilidad para incidir en el fenómeno.

Conclusiones

El ejercicio de revisión de los documentos analizados permitió, en primer término, aproximarnos al concepto de mediación e identificar en la personalización y la diversificación lo esencial de sus atributos. Por otro lado, contribuyó a comprender cómo es que sus actores llegan a entenderla como tal, sosteniendo o transformando su sentido a través de los discursos y las acciones que comparten, lo que además nos lleva a concluir que, en el marco de la inclusión educativa, los atributos que la mediación supone no debieran constituir diferencias esenciales entre la que ha de ofrecerse desde un servicio educativo regular respecto de otro que no lo es, dado que la apuesta central en todo caso sigue siendo por acciones contextualizadas y diversificadas en detrimento de las interacciones homologadas durante el desarrollo de las tareas que un colectivo comparte.

Los resultados de este análisis hacen pensar que concretar la mediación desde un contexto incluyente implica no perder de vista que la heterogeneidad y la diversidad representan una constante en toda aula o escuela, pues, como seres individuales, todos presentamos ritmos y estilos distintos al aprender y que, si bien es cierto que en la discapacidad tales diferencias llegan a ser más evidentes, también lo es el hecho de que la

discapacidad constituye una expresión más de lo diverso, por lo que al abordarla en las escuelas, habría que personalizar y diversificar, tal como lo demandan las personales formas de aprender de todo estudiante.

En consecuencia, podemos asumir que la respuesta a ofrecer, frente al proceder de los alumnos a incluir, no tendría porqué organizarse en función de la serie de diferencias evolutivas asociadas con su desarrollo psicobiológico, pues tal como los textos explorados han dejado en claro, los procesos psicológicos e intelectuales implicados en el aprendizaje aparecen más determinados por el desarrollo y la transformación en que vivimos inmersos que por nuestra condición individual. En función de ello, habría que considerar como atributos esenciales de mediación la calidad y la naturaleza de las interacciones sociales o culturales en las que el educando se desenvuelve, debido a que los procesos como aprender y enseñar son de naturaleza social y a que es en la complejidad de ese entramado desde donde se les podría optimizar o potenciarlos.

Resulta fundamental tener presente que, en el caso de alumnos en condición de discapacidad u otras formas de vulnerabilidad, las percepciones y las expectativas sociales de los colectivos docentes acerca de ellos son parte de las condiciones culturales en las cuales el educando se desenvuelve; que éstas desempeñan un papel central en las formas en que facilitan sus aprendizajes; y que, no obstante las reformas implementadas, en muchos contextos estas percepciones y expectativas aparecen inclinadas hacia un enfoque tradicional que limita acciones de corte más educativo y social, por lo que la personalización, diversificación y construcción intersubjetiva de referencias conjuntas debería trascender la interacción con el estudiante y el espacio del aula e involucrar a toda la comunidad el compromiso de incluirlos, es decir, en la tarea de conseguir que también se beneficien de la educación.

Si existe algo que diferencia a la mediación en el contexto de la inclusión, esto es, quizá, que las mediaciones de orientación incluyente poco tienen que ver con el esfuerzo individual o el ejercicio en solitario, pues, en el marco en que se desarrollan un rasgo que las distingue es la necesidad y tendencia a involucrar todos los actores en los procesos incluyentes,

cuyo punto de partida se encuentra en el ejercicio grupal de problematización en cuanto a las formas en que operan y los fines a los que sus prácticas apuntan.

En ese sentido, debe subrayarse que la mediación, para que resulte efectivamente incluyente, en primer término tendría que prever y promover maneras de pensar renovadas entre los especialistas y docentes que las realizaran, en especial acerca del componente social del aprendizaje, el fin último de la inclusión escolar, su implicación en el proceso y la articulación de sus acciones con las del colectivo y la comunidad escolar.

De modo que una nueva responsabilidad de los servicios educativos especializados se reconoce en que los especialistas han de fungir como principales promotores de ese cambio comunitario, pues como ha podido apreciarse, entre los docentes es posible distinguir dos posiciones: quienes han construido nuevas concepciones y quienes sostienen las anteriores, y porque, pese a lo dicotómico que pudiera parecer esta distinción, habría que admitir que ésta no existe tal cual, pues justo por tratarse de construcciones compartidas, los docentes podrían moverse entre una y otra postura, buscando responder a la demanda social de intervención de una manera más pertinente.

En pocas palabras, a lo que la mediación especializada apuntaría es a trabajar no sólo con los alumnos, sino con docentes, directivos, personal administrativo, padres y otras instancias fuera de los muros de la escuela, pues, en la inclusión, se intenta generar espacios, condiciones y, en específico, actitudes que den cabida a todas las manifestaciones de ser y de existir culturalmente.

REFERENCIAS

- Adiron, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad cómo valor*. Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas: ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- Berger, P. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bodrova, E. y Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente*. México: Pearson/SEP.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion* (traducción castellana: *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*). Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Cuevas, D.L. (2009). La mediación consciente del maestro en la enseñanza en el contexto de la complejidad. *Revista de la Facultad de Psicología de la UAS*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 109-113.
- Echeitia, G. (2007). *Ya no, pero todavía tampoco: entre los procesos de la integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Un análisis psicosocial*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.educacion.es/educacion/especial/sep/gob.mx/>
- Ferreiro, G. (1996). *Una exigencia clave de la escuela del siglo XXI: la mediación pedagógica*. Recuperado de <http://www.redtalento.com/Articulos>.
- García, M. J. (2005). La discapacidad hoy. *Intervención psicosocial*, vol. 14. México: Redalyc, 245-253.
- Gergen, K. (2001). *Psychological Science in a Postmodern Context*. Recuperado de www.swarthmore.edu/SocSci/kgergen1. Agosto 18 de 2011.
- (2007). En Estrada, M. y Díazgranados, F. (comps.). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Facultad de Ciencias Sociales-Universidad de los Andes/Departamento de Psicología-CESO.
- (2010). *Talks about Social Construccionism (Conversación sobre Construccionismo social)*. Recuperado de <http://www.taosinstitute.net/theoretical-background>
- y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Herrero, L. (2007). *Competencias cognitivas y posibilidades de desarrollo en la educación básica: Material de discusión del taller*, 5 de octubre de 2007, sede ISIDM, Guadalajara, México.
- Méndez, R. y Faviel, M. (2008). Retrospectiva de la reorganización de los servicios de educación especial en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 9, CUCS/Universidad de Guadalajara, 71-75.
- Newman, D.; Griffin, P. y Cole, M. (1998). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura/Ediciones Morata.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud*. Versión completa. Ginebra: Organización Mundial de la Salud, abril de 2001.

- Parrilla, L. A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 327, 11-29. Lecturas del Curso: Educación Inclusiva. Programa de Formación Continua 09/10. SEP/SNTE, 2009.
- Paz, S. E. (2003). *La investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill/Interamericana.
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Revista Venezolana de Educación*, 10 (33), 347-356.
- Rodríguez, A.; Sánchez A. M. y Rojas Ch. B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Revista de Investigación y Posgrado*. 23 Venezuela, 349-381.
- Saban, V. C. (2009). Educación permanente y aprendizaje permanente: dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 52. Madrid: Ministerio de Educación/OEI. En línea Ago <http://www.rieoei.org/rie52a10.htm>
- Saint-Onge, M. (2000). *Yo explico, pero ellos... ¿Aprenden?* Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Salas, A. R. (2006). El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schutz: apuntes para una filosofía de la experiencia. *Revista de Filosofía*, 15, Universidad de la Rioja, 167-200.
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. México: SEP.
- Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1). Recuperado de <http://uabc.mx/vol13no.1>.
- Valdés, A. M. y Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6, 193-208.
- Vigotsky, L. (1995). *Funciones psíquicas superiores. Obras escogidas, vol. III*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (2001). *Vigotsky y la función social de la mente*. Barcelona: Paidós.

La identidad del docente novel nace en la formación inicial

María Esther Basurto López

Resumen.

Este artículo presenta la trayectoria de cuatro docentes noveles de Educación Especial sobre su ingreso y permanencia en la licenciatura, destacando la relación entre los imaginarios sociales creados antes de su ingreso a la Escuela Normal y la construcción de su identidad docente, en una situación común: no sabían qué era educación especial. Las prácticas y la realidad de los estudiantes con discapacidad dieron la pauta a definir su estancia en la Escuela Normal.

Mediante entrevistas semiestructuradas y su interpretación

Summary

This paper describes the evolution novice four special education teachers on their entry and stay in the degree, highlighting the relationship between social images created before admission to the Normal School and the construction of teacher identity in a common situation: did not know what special education was. The practices and the reality of students with disabilities were the pattern to define your stay at the Normal School.

Through semi-structured interviews and deep hermeneutic interpretation (Thompson, 1998) highlighted the reasons and events that led them to

MARÍA ESTHER BASURTO LÓPEZ. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Este artículo se desprende de la tesis doctoral denominada *El docente novel de educación especial: inserción y apropiación de la cultura escolar*. [esterbale@yahoo.com.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 1, enero-junio 2014, pp. 117-134.

Fecha de recepción: 17 de mayo de 2013 | Fecha de aceptación: 16 de diciembre de 2013.

hermenéutica profunda (Thompson, 1998) se destacaron los motivos y los eventos que las llevaron a definir su pertenencia a la educación especial y con ello el inicio de su identidad docente en este ámbito.

define their membership in special education and thus the beginning of their teacher identity in this area.

KEYWORDS:

special education, social imaginary, teaching practice, disability

PALABRAS CLAVE

educación especial, imaginarios sociales, práctica docente, discapacidad

Las historias sobre el ingreso a la Escuela Normal de Educación Especial son diversas, es interesante conocer los motivos que cada alumno tiene para su llegada y cómo en su estancia se va construyendo su identidad docente, de donde surge el siguiente planteamiento: ¿qué acciones dentro de la formación docente inicial de educación especial hacen que la estancia de esos alumnos sea definitiva y vaya construyéndose su identidad docente?

Se presenta la historia de cuatro alumnas que ingresaron a la Escuela Normal de Educación Especial. Sólo sabían que querían ser maestras y no consideraron que lo sería en educación especial; diversas circunstancias casuales las llevaron a su ingreso, y en su permanencia a través de las actividades de formación inicial fueron construyendo su identidad docente.

La construcción de la identidad docente es un asunto en cuestión, pues se reconoce la actividad docente como una profesión de grandes oportunidades de desarrollo personal y profesional, pero poco se ubica en el ámbito de la educación especial, y más cuando se transfiere a un asunto de ayuda a los alumnos que no pueden desarrollarse solos, como es el caso de los niños y adolescentes con discapacidad.¹

¹ Las áreas de atención a la discapacidad son: *Auditiva* y de lenguaje, para la atención de niños y adolescentes que por causas genéticas, congénitas o madurativas y ambientales tienen problemas en el desarrollo de la audición o bien del lenguaje o ambas; en el área *Intelectual*, se atienden menores con problemas en el cerebro que no

Con este panorama, es necesario ubicar las categorías de análisis que llevan a pensar que la estancia en la escuela normal conduce al inicio de la construcción de la identidad docente. Por un lado, los imaginarios sociales, entendidos como la producción de creencias e imágenes colectivas, que a su vez, se convierten en el espacio de identidades colectivas (Castoriadis, 1975), dieron pie a diferentes pensamientos sobre lo que sería entrar a la Escuela Normal de Educación Especial y trabajar con alumnos con discapacidad; por otro lado, la estancia y las actividades de acercamiento a la práctica docente donde se tiene contacto con alumnos con discapacidad produjeron el inicio de su identidad docente.

Este trabajo toma importancia al develar la trayectoria² por la que va construyéndose esta identidad que crea el futuro docente desde su etapa de ingreso a la Escuela Normal de Educación Especial, hasta el egreso, momento en el que ha vivido una serie de contactos con los estudiantes con discapacidad y se ha convertido en el docente novel que se encarga del grupo de práctica a lo largo de los semestres de formación inicial.

Por medio de entrevistas semiestructuradas, caracterizadas por distinguir tópicos a abordar en una conversación profunda en la que se ahonda cada vez más en el asunto que interesa al investigador, se destacaron algunas evidencias empíricas, con cuya posterior transcripción e interpretación hermenéutica, se logró un nivel comprensivo sobre cómo la vivencia de un sujeto histórico y social (Thompson, 1998) ubicado en un contexto específico y proyectado en su lenguaje, es susceptible de teorizar y mostrarse como producto de investigación.

les han permitido el desarrollo pleno de las capacidades cognitivas o funciones mentales superiores; en el área *Motriz*, cuando el daño a las zonas cerebrales, espinales, musculares u óseas encargadas de la coordinación de los movimientos no les permiten la relación y acción completa con el mundo que les rodea; y finalmente el área *Visual*, cuando por situaciones congénitas, genéticas o madurativas no se han desarrollado las capacidades visuales necesarias para relacionarse con el mundo visual.

² En la noción de trayectorias, importa reconocer a sujetos que activamente han construido su mundo en un contexto y no de manera aislada. La trayectoria constituye la mirada histórica y social que determina, mediante las acciones y los hechos, el hilo conductor de lo que ha sucedido en el transcurso del tiempo. (Basurto, 2013: 71). Las trayectorias hablan de un yo que no permanece ajeno a los otros; es un modo de ser del sujeto... también son sus propias transformaciones de los actores-autores, en relación con el contexto que proporciona el escenario para la realización de acciones; así como la producción de sí articulada al campo donde los sujetos se inscriben (Serrano, 2011: 13).

De ese modo, se tomaron algunos enunciados de las entrevistas como referente empírico, los cuales se presentan en letra cursiva, seguido del nombre de la docente novel (ficticio), además del número de entrevista y página en la que se encuentra.

A continuación, se muestran a manera de relación conceptual los elementos que dan explicación teórica al tema abordado, que se diseñó como aseveración hipotética, debido a que los hallazgos determinaron que, partiendo de vivencias específicas (como las prácticas en la Escuela Normal y el contacto con alumnos con discapacidad), se ubica el objeto de estudio: el nacimiento de la identidad docente.

Relación conceptual y supuesto hipotético

Para este objeto de estudio, se construyó una relación conceptual con las siguientes situaciones y elementos: *los imaginarios sociales* que se crean antes y durante la formación docente inicial en educación especial, van convirtiéndose en la *identidad* por medio de la *socialización y la comunicación* que se ejerce con la comunidad educativa en el momento que se realizan las prácticas pedagógicas, situación en la que se permea que el contacto con los alumnos con discapacidad y sus familias cobra significado por encima de los saberes pedagógicos ejercidos en el momento de llevar a cabo su práctica. En este proceso de socialización, el *docente novel* va aprendiendo su profesión en la práctica reconociendo el gusto por la actividad pedagógica con los alumnos con discapacidad.

De allí que los imaginarios sociales (Castoriadis, 1975) se entiendan como el “conjunto de creencias compartidas por una sociedad que implican una visión de sí misma como ‘nosotros’, o sea, como una autorrepresentación de ‘nosotros mismos’” (Cabrera, 2004: 2), de tal modo que se integra la identidad colectiva.

Los imaginarios sociales se estructuran conforme se socializan los hechos y lo que se dice de ellos en un contexto determinado; es así como el pensamiento predetermina encadenamientos de causación (Castoriadis,

1975); es decir, lo que se escucha y se observa sirve como base para construir las posibles acciones siguientes y, en consecuencia, se producen intenciones ante esos hechos, dándole un significado concreto con la posibilidad de ser aplicado en la acción.

Esta acción es ejercida por el docente novel, término que se adjudica al docente principiante cuando vive su proceso de inserción a la docencia como una transición de estudiante a maestro (Marcelo, 2009) que incluye, según Vonk (1996), desde la etapa de profesor en formación hasta llegar a ser un profesor autónomo. “Es una etapa de socialización en la que el nuevo profesor se integra como miembro activo y participante en el colectivo profesional” (Imbernon, 1998: 58), donde puede distinguirse que la socialización es el proceso social por el que se aprende a ser miembro activo de una comunidad humana y a interiorizar los valores y los roles de esa sociedad.

“La socialización es el proceso de integración de un individuo a una sociedad dada o a un grupo particular a través de la interiorización de los modos de pensar, de actuar y de interrelacionarse, dicho de otro modo, del aprendizaje de los modelos culturales y de interrelación de la sociedad o del grupo (Austin, 2004: 66), la socialización siempre está permeada por la comunicación, la cual va creando códigos que anteceden a una aceptación paulatina y mutua, que lleva al reconocimiento de las particularidades del entorno y sus actores. A este complejo fenómeno se le ubica como la socialización que requiere comunicación.

Sin embargo, aunque este proceso de socialización es colectivo, justo va creando la identidad individual, en la que los individuos se apropian de repertorios culturales del entorno social al que pertenecen. Esta idea individual también es colectiva; marca las fronteras entre “nosotros y los otros”, con los mismos rasgos culturales, pero distintivos (subjettivamente) por la cultura que cada quien va interiorizando (Giménez, 2008); por ello, la identidad va consolidando el estado de permanencia de cada individuo en su grupo social.

“Es una síntesis que nos permite dar sentido a la experiencia, nos permite integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces

contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que creemos que somos y lo que quisiéramos ser; entre lo que fuimos en el pasado y lo que hoy somos. La identidad, más bien es un concepto relacional, es un constructo que nos permite referirnos a la continuidad de la experiencia de nosotros mismos” (Cárdenas, 2012: 30).

Contexto

En México, fundamentalmente se prepara a los docentes que trabajarán con estudiantes que han desarrollado Necesidades Educativas Especiales³ con o sin discapacidad en las escuelas normales, de donde egresan habiendo vivido una práctica en los escenarios reales que el Estado ha creado para su atención; dichos escenarios son el Centro de Atención Múltiple (CAM)⁴ y la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).⁵

Las escuelas de práctica son el espacio de acción para la labor docente; están inmersas en un entorno social, normativo, teórico y psicopedagógico en el que se crean estrategias bajo los lineamientos de orientación del documento que rige a los Servicios de Educación Especial a nivel

³ “El alumno presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes, a fin de que logre los fines y objetivos curriculares. A partir del reconocimiento del carácter interactivo entre el alumno y el contexto escolar, se entiende que las NEE no son estáticas ni absolutas, sino relativas y cambiantes respecto con la respuesta educativa que pudiera ofrecer un determinado contexto escolar, el cual puede acentuarlas o minimizarlas” (SEP, 1994: 5-6).

⁴ El Centro de Atención Múltiple (CAM) “es un servicio escolarizado que tiene la responsabilidad de escolarizar a aquellos alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad múltiple, trastornos generalizados del desarrollo o que por la discapacidad que presentan requieren de adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes, a quienes la escuela regular no ha podido integrar” (SEP, 2006: 67).

⁵ La Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es el “servicio de educación especial encargado de apoyar en el proceso de integración educativa de alumnas y alumnos que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellas asociadas con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, en las escuelas de educación regular de los diferentes niveles y modalidades educativas. Estos servicios promueven, en vinculación con la escuela que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo conjunto y de orientación a los maestros, la familia y la comunidad educativa en general” (SEP, 2006: 37).

nacional⁶ para proporcionar atención a los alumnos que presentan NEE que acuden a la escuela básica (preescolar, primaria y secundaria) con el servicio de apoyo de la USAER, o que asisten al servicio escolarizado CAM.

En estos espacios de acción se construye una amplia gama de estrategias para trabajar con los alumnos que requieren un apoyo especial, para los maestros de educación regular y para los padres de familia.

Para llevar a cabo estas estrategias, se ha conformado un equipo de trabajo que cuenta con la participación de autoridades educativas, así como de los directores del CAM, la USAER y las escuelas regulares de preescolar, primaria y secundaria, de los licenciados en Educación Especial en las áreas de discapacidad auditiva y del lenguaje, discapacidad visual, discapacidad intelectual y discapacidad motora, además de otros profesionistas que integran un equipo de apoyo, entre los que se encuentran trabajadores sociales y psicólogos.

Dos son los momentos de esta trayectoria: antes de entrar a la Escuela Normal y su estancia en ella.

Antes de entrar a la normal: “los imaginarios”

Las historias personales ubican en lo general una identidad; en este caso, las cuatro docentes noveles expresaron “quiero ser maestra”, reflejando un gran número de atribuciones sobre la idea de ser maestro en el imaginario, en las vivencias de estudiantes, en el concepto social, en la actividad profesional, en la vocación, etcétera.

Ser maestro, bajo los imaginarios sociales, es emitir una serie de significaciones y características que incluye: ser una persona que tendrá un status social por la figura que representa, quien posee los conocimientos, habilidades y competencias para construir un programa de trabajo para los alumnos, quien se involucra en un trabajo pedagógico para evaluar

⁶ SEP (2006) *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. Dirección de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica como parte del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. México.

los procesos de aprendizaje de los alumnos emitiendo su propio juicio, quien al interactuar con todos los actores educativos que transitan por la escuela posee una jerarquía, un cúmulo de conocimientos, quien además interactúa con sus colegas trayendo al diálogo sus saberes disciplinarios, su experiencia y su punto de vista sobre los asuntos que involucran la vida en el aula y en la escuela.

También es quien se actualiza, quien crea vínculos de confianza con sus alumnos, padres de familia y colegas, quien sabe comunicar los contenidos de su materia, quien posee saberes pedagógicos generales sobre la enseñanza y el aprendizaje, quien además conoce el desarrollo, intereses y necesidades de sus alumnos, involucrándose en las problemáticas de éstos; además, resuelve situaciones problemáticas de tiempo espacio, saberes e imprevistos.

Por último, es quien tiene pasión por lo que hace, es un científico de la docencia y atribuye elementos artísticos en su desenvolvimiento porque es un actor en el aula; al mismo tiempo, ubica sus propias limitaciones para poner en marcha procesos de búsqueda.

Las docentes noveles argumentan que, antes de entrar a la Escuela Normal, su intención siempre fue ser maestros; cuando se vieron en la necesidad de escoger la escuela a la que pudieran ingresar, no tenían idea real de lo que significaba la Educación Especial, por lo que cuatro son los motivos que las llevan a hacer su examen de admisión. Llegaron de manera casual, como puede notarse en sus discursos:

- 1) La Educación Especial puede ser algo diferente e interesante. “Cuando fui a pedir información para preinscribirme, era porque yo quería ser maestra, y de la información que me dieron me percaté que Educación Especial era algo diferente. Y, la verdad, simplemente porque era algo diferente; no sé de qué trata, pero se me hizo interesante. Me llamaba la atención que era diferente, pero saber a qué iba no [i.e., no sabía a qué iba]” (Tamara 1-4).
- 2) El contacto con la primera información sobre Educación Especial crea un imaginario que se atribuye a una enseñanza diferenciada para estudiantes con discapacidad; podría ser tal vez algo como te-

rapias para ayudar a esos alumnos. La relación sobre pensar en un currículum diferente con tintes terapéuticos marca una diferencia consistente y a su vez atractiva. “Yo siempre quise ser maestra; desde que entré a preescolar, me gustó el trato que me dio la maestra y dije que siempre iba a ser como ella. Cuando entré a la preparatoria, sabía que quería ser maestra, pero no sabía de qué quería; en el último semestre, me enfermé de hepatitis y, cuando regreso, ya habían pasado las convocatorias y me dicen ‘ya sólo te queda la de Educación Especial’. Entonces, ya era la última opción, ya no tenía de otra, y se me hizo fácil decir ‘sí, me quiero ir allí’, aunque no tenía idea de qué era. Bueno, sí sabía qué era lo de discapacitados, pero no sabía qué se hacía. No me veía como una maestra normal enseñando la misma currícula; más bien pensaba que era como manualidades [duda] no sé, como terapias, cosas así. Y, claro, nunca me imaginé la magnitud de lo que se hacía” (Ingrid 1-6).

- 3) La inquietud por ser maestra para alumnos de preescolar o ser psicóloga en relación con la información sobre Educación Especial, trae como consecuencia pensar en la construcción de un imaginario de unión sobre lo educativo y el apoyo psicológico para alumnos con discapacidad. “Yo quería estudiar para maestra de preescolar; pero, luego de que salí de la prepa, me encontré a una amiga que me dijo de esto de Educación Especial —en realidad, yo quería preescolar o psicología para niños—; bueno, mi amiga me dijo lo de Educación Especial y las fechas en que se iba a dar una plática y fui. Ya vi que hablaban de discapacidad y ya con eso, hice mi examen y me quedé. Me imaginé que era algo distinto, que podía atender niños con problemas, entonces que podía ver lo de psicología y la educación, justo lo que había pensado desde antes” (Kenya 1-4).
- 4) La condición personal de tener una discapacidad visual con restos visuales y la atención terapéutica con la que se contaba, hizo la relación con un maestro egresado de la Escuela Normal de Especialización, donde se recibió orientación para inscribirse, sin saber en qué consistía la Educación Especial. “Yo llegué a la Normal de

Educación Especial [pensativa] bueno, es una situación difícil, porque yo soy una persona con discapacidad visual, tengo queratocorno⁷ con nistagmus⁸ y coloboma⁹ del nervio óptico, que el nervio no se llegó a formar como tal y que va ocasionando desprendimiento de retina: soy débil visual, tengo restos visuales. Cuando iba a terapias visuales, mi terapeuta un día me contó que él era de la Normal de Especialización, la de Polanco. Me platicó de qué trataba lo de la Normal; le pedí que me platicara más y que me gustaba eso, y hasta me enseñó un folleto y me indicó dónde era y cómo podía llegar y me gustó todo lo que me dijo. Cuando llego a la Normal, me tocó en mi salón un compañero ciego y otra compañera débil visual como yo, y dije ‘si él ha podido todo, pues yo más’” (Citlaly 1-6).

Al entrar a la normal: “de aquí soy, la identidad”

Como ya se ha comentado, los períodos de práctica fueron un elemento primordial en la conformación de un imaginario social para las docentes noveles, así como el camino al inicio de la identidad, en este caso, sobre su estancia en la formación inicial, ya que en las prácticas fueron identificando cuál sería su papel en la Educación Especial. En ese recorrido por las escuelas de Educación Especial, se encontraron diversos testimonios que adjudican una plena intención de su labor hacia el apoyo a los alumnos con discapacidad.

La socialización vivida en las prácticas es el elemento que impera como básico para su estancia y gusto por permanecer en el ámbito de la Educación Especial; la socialización es el proceso por el cual una sociedad se reproduce por sí misma en una nueva generación (reproducción

⁷ El queratocorno es una malformación de la córnea del ojo; generalmente, se presenta en ambos ojos, donde se desplaza el ápice o punto más alto hacia abajo y en sentido nasal, se le llama también córnea cónica.

⁸ El nistagmus es un movimiento involuntario rápido del globo ocular, que puede ser vertical, horizontal, rotatorio o mixto.

⁹ El coloboma es la falta o defecto de algún tejido del ojo cuando se estaba formando en el seno materno.

cultural); es decir, mediante la socialización, los valores y la tradición se continúa y perpetúa. Así, la socialización es lo que proporciona a la sociedad la continuidad en el tiempo y con ello su identidad.

Siguiendo con esta idea, la persona se socializa porque comparte con otros su ser, o su cultura, internalizándola para lograr la identidad de unos con otros, haciendo que se compartan los patrones culturales que se posee. La escuela es y tiene sus tradiciones, sus costumbres y sus formas de actuar o rituales que siguen compartiéndose, en este caso, la práctica y en el proceso socializador la relación con alumnos con discapacidad.

Ejemplo de ello es la relación de la docente novel con los alumnos con discapacidad que tuvo lugar en la primera práctica en el CAM, cuando al interactuar con los niños se confirma el gusto por pertenecer a este tipo de instituciones a donde acuden los alumnos con discapacidad; el contacto le hace tomar la decisión de continuar adelante y trabajar para ellos, creando e innovando para proporcionarles lo necesario para su escolarización y desarrollo futuro.

Como decía, la socialización con las relaciones interpersonales son el motivo para encontrar el gusto y la necesidad de prepararse para ser licenciada en Educación Especial. “Cuando ya fuimos a una escuela especial, dije ‘de aquí soy’. Sí, al ver a los niños y lo que se podía hacer, cómo se relacionaban contigo dije ‘sí, definitivamente de aquí soy’” (Kenya 1-5).

En este ejemplo, las primeras prácticas de observación en el CAM fueron la pauta para iniciar de manera consciente su proceso de construcción de la identidad con el deseo de ser especialista, reafirmando lo que había expresado e imaginado para su futuro profesional y, aunque formalizado en el trato a la discapacidad, fue la relación con los sujetos y el intercambio comunicativo lo que potenció su deseo de ayudarlos y así darle sentido a su vida profesional.

La idea de estar en la escuela es sinónimo de ocupar un lugar y, en consecuencia, formar parte de ella; dicha estancia se vivió en el espacio de las prácticas en los servicios de Educación Especial, donde se construyeron esos referentes importantes en la configuración de la identidad profesional o del “ser y hacer docente”.

Dar sentido a la vida profesional implica una serie de pensamientos que abriga, en primer lugar, la creencia en uno mismo para desempeñarse en un rol determinado frente a otras personas y, en consecuencia, su actuación sobre situaciones establecidas por ese rol; otorgarle un significado más allá de la creencia en relación al querer desempeñarse en una actividad incluye además haber encontrado el gusto.

En este momento se establece la credibilidad en uno mismo y dicha situación invita a querer hacerlo, encontrando además del gusto, la finalidad determinada por una meta de vida para definir el rumbo de ésta. La finalidad se ha encontrado y con ello las aspiraciones de búsqueda para lograrlo mediante la preparación personal y el contacto con esa realidad. La aspiración a ser y pertenecer a ese colectivo incita a querer saber más y, por lo tanto, encontrar en la formación inicial una motivación constante.

La identidad tiene estrecha relación con el actor social. Todo individuo proyecta su actuar dependiendo del rol social en el que se desenvuelve, en el que se distingue un proyecto que determina su actuar, anticipándolo y determinando qué se idealiza para el futuro. De los “proyectos profesionales” derivan las imágenes que se han creado sobre uno mismo y las aspiraciones.

Así, las posibilidades de crear y valorar las potencialidades de los alumnos con discapacidad y lo que puede lograrse con ellos, además de la relación estrecha que puede establecerse, son determinantes en las circunstancias que van presenciándose y dan sentido al actuar.

Por otro lado, se dice que una experiencia se interioriza al vivirla y, en consecuencia, se analiza; en este entendido, se combina el razonamiento que parte de la reflexión sobre la experiencia con un componente afectivo, dando pauta a la identidad construida en relación con la vivencia con los demás, es decir, mediante la socialización. Como se había manifestado, la socialización da paso a la construcción de la autoestima, de tal modo que en los procesos de identidad no puede dejar de relacionarse a procesos emocionales.

De allí que haber encontrado el camino —“de aquí soy”— combina las emociones y los imaginarios que producen una energía convertida en acción. El seguirlo recordando con tal emoción evoca un logro personal,

como un triunfo de entrada a la puerta de un mundo poco conocido, pero con la posibilidad de aprender, crear, ser y pertenecer.

El ingreso a un mundo desconocido, es denominado rito de pasaje o cambio, en el que se experimenta un estado de alerta para recibir lo que venga; en palabras de Víctor Turner, se trata de “un neófito que aprende que está llenándose de un poder místico a partir de lo que ve y de lo que acerca de ello se le dice. De acuerdo con el propósito de la iniciación, dicho poder le confiere los medios de afrontar exitosamente las tareas de un nuevo estado u oficio” (Turner, 2007: 120).

La interacción con el nuevo medio (los mecanismos de comunicación) para hacerse de la nueva información en este sentido de pasaje “cambia su naturaleza, lo transforma de un tipo de ser humano en otro” (Turner, 2007: 120). Ya no puede ser la misma persona; adquiere ahora un tipo de compromisos distintos de los que se había formulado antes de este paso.

En este sentido, Berger y Luckmann (1995) sostienen que este proceso intensifica la carga afectiva “dentro del proceso de socialización, se involucra la institucionalización de un elaborado proceso de iniciación, un noviciado, en cuyo curso el individuo llega a comprometerse con la realidad que está internalizando” (Berger y Luckmann, 1995: 182): “Una vez que ingreso a la Normal, fue una experiencia inolvidable que día a día recuerdo, y aún no me la creo. Aquí tuve la oportunidad de encontrar este mundo que ni me imaginaba y es y fue motivo para estar feliz con lo que hago” (Tamara 12-1).

El compromiso adquirido posibilita un lugar en la sociedad, con un rol y un estatus determinado, además de un desarrollo personal. El ingreso y la permanencia traen como consecuencia la apropiación de un proyecto de vida para su futuro profesional.

La apropiación del proyecto de vida frecuentemente se ve nacer y desarrollarse, como ya se dijo, a partir de los procesos de socialización en una institución, los cuales permiten al individuo conocer el entorno social, es decir, quiénes lo habitan, qué hacen, cómo son, qué necesitan, hacia dónde debe dirigirse la actuación de uno, incorporando a su quehacer los modos de actuar propios del papel que desempeñan.

Así, la estancia en la escuela, la relación con los alumnos en la práctica y el pensar en la posibilidad de ayudarlos tienen un significado importante en la constitución de la identidad profesional; ésta se conforma cuando las personas van creando referentes a partir de sus procesos formativos y se relacionan en una trayectoria con los contextos específicos vinculados en la experiencia cotidiana. Son estos marcos de referencia social desde los cuales se construyen significados y concepciones de su ubicación en el mundo (Medina, 2000: 31).

En la expresión “contextos específicos vinculados en la experiencia cotidiana”, se acota una postura personal, social y profesional, como es el caso de Citlaly, quien, al sentirse identificada con su propia vivencia (porque tiene debilidad visual), manifiesta como referente esencial que es un sueño poder ayudar a los niños de Educación Especial, específicamente a los que tienen discapacidad: “Siempre fue mi sueño poder ayudar a personas con alguna discapacidad, como lo hicieron conmigo” (Citlaly 10-1). En este testimonio, podemos advertir cómo transfiere su vivencia a la necesidad de dirigir su camino profesional a esa ayuda, construyendo su identidad en la idea de “dar” al otro lo que necesita. La ayuda es cooperar brindando de manera consciente un apoyo para proporcionar satisfactores de índole personal, con el propósito de que se obtenga estabilidad, aun cuando las condiciones sean adversas. En ese sentido, la ayuda profesional se transfiere a su propia satisfacción y a una identidad definida en un imaginario social construido con antelación: brindar ayuda a los alumnos con discapacidad.

La ayuda a las personas con discapacidad nace del imperativo de la construcción social que se ha hecho de ellas, en el entendido de las desventajas que el sujeto con discapacidad tiene frente a una sociedad que margina por no cumplir con las expectativas de una integridad física, sensorial, psicológica o cognitiva y se configuran patrones de comportamiento que socialmente se crean y se hacen evidentes de manera constante.

“Cuando digo que la discapacidad es una construcción social, quiero decir que es algo que se construye a diario en las relaciones sociales entre las personas, entre los grupos sociales, en el tejido social. Se construye en las decisiones que tomamos, en las actitudes que asumimos,

en la manera que construimos y estructuramos el entorno físico, social, cultural e ideológico en el que nos desenvolvemos” (Joly, 2002: 3).

Así entonces, de la identidad para la ayuda surge la idea de comprender a las personas como personas, sin importar su condición de desventaja, ante una sociedad exigente que los aísla del resto; la formación que se persigue al ingresar a Educación Especial tiene el afán de proporcionarles profesionalmente el apoyo necesario para que esos alumnos con discapacidad cursen una escolaridad normalizada con la idea de adaptar el mundo a sus necesidades.

Por otro lado, el trabajo con los padres de familia también es un fuerte motivo de un proceso identitario con la profesión; en este caso, cuando en las prácticas se le permitió a la docente novel trabajar con los padres de familia tras la ausencia de la titular del grupo, depositándole la confianza para dejarla sola y llevar a cabo algunas actividades con ellos: “Por las ausencias de la tutora y la confianza que me otorgó para los padres, llegué a ser profesora del grupo; porque hubo una buena comunicación con ellos; se acercaban a hacer preguntas, me apoyaban en los festivales y lo que se llegara a necesitar” (Ingrid 13-2).

Los padres de familia tienen necesidades y preguntas no resueltas que van retomando con el docente a cargo del grupo, situación que, lejos de tomarse como una no sólida por ser practicante, adquiere importancia por el aprendizaje que se deriva de ello. Estas relaciones interpersonales con los padres de familia colocan a la docente novel en una postura de consolidación de su papel social ante una familia especial. La ventaja estimada por Ingrid para relacionarse con los padres de familia en un contexto áulico y escolar de manera natural, la posicionó de un papel social que le otorgó una jerarquía en la que se desarrolló la confianza en sí misma, igualmente que su identidad ante la toma de las decisiones para con ellos.

Conclusiones

La construcción de la identidad en las docentes noveles de Educación Especial es un proceso social por excelencia; las relaciones interpersonales

y las experiencias que se generan mediante el contacto personal con los alumnos con discapacidad es definitivamente el motivo por el cual deciden permanecer en la formación inicial y se sientan las bases para situarse como un profesional educativo responsable de adaptar el currículum y las actividades a las necesidades individuales de cada uno de ellos.

La identidad que se crea con base en la idea de “ayuda” es una constante necesaria de destacarse en la actividad profesional de la Educación Especial, que va más allá del imaginario social creado para un docente regular.

Durante el recorrido de los semestres en la práctica, se pudo interpretar que esta actividad formativa de la Escuela Normal se realizó con apoyo de un docente frente a grupo como experto, situación que proporcionó las herramientas necesarias para conocer el contexto institucional y, con ello, la pertenencia al grupo, provocando un acercamiento a la comunidad escolar y a su identidad como docente de Educación Especial. Dicha experiencia permitió la construcción de una cosmovisión de la realidad de la escuela y, además, se circunscribió a su proceso identitario.

Aunque en la formación docente inicial se vivieron períodos de observación y práctica docente en condiciones reales, fueron construyéndose imaginarios sobre lo que sería la labor profesional, aunque se advierte que dicho proceso no puede ser suficiente para la toma de decisiones en su totalidad.

El proceso de involucramiento en la escuela en estas condiciones de practicante se considera altamente significativos, porque las vivencias van conformándose a lo largo del camino para ejercer una práctica que les provee de experiencias para desarrollarse en el conocimiento de las necesidades reales de los alumnos y sus familias, donde pueden tomarse las decisiones de cómo acercarse al fenómeno educativo de forma integral con los supuestos que se habían formado desde la entrada a la Escuela Normal. En esas relaciones sociales a través de la comunicación y la socialización establecida con los alumnos, los maestros y los padres de familia fundamentalmente sentaron las bases de su proceso identitario.

REFERENCIAS

- Austin, T. (2004). *Fundamentos socioculturales de la educación*. Universidad Arturo Prat, Chile. Recuperado el 23 de enero de 2013, de <http://es.scribd.com/doc/117406980/Austin-Millan-Tomas-Fundamentos-Socioculturales-de-La-Educacion>
- Basurto, E. (2013), *El docente novel de educación especial: inserción y apropiación de la cultura escolar*. Tesis doctoral. México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Cabrera, D. (2004). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de http://www.portalcomunicacion.com/dialeq/paper/pdf/143_cabrera.pdf
- Cárdenas, V. G. (2012). *Construcción de la identidad docente*. México: UAM Izta-palapa. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de www.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Giménez, G. (2008). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Recuperado el 17 de julio, de 2012 de <http://sic.conaculta.gob.mx/documentos/834.doc>
- Imbernon, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Joly, E. (2002). *La construcción social de la discapacidad*. Recuperado el 5 de diciembre de 2012, de <http://www.rumbos.org.ar/capacidades-y-diferencias-la-discapacidad-como-construccion-social>
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Medina, P. (2000). ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada. México: UPN/Plaza y Valdés.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección de Educación Especial en el D. F. (1994). *Cuadernos de Integración Educativa*, núm. 4.:México: Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.
- (2004). *Licenciatura en Educación Especial. Plan de estudios*. México.
- (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: Dirección de Desarrollo de la Gestión e In-

novación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica como parte del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Serrano, J. A. y Ramos J. M. (2011). *Trayectorias: biografías y prácticas*. México: UPN.

Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM Xochimilco.

Turner, V. (2007). *La selva de los símbolos*. México: Siglo XXI.

Vonk, J. H. C. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: results of a Dutch experience. En: R. McBride (ed.), *Teacher Education Policy*. Londres: Falmer Press, 112-134.

Canales de aprendizaje y su vinculación con los resultados de un examen de ubicación de matemáticas

Karla Paulina Ibarra González
y Clara Cristina Catarina Eccius Wellmann

RESUMEN

En la búsqueda de estrategias para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en matemáticas, se investiga el canal de aprendizaje de preferencia de alumnos de primer ingreso a las carreras administrativas (mediante el test de O'Brien), y la dependencia lineal entre las preguntas del test y los resultados de un examen de ubicación de matemáticas. Se encontró que el canal de aprendizaje preferencial de mayor frecuencia es el visual. La calificación del examen

Abstract

Looking for strategies to improve the teaching-learning process in mathematics, this paper investigates the preferential learning channel of business school's freshmen (through O'Brien's test) and the linear dependence between the questions of the test and the scores in a mathematical placement exam. It was found that most of the freshmen have a preference for the visual channel. Three questions have a significant relationship with the scores of the

KARLA PAULINA IBARRA GONZÁLEZ y CLARA CRISTINA CATARINA ECCIUS WELLMANN, Escuela de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Panamericana, Campus Guadalajara [kibarra@up.edu.mx] y [ceccius@up.edu.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 1, enero-junio 2014, pp. 135-151
Fecha de recepción: 28 de agosto de 2012 | Fecha de aceptación: 11 de febrero de 2013.

de ubicación tiene relación significativa con tres preguntas del test, con las cuales se vinculan algunos aspectos que apoyan o perjudican el proceso de enseñanza-aprendizaje.

mathematics exam. These significant questions could be linked to certain aspects which may improve or harm the teaching-learning process.

PALABRAS CLAVE
percepción de información,
desempeño académico

KEYWORDS
information perception, academic performance

Cada año, los alumnos de primer ingreso a las universidades enfrentan dificultades en el área de matemáticas. Varias instituciones educativas, tanto nacionales como internacionales (Engineering Council, 2000; Heck y van Gastel, 2006; Martio, 2009), optan por analizar el nivel de sus alumnos de primer ingreso mediante un examen de ubicación de matemáticas, con el cual pueden identificar no sólo los temas en los que la mayoría de los alumnos tiene dificultades, sino también errores específicos en los procedimientos. Gran número de los errores y dificultades que presentan los educandos al ingresar a la universidad se debe a razones muy diversas, y rara vez es producto de un descuido (Hasemann, 2007). En general, los errores dependen de concepciones arraigadas basadas en conocimientos previos (Pochulu, 2004). ¿Por qué algunos estudiantes no pudieron aprovechar las clases de matemáticas eficazmente y formarse una base sólida de ellas? ¿Qué los ayudó y qué los perjudicó durante el proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas? En la búsqueda de respuestas, se plantea la posibilidad de analizar las preguntas de un test de percepción o recepción de la información y la relación con el desempeño en el examen de ubicación de matemáticas.

Toda persona percibe la información por medio de los canales de aprendizaje: el visual, el auditivo y el kinestésico. El test de Canales de Aprendizaje de O'Brien (1990) determina de qué forma es más fácil a la persona percibir la información para después procesarla. Ningún individuo ha de-

sarrollado a lo largo de la vida un único canal de aprendizaje; desarrolla una combinación de los canales visual, auditivo y kinestésico, probablemente en medida diferente.

Como puede observarse en las investigaciones realizadas por Min y Jie (2005), Fleming y Baume (2006), Varela (2006) y Valdivia (2011), el interés por los canales de aprendizaje ha vuelto a tomar fuerza para encontrar una relación entre la manera en la cual los estudiantes perciben la información y las dificultades que pueden presentar en el aprendizaje; el objeto de esta investigación es descubrir aspectos de percepción de información que apoyan o influyen negativamente en el proceso de aprendizaje de las matemáticas.

Las preguntas a las que se pretende dar respuesta en esta investigación son:

- 1 ¿Qué proporción de alumnos utiliza cada canal o combinaciones de éstos según el test de O'Brien?
- 2 ¿Hay relación entre las preguntas del cuestionario de Canales de Aprendizaje y la calificación global del examen de ubicación?

Marco teórico

Para Felder y Silverman (1988), el aprendizaje en general involucra dos pasos: la recepción o percepción¹ y el procesamiento de la información. Por recepción, se entiende la información externa captada por los sentidos y la información interna surgida de la introspección. En la recepción de información, los alumnos seleccionan el material que procesarán e ignorarán el resto. El segundo paso, referente al procesamiento, puede involucrar memorización, razonamiento deductivo o inductivo, entre otros. Ambos pasos se engloban en el concepto de estilos de aprendizaje. El término “estilos de aprendizaje” es usado de modo indiscriminado tanto para los

¹ Aunque para algunos autores recepción y percepción son conceptos diferentes, en este artículo no se establece diferencia alguna entre ellos [Nota de la Redacción].

estilos que se centran en la percepción de la información, como para los que se centran en el procesamiento y la integración de la información. Marlene Le Fever (en Orhun, 2007) define el estilo de aprendizaje como la manera en que una persona ve o percibe mejor la información de su alrededor y después la procesa o maneja. Para ella, cada persona tiene un estilo único de aprendizaje.

Valdivia (2011) hace una distinción para clasificar los estilos de aprendizaje respecto de dos criterios:

- 1 Los relacionados con la forma preferida de percepción de los alumnos, a los cuales nos referiremos como canales de aprendizaje (O'Brien, 1989; Min y Jie, 2005; Valdivia, 2011).
- 2 Los relacionados con la manera de procesar la información, entre los cuales se encuentran los modelos de Kolb, Honey-Alonso, Newble y Entwistle y el modelo de Hemisferios Cerebrales (Varela, 2006).

Para Fleming y Baume (2006), nuestro sistema modal de preferencias influye en el comportamiento individual, incluyendo el aprendizaje. Las preferencias modales no son fijas, pero son estables a mediano plazo. El uso de estrategias de aprendizaje acordes a la modalidad de aprendizaje puede influir en la persistencia de la tarea, una mejor aproximación al aprendizaje y una activa y efectiva metacognición.

Varela (2006) menciona algunos enfoques surgidos en la investigación de la difícil tarea de comprender la percepción de la información:

MODELO VAK

Las preferencias sensoriales son los canales físicos y perceptuales mediante los cuales se percibe la información, es decir, por medio del “ojo”, del “oído” y del “cuerpo” (Valdivia, 2011). Desde el punto de vista neurolingüístico, se considera que estos canales pueden clasificarse en tres áreas: visual, auditiva y kinestésica. Por lo general, los estudiantes se sienten más familiarizados con uno de estos canales de percepción, aun-

que serían capaces de utilizar, hasta cierto grado, todas las modalidades sensoriales en el aprendizaje.

Un alumno con un canal de aprendizaje preferentemente visual aprenderá mejor si la información que recibe es por el sentido de la vista, es decir, en forma de gráficas, imágenes, diagramas, tablas, etcétera. Por otro lado, uno con un canal de aprendizaje auditivo requiere escuchar la información, discutir el material y hablar consigo mismo y con otros. Un educando kinestésico se desempeña mejor usando experiencia física, realizando una actividad, moviéndose o manipulando objetos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2004, y Fleming, 1995).

Los cuestionarios de canales de aprendizaje pueden ser un buen comienzo para la reflexión del estudiante sobre el modo en que aprende. Conocer y actuar conforme a sus preferencias es una condición importante para mejorar el propio aprendizaje (Fleming y Baume, 2006).

O'Brien (1989), quien originalmente desarrolló un cuestionario para evaluar la preferencia perceptiva del aprendizaje, de 10 preguntas por canal (visual, auditivo y kinestésico) con una escala del 1-3, podía medir qué tan fuerte era la preferencia de los estudiantes por uno o varios canales, según el puntaje alcanzado en las respuestas de los distintos reactivos clasificados por canal. Puntajes altos indicaban que el alumno era capaz de usar su modalidad de percepción a la solución de una tarea; sin embargo, los estudiantes con puntajes bajos no habían desarrollado una preferencia fuerte por algún canal y pudieran tener dificultades en la utilización de un método para percibir la información.

El test para determinar el Canal de Aprendizaje de Preferencia (Learning Channel Preference Checklist, O'Brien, 1990) es un cuestionario que identifica las formas preferentes de los alumnos para percibir la información (anexo 1).

Es importante destacar que, por ejemplo, cuando se dice que un alumno es visual, no significa que es 100% visual y 0% auditivo y kinestésico. Más bien, tiene preferencia por el canal visual, pero también ha desarrollado en cierta medida los otros dos canales (O'Brien, 1989). Así, una pregunta catalogada dentro del canal visual puede ser contestada con el

mismo puntaje de la escala de Likert por un alumno con preferencia del canal auditivo o kinestésico.

MODELO VARK

Fleming y Mills (1992) encontraron que no podían detallarse suficientemente las diferencias de los alumnos en el canal de percepción visual, por lo cual dividieron la categoría visual en: *a*) visual (V) con una preferencia en percepción por caminos de representación de información mediante gráficas y símbolos y *b*) leer/escribir (R, por las palabras en inglés *read-write*) con preferencia por la información impresa en palabras con base en que la información escrita en prosa como medio de transmisión de información percibida visualmente, no puede ser incluida en la auditiva; sin embargo, también sería un error incluirla dentro de la categoría visual, pues las palabras escritas no son equivalentes a información visual real como imagen. Científicos han establecido que en general la mente convierte palabras escritas en sus equivalentes hablados, y los procesa en la misma forma que a las palabras habladas (Felder y Silverman, 1988). Por lo anterior, Fleming y Baume (2006) plantean en su modelo VARK una cuarta categoría, la de leer/escribir.

Los modelos VAK y VARK se refieren a la percepción de la información, la cual resulta de interés para esta investigación, porque se considera que puede existir una relación entre la calificación en el examen de ubicación de matemáticas y algunas preguntas del test de los canales de percepción de la información.

En estudios recientes realizados con el modelo VAK, Williams (2010) encontró una relación significativa entre los canales de aprendizaje y el nivel de lectura de comprensión en los estudiantes de séptimo grado de dos escuelas suburbanas. El estudio sugirió que puede ser beneficioso para los alumnos incluir en las clases actividades que involucran todos los canales de aprendizaje.

En relación con el test de O'Brien, en el área de lengua extranjera (inglés), Min y Jie (2005) mostraron que los grupos evaluados eran en

su mayoría visuales, lo que destaca la importancia de que los alumnos y profesores conozcan su canal de aprendizaje para generar estrategias de enseñanza-aprendizaje.

Metodología

Esta investigación tiene primordialmente dos intenciones: la primera se refiere a los canales de preferencia de los alumnos de primer ingreso a las carreras administrativas (julio de 2011); la segunda es analizar si hay una relación entre algunas preguntas del test de Canales de Aprendizaje (O'Brien, 1990) y la calificación global por alumno en el examen de ubicación, sin distinción por canal de aprendizaje. No se hace una relación entre cada pregunta del test de O'Brien (1990) y cada pregunta del examen de ubicación, por lo que ésta puede ser objeto de futuras investigaciones.

Para responder a los cuestionamientos, se requieren tres fases de la investigación: las respuestas por pregunta de los alumnos al test de O'Brien (1990), la calificación global por alumno del examen de ubicación de matemáticas y el análisis estadístico sobre la relación de la calificación global con las preguntas del test de canales de aprendizaje.

PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS

- a) El Learning Channel Preference Checklist de O'Brien (1990) se aplicó a 194 alumnos de primer ingreso a la universidad, de todas las carreras administrativas, en el curso de inducción a la universidad, julio de 2011 (anexo 1). El test en cuestión es el VAK, en el cual se detectan los canales de aprendizaje preferentes de los alumnos, ya sea el visual, el auditivo o el kinestésico; o combinaciones de ellos. El test consta de 36 preguntas que se contestan en una escala de Likert (1-5), según el grado de desacuerdo o acuerdo que muestre el alumno con la pregunta. Dentro de las 36 preguntas (O'Brien, 1990), 12 corresponden al canal visual (reactivos 1, 5, 9, 10, 11,

16, 17, 22, 26, 27, 32 y 36); 12 al auditivo (reactivos número: 2, 3, 12, 13, 15, 19, 20, 23, 24, 28, 29 y 33) y 12 al kinestésico (reactivos número: 4, 6, 7, 8, 14, 18, 21, 25, 30, 31, 34 y 35). Para cada canal, el puntaje más alto es de 60.

Para cada alumno se determina su canal de aprendizaje preferencial, considerando el puntaje más alto de cada categoría. Puede darse el caso de que el alumno tenga preferencia por más de un canal o incluso que le gusten los tres canales por igual. Cuando un alumno reporta un puntaje igual o con una diferencia de más o menos dos puntos, se considera que tiene preferencia por los dos o los tres canales. Fleming (1995) menciona que la divergencia con base en 1 o 2 puntos no es sustancial.

- b) Se aplicó a los mismos alumnos un examen de ubicación de matemáticas (anexo 2), para conocer su nivel. Se les comenta que el examen de ubicación deberá resolverse sin calculadora, que cuentan con 1 hora para hacerlo y que la calificación no tendrá ningún efecto sobre su calificación del curso de álgebra, pero también se les informa que se desea analizar sus conocimientos, por lo cual se les pide resolver el examen con responsabilidad. El examen de ubicación consta de 42 preguntas de aritmética y álgebra elemental de educación secundaria. Los temas son: operaciones aritméticas, leyes de exponentes, factorización, operaciones con monomios y polinomios, ecuaciones lineales y cuadráticas, un sistema de ecuaciones simultáneas, gráfica de una función lineal y el desglose del IVA de un precio. La calificación del examen de ubicación es sobre 100.
- c) La tercera parte tiene la intención de realizar un análisis estadístico de dependencia de la calificación del examen de ubicación y las preguntas del Test de Canales de Aprendizaje. Para ello, se plantea la siguiente hipótesis, considerando como variable dependiente la calificación en el examen de ubicación (Calificación) y como variables independientes cada una de las 36 preguntas del test de canales de aprendizaje $(x_1, x_2, \dots, x_{36})$.

Ecuación: $\text{Calificación} = c + c_1x_1 + c_2x_2 + \dots + c_{36}x_{36}$

Hipótesis:

Ho: $c_i = 0$

Ha: $c_i \neq 0$

El análisis se corrió en el programa E-Views, y se reporta la tabla final (tabla 2), en la cual pueden apreciarse las variables independientes de las cuales depende estadísticamente la calificación con un nivel de significancia de 5%.

Antes de correr la dependencia lineal de las variables independientes con respecto de la calificación del examen de ubicación, se analizó si había una correlación entre algunos reactivos del test VAK. No hubo correlación entre las variables independientes.

Resultados

Los resultados se clasifican acorde con las preguntas de investigación:

1. En la tabla 1, se presentan los porcentajes de alumnos con uno o varios canales de aprendizaje de preferencia y el promedio que obtuvieron en el examen de ubicación de matemáticas.

El porcentaje de alumnos con el canal de aprendizaje visual como canal único de preferencia es el más alto en esta generación.

Como puede observarse, el promedio más alto fue obtenido por los alumnos cuya preferencia se pronuncia por los tres canales de aprendizaje; sin embargo, debe destacarse que la diferencia entre los promedios de los diferentes canales de aprendizaje no resultó estadísticamente significativa.

2. Al realizar el análisis de las preguntas del Test de Canales y la calificación en el examen de ubicación, se obtuvo la dependencia de la calificación con únicamente tres variables independientes,

Tabla 1: Porcentajes y promedios de alumnos con los diferentes canales de aprendizaje de su preferencia

<i>Canal</i>	<i>Porcentaje de alumnos</i>	<i>Promedio examen de ubicación</i>
Visual	41.5 %	22.1
Auditivo	10.4 %	20.4
Kinestésico	6.7 %	21.7
Visual-auditivo	20.2 %	23.3
Visual-kinestésico	7.8%	21.8
Auditivo-kinestésico	5.2%	17.0
Visual-auditivo-kinestésico	8.3%	28.8

con un nivel de significancia de 5% o menor. La tabla 2 muestra los coeficientes de dependencia de las variables x_{11} , x_{17} y x_{28} con la variable dependiente calificación.

La ecuación de dependencia que se establece a partir de los datos es:

$$\text{Calificación} = 11.099 - 2.559x_{11} + 3.165x_{17} + 2.309x_{28}$$

Esto significa que los reactivos x_{11} , x_{17} y x_{28} aportan significativamente a la calificación del examen de ubicación de matemáticas.

Las preguntas correspondientes a los reactivos significativos son:

Tabla 2: Resultado final de la dependencia lineal de la calificación respecto de las preguntas del test

<i>Variable</i>	<i>Coefficient</i>	<i>Std. Error</i>	<i>t-Statistic</i>	<i>Prob.</i>
C	11.09866	5.979736	1.856045	0.0650
X11	-2.559833	0.890876	-2.873389	0.0045
X17	3.164933	0.999568	3.166301	0.0018
X28	2.308766	0.950717	2.428448	0.0161
F-statistic	7.532518			
Prob(F-statistic)	0.000087			

x_{11} : Se me hace difícil entender lo que una persona está diciendo si hay ruidos alrededor.

x_{17} : Me resulta fácil entender mapas, tablas y gráficos.

x_{28} : Al aprender algo nuevo prefiero escuchar la información, leer y luego hacerlo.

Para la interpretación de la ecuación de relación entre la calificación global del examen de ubicación con las preguntas x_{11} , x_{17} y x_{28} , resulta de interés conocer los promedios que en estos reactivos obtuvieron todos los alumnos. El promedio en cada pregunta fue de 3.3556, 3.3454 y 3.6753, respectivamente. Estos promedios se encuentran en la escala de Likert entre “a veces” y “frecuentemente”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación se pretende interpretar los resultados para toda la generación, y sugerir alternativas generales para el salón de clase. Esta consideración sólo es posible si se toman en cuenta los siguientes puntos:

1. Una misma puntuación a cualquier reactivo pudo haber sido dada por alumnos con distintos canales de preferencia.
2. No todos los alumnos han desarrollado en igual medida sus canales preferentes de percepción.
3. La variedad de respuestas a los reactivos en cuestión fue en todos los casos del 1 al 5 en la escala de Likert para todos los canales preferentes de percepción.

Como primer paso, se analizan las tres preguntas significativas respecto de su efecto sobre la calificación en el examen de ubicación y sus implicaciones en el aula.

x_{11} : Se me hace difícil entender lo que una persona está diciendo si hay ruidos alrededor.

El signo del coeficiente de esta pregunta es negativo, por lo cual, entre más de acuerdo esté el alumno con la afirmación x_{11} (escala de Likert 1-5), su calificación del examen será menor. Si se interpreta esto, puede deducirse que entre más ruido haya, es más difícil al alumno entender lo que una persona (profesor) diga.

Esta pregunta fue clasificada por O'Brien (1990) como de índole visual; sin embargo, tener más desarrollado cualquiera de los canales no implica la inhibición de los otros. A un alumno con canal de aprendizaje auditivo o kinestésico, también puede molestarle el ruido. Según Heike y Bogár-Sendelbach (*s.f.*), todos los seres humanos en su proceso de desarrollo tienden a ubicar visualmente la fuente de sonido, en este caso el ruido.

INTERPRETACIÓN PARA MATEMÁTICAS

Con base en lo anterior, puede inferirse que los alumnos cambian su enfoque perceptivo de la clase de matemáticas a la fuente de sonido (ruido), ya que tratarían de ubicarla visualmente. Esto puede traducirse en una distracción que impida al alumno percibir en secuencia la información importante.

x_{17} : Me resulta fácil entender mapas, tablas y gráficos.

El coeficiente de este reactivo es positivo, lo cual significa que a mayor calificación en la escala de Likert, más fácil es al alumno entender imágenes visuales.

INTERPRETACIÓN EN MATEMÁTICAS

Esta pregunta está dirigida a alumnos visuales a quienes se facilita percibir información traducida en imágenes. Entendiendo que una imagen incluye la representación visual de un concepto matemático. Así, por ejemplo, un alumno puede tener una imagen mental del concepto de función en sus distintas representaciones, como la gráfica de la función, una tabla de relación de datos o su respectiva representación algebraica (Vinner,

1983). De aquí que los símbolos algebraicos pueden interpretarse como imágenes de conceptos matemáticos.

La visualización es un proceso presente en el aprendizaje de las Matemáticas ya que se pueden construir modelos visuales que describen una buena parte de las estructuras matemáticas subyacentes a un concepto. Se ha comprobado que existe una influencia de las representaciones visuales tanto sobre las representaciones simbólicas como sobre los procesos de abstracción. (Armendáriz, Azcárate y Deulofeu, 1993: 91)

Este hecho puede afectar el desempeño de los alumnos en la manipulación de símbolos matemáticos, es decir, sus transformaciones algebraicas y resolución de ecuaciones.

x_{28} : Al aprender algo nuevo prefiero escuchar la información, leer y luego hacerlo.

También el coeficiente de este reactivo es positivo, lo cual indica que a mayor puntaje en este reactivo el alumno obtiene mejores resultados en el examen de ubicación.

En el test no existe otra pregunta con un orden perceptivo diferente.

Esta pregunta es catalogada como auditiva por O'Brien (1990), pero considerando el modelo VARK de Fleming y Baume (2006), en el cual se menciona que leer no puede ser catalogado como una percepción ni auditiva ni visual, podría pensarse que la pregunta no es totalmente auditiva, aunque en ella, la primera acción es escuchar y la última hacer. Para Fleming y Baume (2006), leer cae en la categoría nueva de R, por lo cual esa pregunta podría abarcar varios canales de percepción.

INTERPRETACIÓN EN MATEMÁTICAS

Aunque pudiera ser de mayor importancia para los alumnos con altos puntajes en esta pregunta, el promedio general (3.6753) sugiere que entre “a

veces” y “frecuentemente” los alumnos sienten algún beneficio con este orden en la percepción de la información y que les es de utilidad en la clase de matemáticas. Esto significa que pudiera ser importante considerar en el proceso enseñanza-aprendizaje varios canales de percepción.

Conclusiones finales y sugerencias

En un salón de clases, siempre se encontrarán alumnos que han desarrollado un canal de aprendizaje o combinaciones de canales en mayor o menor medida, por lo que las conclusiones se referirán a los hallazgos encontrados para esta población diversa.

Los promedios encontrados en los reactivos significativos para la población indican que las preguntas x_{11} , x_{17} y x_{28} pudieron ser respondidas con altos puntajes también por alumnos de otros canales preferentes de percepción, que los especificados por las preguntas del test en sí. Esto no le quitaría a la pregunta su condición de clasificarse dentro de cierto canal, debido a lo cual puede conjeturarse sobre la naturaleza de percepción múltiple de los alumnos.

Las preguntas del test VAK, que resultaron significativas para toda la generación, traen en sí aspectos importantes para los alumnos que han influido en su desempeño matemático, tanto de forma favorable como desfavorable (analícese el signo del coeficiente). Si se encuentran aspectos favorables o desfavorables a juicio de los alumnos, pueden proponerse estrategias de clase, para evitar los aspectos desfavorables y potenciar los aspectos favorables.

Como los educandos de la combinación de canales VAK fueron aquellos que obtuvieron el promedio más alto en el examen de ubicación, sería recomendable desarrollar en los alumnos los tres canales de aprendizaje. Por otro lado, valdría la pena que el profesor mostrara los contenidos de la clase, combinando los tres canales, lo cual facilitaría la recepción de información por parte de los alumnos.

En lo que respecta al reactivo x_{11} y sabiendo que la generación es primordialmente visual (77.8%), el ruido no permite a la mayoría de los alumnos percibir la información que proporciona el profesor. Estudios realizados por Shield y Dockrell (2003) mencionan que, cuando un alumno no es capaz de entender lo que dice un profesor, la transferencia de información (la percepción del alumno) está afectada, por lo cual el objetivo principal de la clase de matemáticas no se cumple.

La plática excesiva de los alumnos durante la clase no sólo distrae a los que platican, sino también a quienes están alrededor, ya que éstos no pueden discernir entre la información transmitida por el profesor y lo que sus compañeros comentan.

Según los resultados de este estudio, en la pregunta x_{17} y los porcentajes de los alumnos visuales, visual-auditivos, visual-kinestésicos y visual-auditivo-kinestésicos, que representan 77.8% de la población de la generación (julio de 2011), parece conveniente que en la clase de matemáticas se utilicen imágenes relacionadas con los temas, con el fin de que el alumno vincule la información.

Para O'Brien (1990), la pregunta x_{28} tiene una connotación auditiva. Después, Fleming y Baume (2006) catalogaron leer en una categoría nueva, Read/write (Leer/escribir), y concluyeron que leer no podía catalogarse como auditiva, ni visual.

Debido a la dificultad de interpretación de esta pregunta, se procedió a calcular los promedios por canal preferente de percepción, de lo cual resultó que el promedio de los alumnos visuales fue de 3.63, de los auditivos de 4.05 y de los kinestésicos de 2.85, en la escala de Likert. Esto significa que los alumnos visuales también se ven favorecidos, hasta cierto grado, por esta forma de percepción de la información.

De lo anterior, se concluye que sería relevante que el profesor explicara verbalmente la información al mismo tiempo que la transmita por otros medios.

Este artículo sólo pretende reportar e interpretar la perspectiva de los alumnos con respecto de su propio aprendizaje; será tarea de cada uno de los docentes llevar a la práctica estos hallazgos para probar su efectividad.

REFERENCIAS

- Armendáriz, M. V.; Azcárate, C. y Delofeu, J. (1993). Didáctica de las Matemáticas y Psicología. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 77-99.
- Engineering Council. (2000). *Measuring the mathematics problem*. Recuperado del sitio: www.engc.org.uk/documents/Measuring_the_Maths_Problems.pdf
- Felder, R. y Silverman, L. (1988). Learning and teaching styles. *Engineering Education*, 78 (7), 674-681.
- Fleming, N. y Baume, D. (2006). Learning styles again: VARKing up the right tree! *Educational Developments, SEDA Ltd. Issue 7 (4)*, 4-7.
- Fleming, N. D. (1995). *I'm different; not dumb. Modes of presentation (VARK) in the tertiary classroom*, in Zelmer, A. (ed.) Research and development in higher education, proceedings of the 1995 Annual Conference of the Higher Education and Research Development Society of Australasia (HERDSA), HERDSA, vol. 18, 308-313.
- y Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155.
- Hasemann, K. (2007). *Anfangsunterricht Mathematik*. Hungría: Spektrum.
- Heike, K. y Bogár-Sendelbach, E. (s.f.) Localización del sonido. Recuperado del sitio: http://www.medel.com/data/downloads/BRIDGE/Sound_Localisation/Localizacion_del_Sonido.pdf
- Heck, A. y van Gastel, L. (2006). Mathematics on the threshold. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, XX, 1-24.
- Martio, O. (2009). Long term effects in learning Mathematics in Finland - Curriculum changes and calculators. *The Teaching of Mathematics*, XII, 51-56.
- Min, C. y Jie, C. (2005). Learning style study and some implications for classroom, *CELEA journal*, 6, 82-88.
- O'Brien, L. (1989). *Learning Styles: Make the Student Aware*. Recuperado del sitio: <http://bul.sagepub.com/content/73/519/85>.
- (1990). Test para determinar el Canal de Aprendizaje de preferencia. Recuperado del sitio: <http://www.iafi.com.ar/pnl/ejercicios-pnl/test-canal-preferencia.pdf>
- Orhun, N. (2007). An investigation into the mathematics achievement and attitude towards mathematics with respect to learning style according to gender. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 38 (3), 321-333.

- Pochulu, M. (2004). Análisis y categorización de errores en el aprendizaje de la matemática en alumnos que ingresan a la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación, ISSN 1681-5653*.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Manual de estilos de aprendizaje*, DGB 12. Recuperado del sitio: www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/multimedia/manual.pdf.
- Shield, B. M. y Dockrell, J. E. (2003). The effects of noise on children at school. *Journal of Building Acoustics 10(2)*, 97-106.
- Valdivia, J. (2011). El conocimiento de los estilos de aprendizaje como medida de atención a la diversidad y sus implicaciones educativas en educación infantil. *Revista digital enfoques educativos, 75*, 85-94.
- Varela, M. (2006). Estilos de aprendizaje. Universidad Autónoma de México. *Mensaje Bioquímico, XXX*, México.
- Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal for Mathematical Educational in Science and Technology, 14*, 293-305.
- Williams, J. (2010). Reading comprehension, learning styles, and seventh grade students (disertación doctoral). Recuperado del sitio: http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1327&context=doctoral&seidiredir=1&referer=http%3A%2F%2Fwww.google.com.mx%2Furl%3Fsa%3Dt%26rct%3Dj%26q%3Dreading%2520comprehension%2520learning%2520styles%2520and%2520seventh%2520grade%2520students%26source%3Dweb%26cd%3D1%26ved%3D0CCsQFjAA%26url%3Dhttp%253A%252F%252Fdigitalcommons.liberty.edu%252Fcgi%252Fviewcontent.cgi%253Farticle%253D1327%2526context%253Ddoctoral%26ei%3DJT7GUOn1Nqe9iwLowHIDg%26usg%3DAFQjCNHAAqmpf2BbK_GGZ2M2MQDDBTICMQ#search=%22reading%20comprehension%20learning%20styles%20seventh%20grade%20students%22

Concepciones en torno de la enseñanza docente. El caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí

José Francisco Martínez Licona, Agustín Zarate Loyola,
Blanca Patricia Salazar Chávez y Andrés Palacios Ramírez

Resumen

Esta investigación describe los ejes de racionalidad sobre la enseñanza que permean las prácticas pedagógicas en las aulas universitarias, las cuales suponen el marco de referencia sobre el que descansa la transición a que apunta el nuevo modelo educativo y la formación en competencias de las reformas de la Educación Superior en México. El objetivo consistió en explorar las teorías sobre la enseñanza que se

Abstract

This research describes the axes of rationality about teaching practices which permeates pedagogical practice in university classrooms, those involving the same framework upon which rests the transition to the new educational model aims and competency training of Higher Education reforms in Mexico. The goal was to explore theories about teaching teachers attributed, through an exploratory mixed study with 172 university pro-

JOSÉ FRANCISCO MARTÍNEZ LICONA y AGUSTÍN ZARATE LOYOLA, Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) [jfmartinez@uaslp.mx] y [agustin@uaslp.mx]. BLANCA PATRICIA SALAZAR CHÁVEZ y ANDRÉS PALACIOS RAMÍREZ, Maestría en Psicología de la UASLP. [patricia14@hotmail.com] y [newlife_85@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 1, enero-junio 2014, pp. 153-173.
Fecha de recepción: 21 de enero de 2013 | Fecha de aceptación: 6 de junio de 2013.

atribuyen los docentes, por medio de un estudio mixto de corte exploratorio con 172 profesores universitarios. Se utilizó un cuestionario atribucional, además de un grupo de reactivos de respuesta libre. Los hallazgos mostraron una preferencia por las teorías expresiva e interpretativa sobre las teorías dependiente y productiva, lo que evidenció un pensamiento más progresista que conservador.

fessors; an attributional questionnaire was used plus a group of free response reagents. Findings showed a preference for expressive and interpretive theories over dependent and productive ones, which evidenced a more progressive than conservative thought.

KEYWORDS

implicit theories, pedagogical theories, university professors, thought.

PALABRAS CLAVE

teorías implícitas, teorías pedagógicas, docentes, pensamiento.

El papel que juegan los docentes en las reformas educativas que están en marcha en el sistema educativo del país vuelve indispensable explorar y describir lo que ellos piensan durante su práctica docente en relación con los procesos de aprendizaje, pues la percepción de los implicados constituye un referente importante en el estudio de la enseñanza como práctica (Fuensanta, 2005).

Se parte de la idea que “los docentes tienen sus propias teorías sobre lo que es aprender y enseñar, aunque muchas veces no saben que las tienen y en qué consisten” (Pozo, Scheuer, Mateos, Pérez y Del Puy, 2006: 34); por su naturaleza, han sido llamadas *teorías implícitas*, creencias o ejes de racionalidad (Pajares, 1992), puesto que son consideraciones profundamente arraigadas a la cuales no se tiene acceso de manera explícita, lo que explica su dificultad de entenderlas. Al respecto, Pozo menciona: “suelen ayudarnos en muchas de nuestras actividades cotidianas (las formas de vestir, de comer, etc.) y no nos damos cuenta de que están ahí ni de lo que implican, hasta que nos enfrentamos a otras culturas en las que incluso pueden resultar inconvenientes” (2006: 34). En el caso de los docentes, las

teorías implícitas son factores que determinan su actuación, desde la forma en que imparten sus clases, la forma en que planifican, evalúan, etcétera.

La importancia de reconocer la tendencia de las acciones docentes — regidas por sus teorías implícitas— sobre algún modelo educativo podría indicar el nivel de adaptación que los docentes de esta universidad puedan tener a los nuevos planes y programas promovidos por las reformas educativas en esta institución.

Por lo tanto, estudiar las dinámicas de enseñanza a partir de las teorías implícitas del docente acerca de su práctica sirve como un referente de las prácticas educativas de los profesores y de aquellos elementos que requieren fomentarse o potenciarse en sus modelos de formación.

El pensamiento del profesor

El pensamiento del profesor como paradigma de investigación es relativamente reciente. Algunos de estos trabajos acerca del pensamiento y las creencias de los docentes son investigaciones sobre el pensamiento epistemológico de los educadores (Martín, Porlan, Rivero, 1998), sobre sus creencias educativas (Marcelo, 1987; Pajares, 1992), sus representaciones sobre el aprendizaje (Pozo, 1989, 1994, 2006; Sánchez, 2000), las teorías implícitas que mantienen sobre diferentes conceptos educativos —en especial, en la área de las ciencias naturales—, el conocimiento práctico (Elbaz, 1988, 1991; Connelly y Clandinin, 1990), el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987; Marcelo, 1987), los cuales constituyen un amplio y fundamentado cuerpo de conocimientos sobre el pensamiento docente (Putnam y Borko, 1998, cit. por Marcelo, 2005).

Así, hablar de pensamiento docente es aludir a aquellas unidades de información, en forma organizada, que conforman un marco de referencia para el actuar del maestro en el contexto escolar. Las operaciones que constituyen las unidades de pensamiento se conforman por diversas experiencias relacionadas con la práctica educativa y dan lugar a estructuras cognitivas que permiten construir conocimiento cada vez más complejo.

Las unidades de pensamiento, de acuerdo con diferentes autores, han sido denominadas concepciones, teorías o creencias (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Camacho y Correa, 1993; Pozo y Scheuer, 1999; Pajares, 1992; Martínez, 1995).

Esta denominación surgió para tratar de describir el marco de referencia con que el sujeto percibe, procesa e integra la información que da sentido a sus acciones (Martínez, 2009). Puede deducirse que a partir de este reconocimiento es posible explicar e identificar las potenciales vías a elegir para transformar la realidad educativa desde los profesores.

Dentro de esta forma organizada del pensamiento, la mente se convierte en un sistema de procesamiento de información que adquiere significado dentro de una interacción social (Seoane, 1985, cit. por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), ya que el contexto determinará esas unidades de información que después serán procesadas. Al ser un constructor activo de conocimiento, el profesor requiere de un marco experiencial e interpersonal organizado (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Así, creará concepciones, creencias o teorías que tendrán como finalidad su conducción en la vida diaria (Pozo y Scheuer, 1999), donde se involucra su práctica educativa.

En este proceso, las construcciones mentales sostienen dos niveles funcionales de pensamiento: el representacional y el atribucional. El primero se evidencia cuando la persona declara algo. El segundo se utiliza de modo pragmático para realizar inferencias prácticas (Rodrigo, 1994). En la función representacional, basta conocer las expresiones verbales para reconocer las representaciones construidas, mientras que, para conocer la atribución de dichas representaciones, se requiere llegar a la ejecución de acciones.

En este trabajo, se reconoce que los profesores pueden mantener diferentes versiones prototípicas de conocimiento (representación), pero sólo se atribuyen ciertas representaciones, reflejadas mediante las acciones (Triana y Rodrigo, 1985, cit. por Rodrigo, 1993).

A partir de estas dos funciones, se justifica el estudio del pensamiento del profesor mediante las teorías implícitas, pues se detectan aquellas

concepciones que tienen acerca del aprendizaje y la enseñanza, y cuáles son las representaciones atribuidas a su práctica educativa en el contexto escolar.

Teorías implícitas del profesorado

De acuerdo con Marrero (1993), las teorías implícitas son unidades organizativas del conocimiento social y se denominan así porque suelen ser un grupo más o menos organizado de conocimiento sobre el mundo físico o social, aunque su grado de organización y coherencia interna dista mucho de parecerse a las teorías científicas. Son implícitas porque no suelen ser accesibles a nuestra conciencia (Marrero, 2009).

En el caso de los profesores, las teorías educativas personales son reconstruidas de acuerdo con la experiencia y conocimiento pedagógico por medio de la formación y la práctica docente (Marrero 1993, en Llanos, 2009). Por todo lo que conllevan tales elaboraciones, resulta importante atender a la investigación de estos procesos, pues determinan las destrezas y ejecución de prácticas culturales concretas dentro de contextos o escenarios socioculturales específicos (Llanos, 2002).

El estudio de estos factores ha generado propuestas metodológicas profundamente sustentadas para dar resultados válidos en cuanto al estudio de las teorías implícitas en el campo educativo. Es el caso de las investigaciones realizadas por Marrero (1988), que tomamos como referencia para este estudio. El autor parte del reconocimiento de dos niveles funcionales de conocimiento: la *síntesis de conocimiento o representaciones*, que se realiza cuando la demanda obliga al sujeto a declarar su teoría o la de los demás, es decir, lo que el sujeto conoce y reconoce; y la *síntesis de creencia o atribucionales*, que se elabora cuando la demanda exige a las personas interpretar y comprender la realidad, es decir, las teorías que el sujeto asume como propias, por lo que su naturaleza es pragmática e implícita (Rodrigo, 1993; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993 y Marrero 1988, 1991, 1992, en Llanos y Piñero, 2002).

A partir de estas definiciones de los niveles de conocimiento de las teorías implícitas, Marrero realizó una primera fase de estudio en la que indagó las teorías con más vigencia en la historia de la teoría pedagógica y logró, en la exploración, definir cinco teorías de la educación: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva. Según este autor, la teoría tradicional de la enseñanza retoma la educación centrada en la autoridad del profesor; la perspectiva activa está representada por Rousseau y Dewey; la crítica se consolidó en el siglo XX con Giroux, Freire, Apple, Kemmis; la perspectiva técnica tiene su fundamento en los conductistas, primero, y en la teoría de sistemas, después; por último, la teoría constructivista que, apoyándose también en Rousseau, se consolida con la obra de Piaget y los autores de la pedagogía operatoria. Después, distinguió las representaciones personales o *atribuciones* que mostrarán los componentes principales de cada una de las anteriores teorías, las cuales renombró haciendo hincapié en las características atribucionales del pensamiento docente (Marrero, 1988):

- Síntesis de teoría tradicional/dependiente: Aparece caracterizada fundamentalmente por una concepción disciplinar del conocimiento. Se trata de una educación dirigida por el profesor y centrada en su autoridad, moral o física.
- Síntesis de teoría técnica/productiva: La importancia recae en los objetivos (búsqueda de eficacia). El papel del profesor consiste en seleccionarlos y el alumno continúa pasivo. Se caracteriza por la búsqueda de diseños muy estructurados del proceso de enseñanza y aprendizaje que permitan alcanzar la eficacia mensurable de los tratamientos pedagógicos, la huida de la ambigüedad y el afán por encontrar procedimientos de evaluación que determinen en qué medida se logran los objetivos específicos.
- Síntesis de teoría activa/expresiva: Se define por una concepción global y práctica del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento y la obsesión por la actividad. El papel del profesorado es seleccionarlas y el alumno asume un papel activo.
- Síntesis de teoría constructiva/interpretativa: La noción interdisciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por des-

cubrimiento y la búsqueda de significados son sus características esenciales. El docente selecciona situaciones de aprendizaje para un alumno activo.

- Síntesis de teoría crítica/emancipadora: Se define por una concepción disciplinar y problemática del conocimiento, el aprendizaje por descubrimiento guiado, el énfasis en la socialización y su carácter político-moral. El profesorado selecciona situaciones críticas para un alumno activo y crítico.

Con base en este trabajo, se diseñó un instrumento simplificado para medir las teorías implícitas docentes, útil para comparar sus diferencias y similitudes en cada nivel educativo, así como profundizar incluso en su configuración.

Objetivos de investigación

En la actualidad, los temas de reformas educativas son motivo de discusión para cada institución. Es el caso de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP), que ha unido esfuerzos para estar acorde con las exigencias de un contexto cambiante. Así, el papel de la educación superior debe comprometerse con el desarrollo de planes y programas para la innovación que produzcan reformas sustanciales en sus prácticas.

Por ello, la universidad busca generar mejores ambientes educativos que faciliten procesos de enseñanza y aprendizaje ajustados a las exigencias del nuevo modelo educativo. De esta manera, resulta importante dar cuenta del papel del docente en estos procesos, pues implica un paso relevante en el cambio de cultura académica que requiere esta nueva visión del aprendizaje.

Desde ese panorama, se planteó como objetivo del estudio explorar las teorías que los docentes universitarios tienen en torno de su práctica educativa y algunas concepciones de su labor docente. Como objetivos específicos, se buscó identificar, por medio de sus teorías, los modelos de

enseñanza que permean las prácticas docentes de las diferentes escuelas y facultades de la UASLP, así como conocer sus concepciones acerca de la enseñanza-aprendizaje mediante sus argumentos y reconocer la relación entre las teorías de la enseñanza de los profesores y el área de acentuación de su práctica docente.

Metodología

El estudio se realizó dentro de un marco metodológico de corte mixto descriptivo con diseño de estudios paralelos (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Para la obtención de información, se utilizó un instrumento con dos apartados: *Cuestionario simplificado de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza*, diseñado por Marrero (1993), por medio de una escala Likert valorada del 0 al 7, con 33 reactivos distribuidos en cinco síntesis de teorías sobre la enseñanza: dependiente, productiva, expresiva, interpretativa y emancipadora. Y con un segundo apartado compuesto por cuatro reactivos abiertos referidos a conceptualizaciones en torno de la enseñanza y el aprendizaje.

El instrumento se aplicó en el transcurso del semestre enero-junio de 2012. Se eligió una muestra de 172 docentes universitarios por conveniencia de las tres zonas del estado de San Luis Potosí, donde la universidad tiene presencia (zona centro, zona media y zona huasteca).

Resultados

Los datos de este estudio fueron analizados y procesados mediante el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 18, y el programa de cálculo Excel; además, se utilizaron procedimientos de análisis de contenido y categorización de argumentos para el estudio cualitativo. Los datos cuantitativos fueron sometidos a un análisis de confiabilidad utilizando el alfa de Cronbach, el cual arrojó un índice de .82

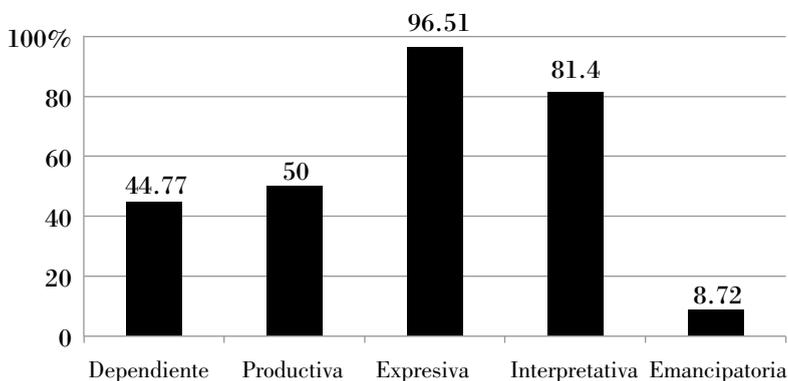
con el que se refleja la fiabilidad de la escala y se utilizó un análisis estadístico descriptivo con agrupación de datos y análisis de frecuencias.

Estudio atribucional sobre teorías de la enseñanza

Un primer análisis muestra las puntuaciones por teoría, de acuerdo con la atribución de los profesores con cada una de ellas.

Para cada columna, se tomó como base 100% de los docentes. Estos datos indican cómo cerca de 100% de ellos simpatiza con la teoría que promueve la actividad del alumno en el aula o metodologías que enfatizan la colaboración, el ensayo o experimentación del alumno en búsqueda de su aprendizaje; 80% se inclina por la teoría que promueve la reflexión y la discusión en el aula, la convivencia democrática, colegialidad del profesor y la dinámica coherente con los intereses y preferencias del alumnado, donde lo que importa es el proceso de construcción de conocimiento por parte del alumno; 50% de profesores valoraron también con altas puntuaciones una serie de ideas que promueven la evaluación como único indicador fiable de la enseñanza o la consecución de objetivos como un indicador del aprendizaje del alumno. Enfatizaron en un proceso de planificación

Tabla 1.



rígido y sistemático dentro de un ambiente controlado. Otro 44.77% también valoró positivamente la teoría que reveló que la disciplina y el respeto son fundamentales, así como el orden y el silencio, la competencia de los alumnos, la explicación del profesor y el mismo ritmo de aprendizaje para todos. La teoría menos favorecida fue la que refiere el currículo o plan de estudios como representante de la ideología y cultura de la sociedad como objeto de la escuela, las desigualdades sociales como génesis del fracaso escolar y el compromiso de ésta para atender estas desigualdades.

Grupos de teorías

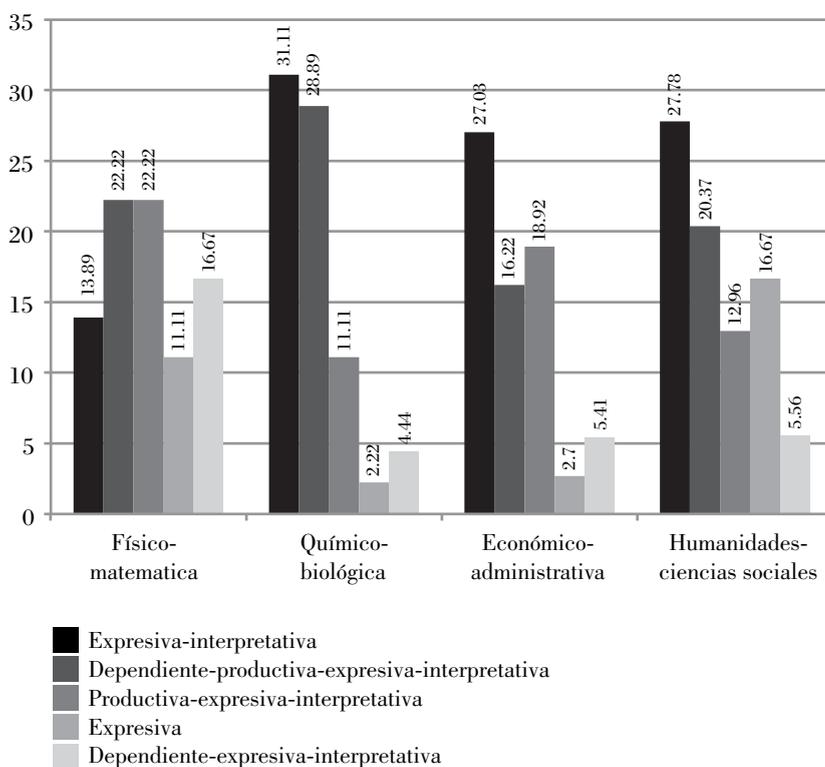
Por otro lado, los resultados de las puntuaciones obtenidas a partir de las teorías de los profesores mostró que no hay una inclinación hacia una sola teoría, sino hacia las combinaciones entre dos o cuatro. Ello obligó a elegir las cinco más altas combinaciones para relacionarlas con las diversas variables demográficas.

Grupos de teorías y áreas de conocimiento a las que pertenecen los docentes

En las siguientes gráficas, aparecen las combinaciones de teorías más puntuadas por área de conocimiento que no se distribuyeron de manera regular en cada una. Tal fue el caso del área físico-matemática, donde se repartieron de forma más homogénea las puntuaciones. También pueden rescatarse profesores en las cuatro áreas, donde las cuatro teorías puntúan alto, otro grupo de maestros que puntúa sólo tres teorías, uno que incluye la productiva con la expresiva-interpretativa y otro, de igual manera, que incluye la dependiente; por último, un grupo de docentes que sólo puntúa alto la teoría expresiva. Como se observa en cada distribución, se mantiene una inclinación por la teoría expresiva e interpretativa y una ausencia de combinaciones y puntuaciones altas de la teoría emancipatoria,

Tabla 2.

<i>Teorías agrupadas</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>%</i>
Expresiva-interpretativa	44	25.73
Dependiente-productiva-expresiva-interpretativa	38	22.22
Productiva-expresiva-interpretativa	27	15.79
Expresiva	15	8.77
Dependiente-expresiva-interpretativa	13	7.6



ausente en este gráfico. Por último, se deduce que el área químico-biológica apunta más a un modelo de pensamiento expresivo-interpretativo, a diferencia de su contraparte el área físico-matemática.

Nociones y concepciones en torno de la enseñanza

En relación con la exploración cualitativa sobre las nociones y concepciones con que los profesores justifican sus acciones sobre situaciones de enseñanza y aprendizaje, se rescataron particularmente argumentos sobre cuatro aspectos: tres referidos a la enseñanza y uno al aprendizaje, con los cuales se obtuvieron los siguientes resultados:

SOBRE LA ENSEÑANZA

Entre los grupos de argumentos, se encontró que la mayoría de los docentes refiere el interés y la participación activa del alumno como principal indicador de la enseñanza.

Ejemplos:

- “Por su participación en clase, en los comentarios de problemas relacionados con el tema (estudio de casos).”
- “Intercambian comentarios y opiniones y participaciones.”
- “Por la respuesta e interés que muestran los alumnos por los temas tratados.”
- “Cuando los veo involucrados en las actividades o proyectos y con interés de seguir aprendiendo.”

Gráfica 1. Argumentos referidos a cómo el profesor se da cuenta que enseña



Una tercera parte de los docentes argumentó tomar como referente principal de su enseñanza los resultados de diferentes evaluaciones. Ejemplos:

- “Haciendo evaluaciones aleatorias orales y escritas.”
- “Por los resultados de los exámenes.”
- “A través de instrumentos de evaluación.”

Resulta interesante también un tercer grupo que aludió al éxito de la enseñanza con la utilidad, aplicación y la movilidad significativa del aprendizaje. Ejemplos:

- “Cuando en una discusión o charla informal utilizan los conocimientos de la clase.”
- “Cuando participan y lo aplican y explican de sus propias experiencias.”
- “Viendo cómo cambia la perspectiva que tienen de los temas y cómo son capaces de aplicarlo a diferentes cuestiones.”

Un último grupo refirió el avance del programa como factor relacionado con la práctica de la enseñanza. Ejemplos:

- “Por avance de contenidos temáticos.”
- “Si avanzo en los objetivos del programa.”

Como se observa, el orden de estos grupos de argumentos se asemeja con los puntajes del estudio cuantitativo al coincidir en la enseñanza ligada con principios y procedimientos de las teorías expresiva e interpretativa, lo que manifiesta a su vez cierta coherencia entre la atribución y el eje de racionalidad con que ésta se concreta.

SOBRE LA DIFICULTAD DE LA ENSEÑANZA

Según los profesores, la motivación constituye el aspecto más difícil de manejar durante las clases para el logro del aprendizaje y el éxito de la enseñanza. Ejemplos:

Gráfica 2. Argumentos referidos a lo que el profesor considera lo más difícil de la enseñanza



- “La motivación al estudiante, para que supere malos hábitos de estudio.”
- “Motivar a gente que ha perdido valores y respeto por lo demás y por él mismo.”
- “Motivar a los alumnos a leer de manera y crítica.”

Otro aspecto que los profesores consideran un reto durante la enseñanza es el logro del aprendizaje significativo de los alumnos, pues no es fácil que hagan suyo el contenido o las competencias que se exigen y se relacionan con el aprendizaje. Ejemplos:

- “La capacidad de desenvolvimiento y de interpretación del alumno.” “Que el alumno sepa transmitir lo aprendido.”
- “Que a los chicos se les quede algo de esa transmisión de conocimientos.”

La diversidad del alumno implica otro aspecto difícil de manejar en el aula, ya que la homogeneidad de procesos para el aprendizaje no es coherente con ella. Ejemplos:

- “El inicio del semestre, cuando me enfrento a grupos nuevos sé que cada alumno es diferente de los demás y mi mayor empeño es

- que todos aprendan a su manera y que el conocimiento perdure.”
- “Los alumnos tienen diferentes capacidades de aprendizaje; lo más difícil es lograr que, con mi enseñanza, logren aprender sin dejar de satisfacer las necesidades de todos.”
 - “El mismo método no es el adecuado para las diferentes generaciones. Hay que irlo adaptando y perfeccionando.”

Otro pequeño grupo de profesores concibe como un reto las metodologías propuestas y la forma de evaluación. Ejemplos:

- “La evaluación: asignar un valor numérico al desarrollo de competencias y habilidades; pero a la vez diseñar los instrumentos que realmente permitan apreciar el desarrollo del alumno.”
- “Saturación de tareas que por momentos tienen que ver con mis actividades docentes (gestión, investigación, etcétera.)”

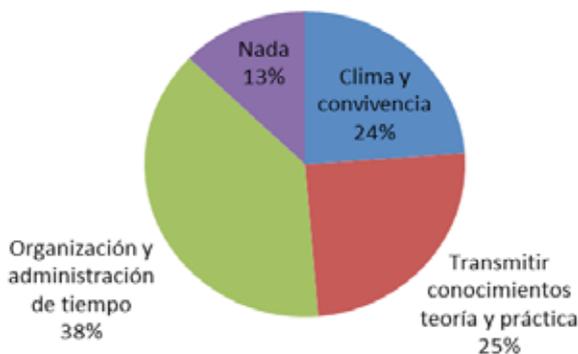
Estos resultados muestran una preocupación legítima con los retos del nuevo modelo del aprendizaje, pues en su mayoría los docentes refieren tres aspectos que dificultan las nuevas pretensiones: la motivación, la diversidad y el aprendizaje significativo.

SOBRE LOS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA CON MAYOR DOMINIO

Otro aspecto relevante en el estudio fue indagar sobre aquello que los maestros consideran que dominan con mayor facilidad. En este caso, fue el aspecto referido a la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos de la disciplina, lo cual podría suponer el grado de confianza que el profesor atribuye a su formación disciplinar, así como la confianza que demuestra para promover un clima, una convivencia favorable y para organizar y administrar el programa de estudios. Ejemplos:

- “La parte tecnológica del contenido del programa, ya que cuenta con una serie de recursos pedagógicos ya implementados.”
- “Exponer el tema, la interacción con los alumnos y la retroalimentación que me dan y la satisfacción, al igual que ellos cuando ter-

Gráfica 3. Argumentos referidos a lo que el profesor considera lo más difícil de la enseñanza



minan bien, no sólo mis materias, sino la carrera y verlos realizados. Alumnos interesados en...”

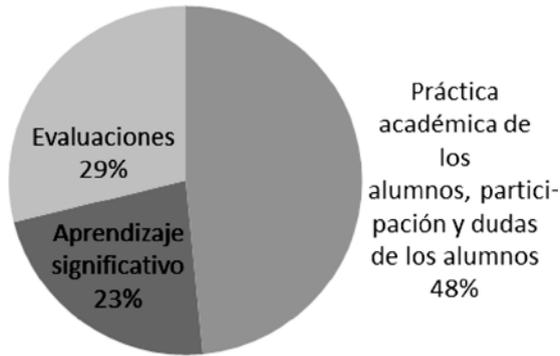
A pesar de que un pequeño grupo afirmó que nada era fácil en la enseñanza, otro más numeroso se refirió al conocimiento de su disciplina, al clima, a la convivencia y a la organización y administración del plan de estudios.

SOBRE EL APRENDIZAJE DEL ALUMNO

Respecto de la conciencia del profesor sobre el aprendizaje, el primer grupo aludió a las prácticas y tareas académicas como elementos fundamentales de su manifestación. Ejemplos:

- “A través de diferentes evidencias: la evolución de los escritos de los alumnos, su participación en clase, que aporte al tema y las discusiones entre los alumnos sobre temas académicos.”
- “Por el conjunto de tareas y actividades de aprendizaje que elabora a lo largo del curso.”
- “Porque aplica sus conocimientos en los trabajos finales.”

Gráfica 4. Argumentos referidos a cómo el profesor se da cuenta que el alumno aprende



Otro grupo con un pensamiento más concreto aludió al aspecto más conservador relacionado con el aprendizaje, la evaluación, la cual evidencia la falta de relación del aprendizaje, en este grupo, con la dinámica del día a día. Ejemplos:

- “Evaluación a través de examen.”
- “Mediante las evaluaciones.”
- “Por la evaluación que tienen en los ejercicios que resuelven en el pizarrón.”

Un último grupo aludió a manifestaciones que denotan la movilidad de los saberes y a su significatividad como principal referente del aprendizaje. Ejemplos:

- “Cuando en la realidad hay un cambio de actitud en cada miembro del grupo.”
- “Porque ‘se apropia’ del conocimiento y lo correlaciona con la realidad social.”
- “Cuando, además de saber, sabe hacer, sabe ser y sabe convivir.”

Conclusiones

Al observar los resultados y las combinaciones entre las teorías en relación con la enseñanza, puede entenderse el pensamiento del docente como una dimensión dinámica y flexible, que se promueve por diferentes factores: formación pedagógica, formación disciplinaria inicial o años de experiencia, así como el campo de competencia docente. Sin embargo, el escenario sociocultural y los problemas didáctico-pedagógicos a los que se enfrenta podrían también afectar la inclinación hacia un eje de racionalidad más genérico, el cual interviene para la regulación de sus acciones.

Los ejes de racionalidad con que los profesores se atribuyen diferentes elementos de la enseñanza-aprendizaje y su reflejo en el aula se mueven entre cuatro teorías, lo que mostró una notable inclinación por la expresiva e interpretativa por encima de la dependiente y productiva. Ello supone una primera e importante conclusión: existe una tendencia por un pensamiento más progresista que conservador, lo cual parece indicar que estos aspectos didácticos pedagógicos, ligados a las nuevas concepciones de enseñanza y aprendizaje, fundamentan su actuación en el aula.

El pensamiento atribucional del profesor no muestra inclinación hacia una sola teoría, sino que se presentan combinaciones de acuerdo con aquellas que le resulten más atractivas —en este caso, fue la teoría expresiva—, lo cual también implica dos conclusiones importantes: la primera tiene que ver con la afinidad hacia dos o más teorías por parte del profesor; la segunda, con la presencia significativa, dentro de este grupo de afinidades, de la teoría que promueve particularmente la actividad en el aula.

En cuanto al pensamiento por área de conocimiento, se observa que el área químico-biológica es quien se atribuye en mayor medida el pensamiento expresivo-interpretativo a diferencia del área físico-matemática quienes mostraron mayor afinidad por un pensamiento más dependiente en la enseñanza. Asimismo, podría concluirse que la experiencia docente influye para construir un pensamiento mucho más expresivo e interpretativo que coincide con una enseñanza más dinámica y significativa en un escenario menos dependiente; de alguna manera, el escenario sociocultu-

ral donde los sujetos desarrollan su práctica académica participa también en la conformación de la atribución de los docentes.

Por otro lado, la parte cualitativa del estudio puso de manifiesto que la mayor parte de los profesores racionalizan las actividades de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva mediacional de corte constructivo. Sin embargo, todavía existen algunos grupos de profesores que se manifiestan de una manera más tradicional o conservadora respecto de la consideración de su práctica y del papel del alumno.

Resulta importante el reconocimiento de los resultados como antecedentes para planificar modelos de intervención formativos para alumnos y profesores, que les permita el cambio cultural y la adaptación en más corto tiempo a estas nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje propuestas en las reformas e innovaciones dentro de los sistemas educativos en cada contexto. Todo lo anterior, con las reservas que implica este tipo de estudios de carácter exploratorio y que alude, de algún modo, directamente a lo que el profesor piensa o se atribuye sobre su desempeño y que podría complementarse con observaciones o estudios en la práctica misma.

REFERENCIAS

- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno del concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado: introducción a la crítica didáctica*. Madrid: Akal.
- Camacho, J. y Correa, A. D. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En Rodrigo M. J.; Rodríguez A. y Marrero J. (coords.). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. Nueva York: Teachers College Press.
- (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19 (5), 2-14.

- Elbaz, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. En Villar Angulo, L. M. *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 88-96.
- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: The evolution of a discourse. *J. Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.
- Fuensanta Hernández, P. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Llanos, A. B. J. y Piñero, A. D. C. (2002). El Modelo de Teorías Implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 525-548.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- , (2005) La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En Perafán, G. A. y Adúriz Bravo, A. (comps.). *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Nomos.
- Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- (1988). *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tesis doctoral inédita. La Laguna. Depto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. Tenerife: Universidad de la Laguna.
- (2009). *El Pensamiento reencontrado*. Barcelona: Octaedro.
- Martín Del Pozo, R.; Porlán, R. y Rivero A. (1998) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. Extraído de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oiart?codigo=9492> el 20 de octubre de 2005.
- Martínez, J. F. (1995). *Las teorías implícitas y la resolución de problemas en la enseñanza: el pensamiento del profesorado en formación inicial*. Tesis Doctoral. Tenerife, España: Universidad de la Laguna.
- Martínez, J. F. (2009). La investigación sobre el pensamiento del profesor desde la perspectiva de las teorías implícitas. En López, O. (coord.) *La investigación educativa: lente, espejo y propuesta para la acción*. San Luis Potosí: Colegio de San Luis.
- Márquez, M. (2008). *La práctica educativa en un centro universitario público*. Jalisco: Cuadernos de Educación y Desarrollo.

- Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo de las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de Estudios Sociales*, 19, 7-12.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, vol. 62, núm. 3, 307-332.
- Pozo, J. I. y Scheuer, N. (1999). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. En J. I. Pozo y C. Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- ; Scheuer, N.; Pérez, M. P.; Mateos, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. España: Grao.
- (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- (1994). *Solución de problemas*. Madrid: Santillana.
- ; Mateos, M. y Pérez E., M^a del Puy (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I. et al. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Grao, 95-132.
- Rodrigo, M. J. (1993). Representaciones y procesos en las teorías implícitas. En Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- (1994). *Etapas, contextos, dominio y teorías implícitas en el conocimiento social. Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Sánchez, L. (2000). *Concepciones de aprendizaje del saber universitario y del saber popular*. Tesis Doctoral. Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. En Shulman, L. (2001) *Conocimiento y Enseñanza. Estudios Públicos*, 83.

Los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, un espacio para el aprendizaje de competencias sociales

María Inés Gómez del Campo del Paso,
Martha Leticia Salazar Garza
y Evelyn Irma Rodríguez Morrill

Resumen

Se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de un taller vivencial con enfoque centrado en la persona de Carl Rogers como una forma sistematizada y evaluable para incidir en las competencias sociales de los estudiantes universitarios y propiciar el aprender a convivir. El taller se implementó con 25 estudiantes en un diseño pretest, postest, aplicando un taller de 24 horas de duración. El análisis mixto muestra

Abstract

This paper presents the results of the application of an experiential workshop with person-centered approach of Carl Rogers as a systematic, measurable way to influence social skills and encourage college students learning to coexist. The workshop was implemented with 25 students in a pretest, post-test, using a workshop of 24 hours' duration. The mixed analysis shows an increase in social skills of university students,

MARÍA INÉS GÓMEZ DEL CAMPO DEL PASO, Universidad Autónoma de Aguascalientes. MARTHA LETICIA SALAZAR GARZA, Universidad Autónoma de Aguascalientes. EVELYN IRMA RODRIGUEZ MORRILL, Universidad de Colima. [igomezdelcampo@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 16, núm. 1, enero-junio 2014, pp. 175-190.
Fecha de recepción: 6 de diciembre de 2012 | Fecha de aceptación: 13 de mayo de 2013.

un incremento en las competencias sociales de los estudiantes universitarios, corroborando que a través de los talleres vivenciales se fomentan las relaciones interpersonales que promuevan el desarrollo personal y la reflexión sobre el autoconcepto, dos elementos claves para lograr la competencia social y para propiciar una adecuada convivencia con los demás.

PALABRAS CLAVE

enfoque humanista, estudiantes universitarios, relaciones interpersonales, autoconcepto.

corroborating that through experiential workshops are encouraged relationships that promote personal development and reflection on self-concept, two key elements to achieve social competence and to facilitate appropriate coexistence with others.

KEYWORDS

humanistic psychology, college students, interpersonal relationships, self-concept.

A partir de los planteamientos de la UNESCO (Delors, 1997) sobre cómo debe enfocarse la educación en el nuevo milenio, las instituciones educativas han empezado a preocuparse por la forma de promover un aprendizaje más integral en los estudiantes, sobre todo, enfatizando aquellas habilidades que se tenían menos contempladas o bien que no se consideraban en la educación formal. Una de ellas es lo que Delors (1997) denomina *aprender a convivir*, que implica aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro, respetando los valores del pluralismo y la paz.

Esta habilidad ha sido denominada también *competencia social*, la cual puede definirse, de acuerdo con Trianes y Fernández-Figares (2010), como la capacidad para establecer relaciones interpersonales, que abarca habilidades de comunicación verbal y no verbal, regulación de emociones, empatía y conocimiento social de normas y valores. Además, implica procesamiento de información reflexivo y apropiado, autopercepciones de éxito y eficacia, así como la capacidad para la resolución de conflictos en la convivencia cotidiana.

En este contexto, Medina y Mendoza (2009) explican que la institución universitaria debe proveer no sólo la dimensión intelectual, sino también la afectiva y social, en términos de una formación más holística e integral. El trabajo en equipo, la adaptabilidad, la solución de conflictos, la proactividad son competencias sociales que todo profesional requiere actualmente; lo ideal es que sean enseñadas y conscientemente asimiladas durante su proceso de formación universitaria.

Si bien ha existido el interés por promover las habilidades de convivencia y colaboración, así como la autorreflexión en los estudiantes de nivel medio superior y superior, como demuestran los estudios de Parra, Ortiz, Barriga, Henríquez y Neira (2006), Muñoz de Visco y Morales (2010) y Berra (2011), utilizando, entre otras estrategias, los talleres vivenciales con enfoque humanista, aún no existen muchos reportes de investigaciones sobre los resultados obtenidos y, en la mayoría de los casos, las evaluaciones se realizan exclusivamente al término del taller, además de que cuentan con pocos estudios, que incluyen la comparación con un grupo control. Tampoco existe el seguimiento del impacto producido en la vida de la persona, o la evidencia de este seguimiento es escasa; no se toma en cuenta la experiencia de la persona respecto del taller mismo y sus aplicaciones en aspectos concretos de su vida una vez que éste concluye.

En este contexto, el presente artículo plantea, desde un análisis teórico y la presentación de un caso, la estrategia de los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona, como una forma de promover esta competencia en los estudiantes universitarios.

Las competencias sociales en el estudiante universitario

En este trabajo, se parte del concepto de adultez emergente propuesto por Arnett (2000), para abarcar el periodo comprendido entre los 17 y los 25 años, ya que los estudiantes universitarios, si bien son legalmente adultos, en su calidad de estudiantes todavía dependen económica y emocionalmente de sus padres y, en su mayoría, viven con su familia de origen. Sin

embargo, los adultos emergentes tienen características particulares que los diferencian de los adolescentes y de los adultos jóvenes, por lo que el individuo se encuentra todavía en una etapa de exploración y formación de su identidad y sus relaciones.

Las características personales que el adulto emergente se interesa más en desarrollar son aceptar la responsabilidad de uno mismo y tomar decisiones independientes, pues de esta manera puede concretizar su ingreso a la adultez propiamente dicha, es decir, convertirse en una persona autosuficiente (Arnett, 2000). No obstante, esta independencia no puede lograrse si no existe primero un proceso de autoconocimiento que permita al adulto emergente reconocer sus cualidades y defectos, así como las ideas, valores y creencias que constituyen su definición como persona, es decir, su autoconcepto, el cual está formado, de acuerdo con González-Pineda, Núñez, González y García (1997), Jourard y Landsman (1998), Sneed y Whitbourne (2003), Denegri, Opazo y Martínez (2007) y Penagos, Rodríguez y Carrillo (2009), por lo que la persona quiere lograr o llegar a ser, la forma como se muestra a los demás y lo que es realmente, incluyendo los aspectos físicos, de relaciones interpersonales, de funcionamiento cotidiano, de propiedades, de creencias y de valores.

Los autores arriba mencionados también establecen una relación de influencia recíproca entre el autoconcepto y las relaciones interpersonales. El autoconcepto influye en la forma en que la persona se relaciona y, a su vez, las relaciones de la persona influyen en su autoconcepto. Sin embargo, Carstensen (1992), Berger y Thompson (2001) y Erickson (1993) mencionan que en los adultos emergentes las interacciones sociales están principalmente encaminadas al logro de una mayor intimidad; es decir, las relaciones que el adulto emergente está interesado en establecer no son formales, sino personales, pues las personas se esfuerzan por comunicarse, entre sí, sus mundos subjetivos, en un diálogo constante que va evolucionando de la atracción inicial hasta llegar a un compromiso, y donde el escuchar empáticamente, la aceptación incondicional del otro y el mostrarse auténticamente en la relación, forman las condiciones necesarias (Barceló, 2001) para ser capaz de relacionarse íntimamente con las otras personas.

Por lo tanto, el adulto emergente que asiste a la universidad es una persona en proceso de descubrirse a sí misma, de forma autónoma, inmersa en relaciones más íntimas, que tiene como espacio posible de interacción una institución educativa.

Entonces, si se pretende que el estudiante universitario desarrolle una competencia social, el énfasis podría estar en el análisis del autoconcepto y las relaciones interpersonales promotoras de crecimiento, mediante la instrumentación de espacios para el diálogo personal que favorezcan el desarrollo de la escucha y la empatía, subrayando la congruencia interna de la comunicación, tal como en los talleres vivenciales con enfoque centrado en la persona. Todo ello, utilizando ejercicios grupales de escucha, diálogo, toma de decisiones y resolución de problemas en equipo y cuidando ante todo la actitud facilitadora de crecimiento que propone Moreno (1983). Es decir, debe propiciarse que los estudiantes descubran la importancia y el significado que tiene para ellos en este momento específico de su vida reflexionar sobre su autoconcepto y mejorar sus relaciones interpersonales.

Las competencias promovidas por los talleres vivenciales

Los distintos teóricos de la psicología humanista han compartido la idea de que el grupo proporciona ganancias que no están presentes en el trabajo individual; por ello, tanto Yalom (1996), como Perls (1978) y Rogers (2004) fueron grandes promotores del trabajo grupal. Desde estas perspectivas, se han realizado muy variadas modalidades del trabajo con grupos, uno de los cuales es el denominado taller vivencial.

Un taller vivencial es un espacio en el cual los participantes se reúnen en grupo para trabajar a partir de experiencias personales, sobre algún tema específico. Posee una estructura y planeación previa que contempla, además de los contenidos teóricos, ejercicios que facilitan el aprendizaje y el desarrollo personal de los participantes (Villar, 2010). Permite crear espacios dialógicos, donde se ponen en común los conocimientos,

afectos y experiencias cotidianas y significativas de cada uno de los participantes, para ser resignificadas mediante estrategias de reaprendizaje, con lo cual se obtienen formas distintas de ser y de relacionarse con los otros (Berra y Dueñas, 2011).

Por lo tanto, los talleres vivenciales promueven el aprendizaje significativo de los estudiantes, es decir, aquel que no es sólo acumulación de conocimientos e información sin conexión con la persona, sino asimilación e integración de los conceptos en la persona que los aprende, porque tienen un significado para su existencia presente (Moreno, 1983).

El taller vivencial con enfoque centrado en la persona halla sus raíces principales en el Grupo T (Di Maria y Falgares, 2008); por lo tanto, es básicamente una experiencia de aprendizaje y de desarrollo de habilidades, más que terapéutica, pues, aunque promueve la toma de conciencia y la reflexión sobre la propia realidad, no lo hace con la profundidad que se lograría en un proceso terapéutico. No obstante, este aprendizaje se vuelve significativo al involucrar a la persona en su totalidad, lo que posibilita la generación del cambio.

Tomando en cuenta a Castanedo y Munguía (2011), Muñoz de Visco y Morales (2010) y Berra y Dueñas (2011), el taller vivencial es un evento de duración predeterminada (por lo general dura entre 10 y 40 horas), con sesiones estructuradas en las que se combinan conceptos teóricos breves, ejercicios vivenciales, reflexión personal y retroalimentación, sobre la aplicación a la propia vida de estos ejercicios, que abordan uno o varios temas, con el objetivo de que los participantes desarrollen habilidades sociales como pueden ser comunicación, liderazgo, asertividad, empatía, entre otras. El taller vivencial puede aplicarse con grupos pequeños o medianos, incluyendo desde 8 hasta 30 o 35 personas. Requiere un facilitador que coordina el grupo y puede haber también cofacilitadores. Su principal campo de acción son las organizaciones y las instituciones educativas.

Para Lafarga (2005), los objetivos de un taller vivencial, con enfoque centrado en la persona en el ambiente educativo, son promover en los participantes cambios afectivos y actitudinales, desarrollar la cohesión del grupo, fomentar el autoconocimiento y promover la independencia, la

iniciativa y la responsabilidad en el trabajo del estudiante. Todo lo anterior se favorece mediante actividades que fomentan la participación e interacción de los estudiantes, promueven la discusión acerca de experiencias personales y la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje.

Cortright, Kahn y Hess (2004), Parra *et al.* (2006), Muñoz de Visco y Morales (2010), y Gupta (2012) reportan la aplicación de distintos talleres vivenciales por medio de los cuales el individuo encuentra desafíos y límites reales que representan, de alguna manera, los desafíos y dificultades con que se encuentra en su vida diaria. También aprende a encontrarse con las necesidades de los demás y a comprender mejor sus relaciones interpersonales; se muestra más satisfecho consigo mismo y con los otros. Por lo tanto, participar en esta experiencia grupal favorece una actitud abierta, auténtica y no defensiva a la retroalimentación por parte del otro, estar abierto a experimentar los propios sentimientos y mostrar una compasión hacia el otro realmente congruente con uno mismo.

Los talleres vivenciales se aplican en diferentes situaciones, como plantea Agaziaran (2011), quien habla de cómo los grupos se han utilizado en pacientes psiquiátricos, estudiantes, padres de familia y en la capacitación empresarial, por lo cual puede considerarse una estrategia válida en el desarrollo de las competencias sociales, siempre que se cuiden aspectos de su diseño y evaluación.

Entonces, el objetivo de este trabajo es evaluar el impacto de un taller vivencial con enfoque centrado en la persona en el autoconcepto y las relaciones interpersonales de un grupo de estudiantes universitarios.

Método

Se contó con un total de 25 participantes, estudiantes de segundo semestre de licenciatura en Ingeniería Química de una universidad pública, con un promedio de edad de 18 años, 7 meses. El criterio de inclusión fue que cursaban la materia optativa Desarrollo Humano. Se utilizó un método mixto que implica la evaluación cuantitativa y cualitativa en forma

paralela durante todo el desarrollo del taller, mediante un diseño pretest, postest. Los instrumentos aplicados fueron Inventario de Orientación personal (POI), adaptación a México de Castanedo (2011). Se trata de un instrumento psicológico que se utiliza en sistemas terapéuticos humanistas; contiene 150 frases en pares opuestos, repartidos en 12 subescalas. Las subescalas que se emplearán para esta investigación son autoconocimiento y autoaceptación. Los reactivos son 16 para autoconocimiento y 26 para autoaceptación. El coeficiente de fiabilidad para esta prueba es de .91 en una muestra de 890 adultos.

El test de Orientación en relaciones interpersonales para adultos (FIRO-B), en la versión adaptada para México por Castanedo (2011) mide las dimensiones de inclusión, control y afecto en el entorno de las relaciones interpersonales de adultos, las cuales corresponden a la teoría de Rogers y sustentan las actividades del taller. Consta de 54 ítems, 9 reactivos por cada una de las dimensiones: inclusión expresada, inclusión deseada, control expresado, control deseado, afecto expresado y afecto deseado. Es una escala de tipo Guttman, con seis opciones de respuesta en gradientes cuantitativos. Tiene un coeficiente de consistencia interna de .94 para una muestra de 1 543 adultos.

En la parte cualitativa, se realizaron bitácoras de las sesiones por parte de los participantes y, al finalizar, entrevistas para verificar los conocimientos adquiridos en el taller y la forma cómo los relacionan con su vida cotidiana.

El taller consistió en 12 sesiones de 2 horas de duración cada una, con el objetivo de que los participantes desarrollen habilidades para mejorar sus relaciones interpersonales y reflexionen sobre su autoconcepto. En cada sesión, se realizaban breves explicaciones teóricas sobre el componente a trabajar, seguidas de dinámicas vivenciales de reflexión personal; al finalizar, los participantes elaboraban una bitácora sobre sus aprendizajes en la sesión. Se empezó con la explicación del taller; después, se aplicó la evaluación inicial; al concluir las 12 sesiones, se aplicó la evaluación final y se realizaron las entrevistas individuales.

Todos los participantes firmaron un formato de consentimiento, elaborado en especial para esta investigación, el cual se aplicó al inicio del taller. Tomando en cuenta los principios básicos de la psicoterapia humanista, que da especial valor a la libertad y responsabilidad del individuo, cualquier persona podía retirarse en el momento que lo decidiera, negarse a realizar un ejercicio o a compartirlo, sin que existiera presión por parte del facilitador para hacerlo.

Resultados

El análisis realizado mediante la prueba de rangos de Wilcoxon arrojó diferencias estadísticas significativas en las dos dimensiones de la prueba de POI. La dimensión autoconocimiento obtuvo un valor $T(n = 25) = 2.446$, $p < 0.05$, con un promedio en la evaluación inicial de 47.6 ($DE = 10.11$) y en la evaluación final de 52.8 ($DE = 8.90$). La dimensión de autoestima alcanzó un valor $T(n = 25) = 3.684$, $p < 0.05$, con un promedio en la evaluación inicial de 31.6 ($DE = 7.46$) y en la evaluación final de 41.6 ($DE = 8.00$).

Respecto de la prueba de FIRO-B, no se encontraron diferencias significativas en las subescalas de la prueba. En Inclusión expresada, la $T(n = 25) = 1$, $p > 0.05$ con una puntuación media inicial de 5.4 ($DE = 2.11$) y final de 4.9 ($DE = 1.76$), mientras que en Inclusión deseada se obtuvo $T(n = 5) = .671$, $p < 0.05$, con una puntuación media inicial de 4.5 ($DE = 2.90$) y final de 4.28 ($DE = 2.96$); en control expresado $T(n = 25) = .383$, $p < 0.05$ con una puntuación media inicial de 2.2 ($DE = 2.08$) y final de 2 ($DE = 2.33$), en control deseado $T(n = 25) = .893$, $p < 0.05$, con una puntuación media inicial de 0.96 ($DE = .88$) y final de 1 ($DE = 1.17$), en afecto expresado $T(n = 25) = .143$, $p < 0.05$ con una puntuación media inicial de 5.2 ($DE = 2.85$) y final de 5.9 ($DE = 2.89$), y en afecto deseado $T(n = 25) = .292$, $p < 0.05$, con una puntuación media inicial de 6 ($DE = 2.24$) y final de 5.6 ($DE = 2.73$). Sin embargo, a pesar de no detectarse cambios estadísticamente significativos en esta escala, en las calificaciones

individuales se detectaron cambios en los sujetos; 6 muestran cambios en inclusión expresada, 7 en inclusión deseada, 5 en control expresado, 2 en control deseado, 8 en afecto expresado y 4 en afecto deseado.

En el análisis cualitativo sobre el autoconcepto, se aprecia el auto-descubrimiento que fue dándose a lo largo del taller y que implica conocimiento sobre ellos mismos, sus límites, sus necesidades, inclusive, en algunos casos, sus aficiones. Este aspecto se manifiesta también al finalizar el taller como un aprendizaje importante de él. La conciencia de sí mismo es una de las habilidades que se adquiere al participar en los talleres vivenciales, por lo que es importante resaltar que los participantes lo manifestaron de forma explícita:

“Cuando a mí me toca hablar, se me dificulta; no estoy acostumbrada a que la atención esté en mí, me pongo roja porque me incomoda. Me encanta escuchar.”

“Te ayuda a que conozcas más cosas sobre ti y los que te rodean.”

“Aprendes a conocerte a ti mismo más de lo que crees que lo haces.”

“Darme cuenta de que me falta conocerme.”

“Es bueno autoexplorarse y conocer acerca de uno mismo.”

Estos discursos muestran que los participantes no sólo aprendieron acerca de ellos mismos, sino que se dieron cuenta de la importancia de este autoconocimiento y de las ventajas que tiene para ellos dedicar un espacio para reflexionar sobre quiénes y cómo son.

Respecto de las relaciones interpersonales, se encontró que los participantes valoran como aprendizajes significativos del taller una forma más adecuada de relacionarse con los demás, así como ser menos tímidos, más seguros de sí mismos y acercarse a otras personas con confianza:

“Conocer a mi grupo de compañeros, ya que fue una apertura para crear más confianza entre nosotros mismos.”

“Es interesante y a veces hace falta saber elegir algo entre equipo,

ya que todos pensamos diferente; lo interesante es llegar a una decisión juntos.”

“Con los comentarios de los compañeros, te das cuenta de las ideas muy diferentes de los demás.”

“La parte de las dinámicas me cuesta trabajo; es trabajar en equipo; mejoré en ese aspecto. Creo que mejoraré mis relaciones con las demás personas, aprenderé a ser más tolerante.”

“No era abierto a conocer a nuevas personas y ahí si me abrí mucho, ya les hablo sin pena: eso me cambió; me gusta que ahora se me facilitan más las relaciones.”

En estos discursos se muestra que los participantes perciben diferencias en su forma de relacionarse con los demás, no sólo con los otros participantes del taller, sino también en sus relaciones fuera de éste. Además, encuentran importante aprender a tomar decisiones en equipo, aceptar la diversidad de opiniones y formas de pensar, así como aprender a relacionarse con las personas que no pertenecen a su círculo de amigos cercanos.

Discusión

Los resultados obtenidos en este primer análisis del taller vivencial muestran que, en efecto, los talleres incrementan el autoconocimiento de los participantes, lo cual repercute en una mejor autoestima, lo que coincide con los resultados obtenidos por Muñoz de Visco y Morales (2010). Además este proceso de cambio provoca, como explica Rogers (1993), que la persona elija de manera paulatina las metas que desea alcanzar; se vuelve responsable de sí mismo, decide qué actividades y modos de comportamiento son significativas para él y cuáles no lo son, asumiendo poco a poco la libertad y la responsabilidad de ser él mismo y aprendiendo, a partir de las consecuencias. Todo ello puede observarse en los discursos de los participantes respecto del taller.

Este cambio en el autoconcepto de los participantes significa que ahora los participantes son capaces de aceptarse a sí mismos a pesar de las debilidades o deficiencias. No sienten que debe esforzarse por llegar a la perfección en todo lo que hacen (Castanedo, 2011). Aprecian y reconocen sus propias cualidades, se sienten contentos con lo que son y pueden aceptar del reconocimiento de otros (Branden, 2006).

En los resultados del test de FIRO-B, se encontró un incremento en las puntuaciones de inclusión deseada y expresada, así como de afecto deseado y expresado, lo cual implica que algunos de los participantes se relacionan ahora de una forma más incluyente y afectuosa con los demás. Esto concuerda con Rogers (1993), quien menciona como el principal beneficio de los talleres vivenciales que en la situación grupal se modelan relaciones interpersonales adecuadas y se proporciona a los participantes una oportunidad inmediata para descubrir nuevos y más satisfactorios modos de relacionarse con la gente. Esto coincide con los resultados de Parra, *et al.* (2006), quienes reportan un incremento en el contacto con los demás. Por lo tanto, puede decirse que los talleres vivenciales incrementan la calidad de los conocimientos y la conciencia de las modalidades de interacción, así como de los estilos de respuesta que tenemos hacia las acciones de otros.

La autenticidad, el aprecio y la comprensión son los factores para que se dé un clima que favorezca las relaciones entre las personas, sobre todo cuando forman parte de un grupo; así, los participantes del grupo consiguen ser más flexibles, dinámicos y autónomos, fortalecen su creatividad y se muestran más conformes con ellos mismos (Mora, 2005). Estos elementos pueden encontrarse claramente en los discursos de los participantes.

González (1999) dice que en este periodo, el adulto emergente requiere conquistar el espacio social externo, por lo tanto, todas las habilidades para las relaciones sociales son especialmente importantes, de ahí que los participantes pongan énfasis en ser alegres, sociables y buenos amigos. Mientras que para Arnett (2000) las características personales que el adulto emergente está más interesado en adquirir son aceptar la responsabilidad de uno mismo y tomar decisiones independientes; puede

entenderse el valor que los participantes otorgan a ser responsable y seguro; por último, Berger y Thomson explican que el adulto emergente se vuelve más tolerante respecto de ideas y formas de ver la vida diferentes de las suyas; entonces, la cualidad de la tolerancia aparece como necesaria de adquirir.

Conclusión

El objetivo del presente trabajo fue mostrar el impacto de un taller vivencial en la promoción de las competencias sociales de los estudiantes universitarios; en este sentido, los resultados dejan ver un incremento tanto del autoconcepto como de las relaciones interpersonales, por lo que puede presumirse que el taller promovió un aprendizaje significativo de los estudiantes en estos dos aspectos, parte fundamental de la competencia social. Sin embargo, los resultados no parecen suficientes para reflejar en toda su riqueza la experiencia de un taller vivencial y el proceso de cambio que viven los participantes.

Lo anterior se debe a que la evaluación de la efectividad de un taller vivencial es un proceso complejo y entraña dificultades. Tal evaluación no puede abordarse de forma lineal; se requiere utilizar diversos recursos, aspectos teóricos y metodológicos. Además, es esencial hacerlo de forma rigurosa, para garantizar que la intervención tenga, en efecto, los resultados que se esperan. Por lo anterior, este estudio utiliza un método mixto, pues se considera que éste permite conocer, por una parte, resultados de instrumentos estandarizados sobre cambios en constructos específicos y, por otro lado, el análisis del discurso para conocer las vivencias de los participantes del taller, tal como ellos mismos las expresan. Se considera que de esta forma se expresa de forma más completa el cambio en los participantes.

Dados los resultados de esta investigación, así como de otros estudios citados en este trabajo, se propone que las universidades integren en sus planes de estudio, talleres vivenciales con un enfoque centrado

en la persona (sin limitarse a esta aproximación), donde se desarrolle la competencia social de los estudiantes y, de manera particular, su autoconcepto y relaciones interpersonales, cuidando su diseño y evaluación, para lo cual se pueden combinar técnicas cuantitativas y cualitativas, en forma paralela, durante todo el desarrollo del taller y el seguimiento del mismo.

Se considera que diseñar y evaluar este tipo de experiencias permitirá a los encargados de los distintos programas de estudio verificar si tienen un impacto positivo en la formación de competencias para la vida en sus estudiantes, lo que les permita determinar su pertinencia en los diseños curriculares de las diferentes licenciaturas impartidas en las universidades.

REFERENCIAS

- Agazarian, Y. M. (2011). Contemporary theories of group psychotherapy: a systems approach to the group-as-a-whole. *PubMed-indexed for MEDLINE* 1572781.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469-480.
- Barceló, T. (2001). *Crecer en grupo: una aproximación desde el enfoque centrado en la persona*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Berger, K. (2001). *Psicología del desarrollo: adultez y vejez*. Buenos Aires: Editorial Médica panamericana.
- y Thompson, R.A. (2001). *Psicología de desarrollo. Adultez y vejez*. México: Editorial Médica Panamericana.
- Berra M. J. y Dueñas R. (2011). Educación para la salud: conductas de riesgo en los adolescentes y jóvenes. *Revista científica electrónica de Psicología*, 5. México: ICSA-UAEH, 116-125.
- Branden, N. (2006). *El poder de la autoestima*. México: Paidós.
- Brant Cortright, M. K. y Hess, J. (2004). Speaking from the heart: integral t-groups as a tool for training transpersonal psychotherapists. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 35 (2), 4-20.
- Carstensen, L. (1992). Social and emotional patterns in adulthood: support for socioemotional selectivity theory. *Psychology and Aging*, 7 (3), 331- 338.
- Castanedo, C. y Munguía, G. (2011). *Diagnóstico, intervención e investigación en psicología humanista*. Manual Moderno: México.

- Cortright, B.; N., Kahn y J. Hess (2004). Speaking from the heart: integral t-groups as a tool for training transpersonal psychotherapists. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 35 (2), 4-20.
- Delors, Jaques (coord.) (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones Unesco.
- Denegri, C. M.; Opazo, P. C. y Martínez, T. G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28 (81), 13-41.
- Di Maria, F. y Falgares, G. (2008). *Elementos de psicología de los grupos. Modelos teóricos y ámbitos de aplicación*. Madrid: McGraw Hill.
- Erikson, E. H. (1993). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Lumen/Hormé.
- González, M. P. (1999). *Psicología de los grupos, teoría y aplicación*. Madrid: Síntesis.
- González-Pineda, J. A.; Núñez-Pérez, J. C.; González-Pumariega, S. y García García, S. (1997). Autoconcepto, autoestima y rendimiento escolar. *Revista Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Gupta, S. (2012) Development of trust in T-Groups. *The Asian Conference of Psychology & the Behavioral Sciences*. IAFORD, 3-16
- Jourard, S. M. y Landsman T. (1998). *La personalidad saludable: El punto de vista de la psicología humanística*. México: Trillas.
- Lafarga, J. (2005). Desarrollo humano. *Prometeo*, 45 (12-18).
- Marks, D. F. (2009). How psychology interventions should be reported. *Journal of Health Psychology*, 14, 475-489.
- Medina, R. y Mendoza, E. (2009). *Tópicos en educación superior. Una mirada desde la FIMPES*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Mora, M. (2005). *Autoestima*. Madrid: Síntesis.
- Moreno, M. (1983) *La educación centrada en la persona*. México: Manual Moderno.
- Muñoz de Visco, E., y Morales B. C., (2010). Promoción del potencial humano mediante grupos de autoconocimiento y desarrollo personal. *Revista Alternativas de la Psicología*, 15 (23), 2-13.
- Parra L. L.; Ortiz R. N.; Barriga, O. A.; Henríquez A. G. y Neira M. E. (2006). Efecto de un taller vivencial de orientación humanista en la autoactualización de adolescentes de nivel socioeconómico bajo. *Revista Ciencia y Enfermería*, 12 (1), 61-72.
- Payne K., Marcus D. (2008). The efficacy of group psychotherapy for older adult clients, a meta analysis. *Group dynamics*, 12 (4), 255-320.

- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S. (2009). Apago, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Revista de la Pontificia Universidad Javeriana*, 5 (1), 21-36.
- Perls, F. (1978). *Teoría y técnica de la psicoterapia gestáltica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rogers, C. (2004). *Los grupos de encuentro*. Argentina: Amorrortu.
- (1993). *El proceso de convertirse en persona*. México: Paidós.
- Sánchez, J. C. (2002). *Psicología de los grupos: teorías, procesos y aplicaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sneed, J. R. y Whitbourne, S. K. (2003) Identity processing and self-consciousness in Middle and Later Adulthood. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*. 58b (6), 313–319.
- Trianes Torres, M.V. y Fernández-Figares Morales, C. (2010). *Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Villar, T. (2010). *Desarrollo de la inteligencia emocional, una oportunidad de crecimiento personal*. (Tesis de maestría). México: Universidad Vasco de Quiroga.
- Yalom, I. (1996) *Guía breve de psicoterapia de grupo*. Barcelona: Paidós.

CONVOCATORIA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

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

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

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

INSTRUCCIONES PARA PUBLICAR

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

POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

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

resultados de la investigación, los psicólogos no deben ocultar los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que intenten verificar sus postulados por medio de un análisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación” (Norma 6.25). En específico, los autores de documentos sometidos a las revistas de APA deberán tener sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos cinco años después de la fecha de publicación.

PROCESO DE SELECCIÓN

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

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

PREPARACIÓN DEL DOCUMENTO ORIGINAL

Todos los documentos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 golpes (aproximadamente 120 palabras), así como cuatro palabras clave (ninguna mencionada en el título), todo con su traducción en inglés.

El texto debe estar en *Times New Roman 12*, a doble espacio; las secciones deben distinguirse claramente. La extensión máxima de los artículos es de 20 cuartillas sin anexos (en caso de requerir hacerlos públicos, el autor deberá indicar una dirección electrónica donde los lectores puedan consultarlos) y su título deberá ajustarse a no más de 15 palabras. De manera obligada, todo original debe presentar, en hoja aparte, el título de la colaboración en español y en inglés, el nombre del autor y la institución a la que pertenece, especificando departamento o centro de trabajo, dirección de correo electrónico, domicilio completo y números telefónico y de fax.

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

FORMAS DE CITAR

Toda cita textual debe consignar su fuente entre paréntesis: el apellido del autor (coma) el año en que se publicó la obra (dos puntos) páginas citadas. Las citas originales en otro idioma deben traducirse al español; si el texto en el idioma original es imprescindible, puede conservarse y ha de agregarse la traducción.

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

DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS AUTORES

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

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

Los autores tienen las siguientes obligaciones:

1. El envío de su texto supone la lectura y aceptación de las normas editoriales de la revista.

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

ENVÍO DE ORIGINALES

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



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

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

El tiro es de 100 ejemplares semestrales y su edición electrónica tiene un promedio de 3,000 consultas. Forma parte de índices nacionales e internacionales. Su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica, y sus últimos volúmenes pueden consultarse en línea [es.scribd.com/collections/2696431/Revista-Intercontinental-de-Psicologia-y-Educacion].

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

Suscripción anual (dos números)

Residentes en México: \$240.00 m.n., sin costo de envío dentro del Distrito Federal (Edo. de México e interior de la República Mexicana, se agrega costo de envío)

Extranjero: \$ 20.00 USD, más gastos de envío.

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

Nombre

Calle y número

Colonia

Código postal

Ciudad

Estado

País

Teléfono

Fax

Correo electrónico

Año al que suscribe

Transferencia bancaria ()

Depósito bancario () (exclusivo nacional)

Por la cantidad de:

En México: depositar el importe correspondiente en la cuenta Banamex, número 78559521, sucursal 681, a nombre de UIC Universidad Intercontinental A.C., y enviar por fax el comprobante y copia del RFC para emitir factura.

Transferencia bancaria electrónica:

UIC Universidad Intercontinental

Banco Nacional de México, S.A.

Clabe: 002180024112318717

Swift Address: BNMXXMMXXX

ABA: 121000358

Núm. de cuenta: 1231871

Tipo de cuenta: Maestra

Núm. de sucursal: 241 San Fernando

Plaza: Distrito Federal

Dirección: Universidad Intercontinental

Revista Intercontinental de Psicología y Educación.

Correo electrónico: ripsiedu@uic.edu.mx

Insurgentes Sur 4135 y 4303, Col. Santa Úrsula Xitla, 14420. Tlalpan, D.F., México

Tel. (55) 5487 1400, exts. 4446 y 4450 | Fax (55) 5487 1356

