



**REVISTA  
INTERCONTINENTAL  
DE PSICOLOGÍA  
Y EDUCACIÓN**

**Segunda Época**



**ISSN - 0187-7690**

**VOLUMEN IV**

**NÚMERO 1**

**2002**

DUCE ET DOCET



UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

## LICENCIATURAS

SEP

|   |            |
|---|------------|
| • Administración                            | 890337     |
| • Administración Hotelera                   | 821001     |
| • Arquitectura                              | 00922292   |
| • Ciencias de<br>la Comunicación            | 644        |
| • Contaduría                                | 890338     |
| • Derecho                                   | 00922293   |
| • Diseño Gráfico                            | 00912255   |
| • Filosofía                                 | 871382     |
| • Filosofía Modalidad<br>no Escolarizada    | 952350     |
| • Informática                               | 00922291   |
| • Odontología                               | 00912254   |
| • Pedagogía                                 | 871380     |
| • Psicología                                | 871379     |
| • Psicología Modalidad<br>no Escolarizada   | 0000934120 |
| • Relaciones Comerciales<br>Internacionales | 0000934326 |
| • Relaciones Turísticas                     | 821002     |
| • Teología                                  | UIC        |
| • Traducción                                | 00932901   |

**INICIO:  
ENERO Y AGOSTO**



Insurgentes Sur 4303 | 4420 Tlalpan, D.F. México  
Tels. (52) 55 73 85 44 ext. 4440, 4441 y 1490  
Fax 55 13 38 42







UIC \* HEMEROTECA \* UIC  
Universidad Intercontinental  
Esta Obra pertenece a la Biblioteca

# REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Segunda Época



VOLUMEN IV

NÚMERO 1

ISSN - 0187-7690

2002



---

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

Revista Intercontinental de Psicología y Educación:  
es una publicación semestral de la Universidad Intercontinental

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

Correspondencia y suscripciones  
Universidad Intercontinental  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua

Cantera 251  
14420 México, D.F.  
Tel. 55 73 85 44 ext. 4440, 4441, 1490  
Fax. 55 13 38 42  
E-mail: [ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx)

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

---

# UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

## RECTOR

Mtro. Sergio César Espinosa González

## DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

D.I. Marcela Castro Cantú

## DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA JURÍDICA

Lic. Roberto Domínguez Couttolenc

## DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO INTEGRAL

Lic. Alejandro Gutiérrez Robles

## INSTITUTO DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA

Mtro. Omar Avendaño Reyes

## FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Dra. Sara Gaspar Hernández

## FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dra. Gabriela Martínez Iturribarría

## COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Felipe Rojas Reyes





---

# REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

---

VOL. IV

NÚMERO 1

ENERO-JUNIO 2002

SEGUNDA ÉPOCA

---

## CONSEJO EDITORIAL

Omar Avendaño Reyes  
Sara Gaspar Hernández  
Gabriela Martínez Iturribarría

## EDITORES ASOCIADOS

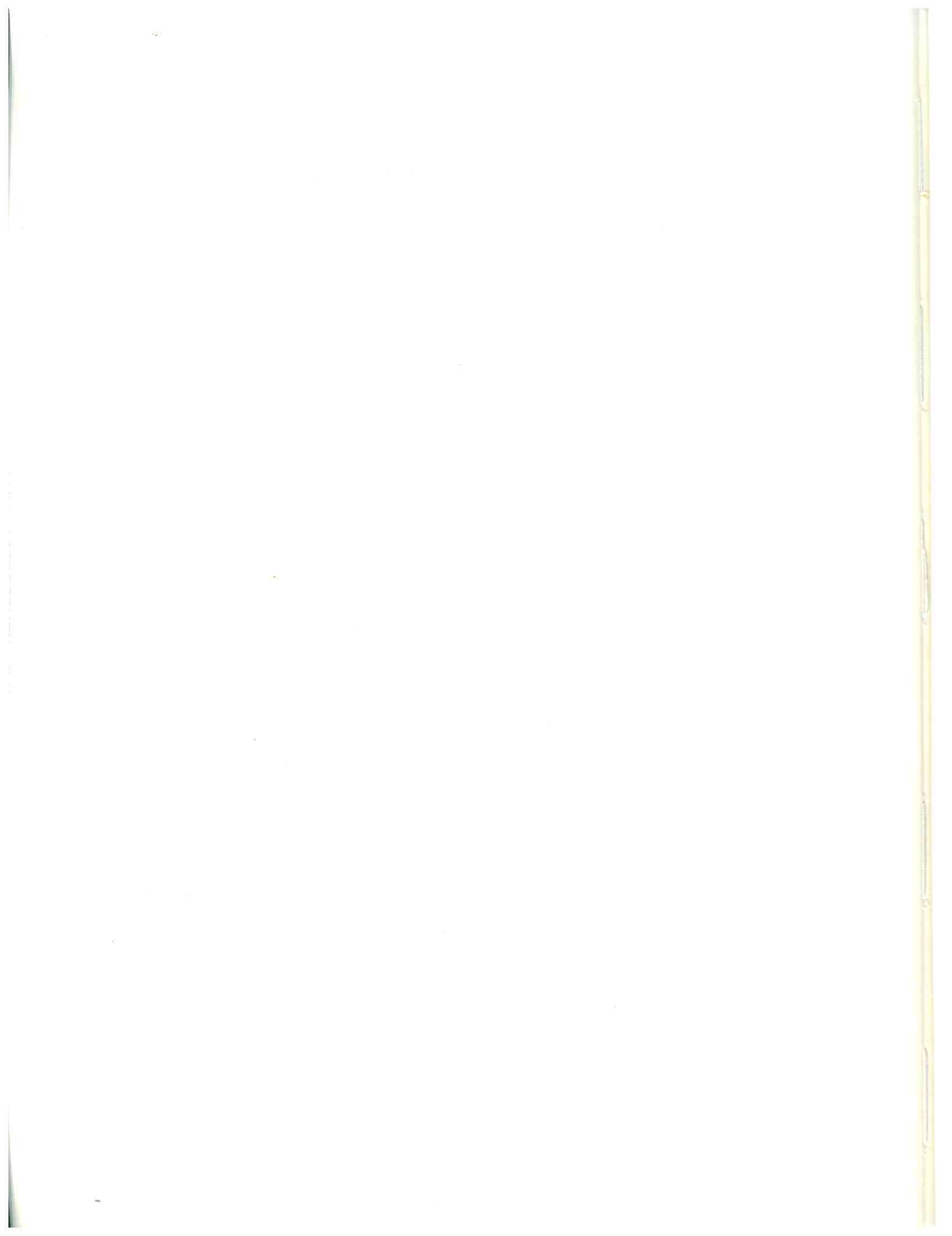
Guido Aguilar (Guatemala)  
Elisardo Becoña (España)  
Andrés Chianalino (Argentina)  
Orlando Terre Camacho (España)

## COMITÉ EDITORIAL

|                                |                                       |
|--------------------------------|---------------------------------------|
| Angélica Alucema (Chile)       | Antonio Santamaría Fernández (México) |
| Leticia Morales Pérez (México) | Mónica Spinka (Argentina)             |
| Anabell Pagaza Arroyo (México) | Rocío Willcox (México)                |
| Javier Romero Aguirre (México) |                                       |

## COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Felipe Rojas Reyes



---

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| LA PROBLEMÁTICA DEL LENGUAJE EN LACAN A PARTIR DE SU MATRIZ HISTÓRICA<br><i>César Gordillo</i> . . . . .  | 11 |
| MORALIDAD Y VALORES PERSONALES: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE<br><i>Bonifacio Barba</i> . . . . .   | 27 |
| VEJEZ Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN BRASIL<br><i>José Ángel Vera Noriega, Sylvana Claudia de Figueiredo Melo,<br/>Francisco José Batista de Albuquerque, Alejandra Montaña Robles y Teresa Iveth Sotelo Quiñones</i> . . .                              | 45 |
| EL PERFIL DEL ALUMNO UIC DESDE UNA PERSPECTIVA PSICO-ECOLÓGICA<br><i>Celina Imaculada Girardi, María Montero y López Lena y Julia Velazco Lambe</i> . . . . .   | 55 |
| UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE MÉDICOS Y ADULTOS MAYORES ACERCA<br>DE SUS CREENCIAS Y JUICIOS SOBRE LA MUERTE<br><i>Zoila Edith Hernández Zamora</i> . . . . .  | 65 |
| ESTRUCTURACIÓN CONCEPTUAL SOBRE <i>INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</i> EN ESTUDIANTES<br>DE PEDAGOGÍA EN MÉXICO (UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL)<br>Y ESPAÑA (UNIVERSIDAD DE SALAMANCA)<br><i>Rocío Patrón y Patrón y Miguel Ángel Campos Hernández</i> . . . . . | 75 |
| <b>CONFERENCIAS</b>   |    |
| LA DEPENDENCIA EMOCIONAL EN LAS PAREJAS<br><i>Aurora Avendaño Barroeta y Jorge Sánchez-Escárcega</i> . . . . .  | 91 |
| LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DESDE EL CENTRO<br>UNIVERSITARIO DE SALUD MENTAL Y SERVICIOS EDUCATIVOS DE LA UNIVERSIDAD<br>INTERCONTINENTAL<br><i>Mónica Cortiglia Bosch y Maricela Torrejón Becerril</i> . . . . .          | 99 |



---

DUCIT ET DOCET



## UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Escudo inglés del siglo XVII, cuartelado en cruz. El escudo oficial fue aprobado por el Consejo de Gobierno el 14 de septiembre de 1978 y entró en vigor en 1979.

**Primer cuartel:** De la Institución: En campo de oro, cinco fajas ondeadas de sínople (verde), con cinco ondas cada una. Simboliza el nombre y el ámbito de la Universidad: las tierras onduladas de los cinco continentes, la libertad en la diversidad, la armonía, el respeto y la acción.

**Segundo Cuartel:** De las Autoridades. En campo de sínople, media torre partida de oro, mazonada, almenada y aclarada de gules (rojo), sostenida por un león de oro. Simboliza la fortaleza de la vida interior, sostenida por la autoridad vigilante y magnánima que habla con valentía y entereza.

**Tercer Cuartel:** De los Docentes (maestros). En campo de sínople, sol de oro de veinticuatro llamas. Simboliza la libertad de cátedra, la luz de la verdad que brilla sin cesar en un ambiente de libertad.

**Cuarto Cuartel.** De los Discentes (alumnos). En campo de otro, tres cipreses de sínople. Simboliza la perseverancia que crece y se forma en los tres principios fundamentales de la Universidad proyectándose hacia la humanidad.

La Cruz que une los cuatro cuarteles; signo del mensaje de Cristo que los Misioneros de Guadalupe proclaman en varios continentes.

**Divisa:** Sobre el Escudo, listel de oro con tres palabras latinas: "DUCIT ET DOCET" (conduce y enseña), síntesis de las funciones ineludibles del maestro y de los ideales universitarios.

**Colores:** El ORO simboliza la constancia; LA PLATA la bondad, el SÍNOPLE (verde) la libertad y la esperanza; el GULES (rojo) el valor y la entereza.

## La problemática del lenguaje en Lacan a partir de su matriz histórica

César Gordillo\*

### RESUMEN

Se trata de un trabajo de investigación teórica en el marco de la filosofía de la ciencia, que articula el campo del psicoanálisis, la lingüística y la filosofía. En él se propone, en términos generales, lo siguiente: primero, enunciar la matriz histórica que consideramos implícita en la problemática de la teoría del lenguaje de Lacan, tal y como aquí se concibe. Segundo, retomar la última parte del trabajo teórico de Lacan, que hemos llamado el tercer Lacan, y contrastarla con los llamados por la interpretación tradicional de su obra el primer y segundo Lacan. Se entiende esta última parte de la teoría o el tercer Lacan en el marco de su reflexión filosófica trascendental sobre lo real. Finalmente, contra-argumentaremos el destino de su reflexión, que es el lenguaje como «ontología matematizante del significante puro», desde una perspectiva teórica de reinterpretación de los aportes más generales de su teoría lingüística.

**Palabras clave:** tercer Lacan, significante-uno, ontología, identidad, gramática general, lingüística moderna, modernidad, posmodernidad, cultura, lenguaje, filosofía analítica, falacia abstracta, competencia lingüística del inconsciente, significado, significante, e historicidad.

### ABSTRACT

It is a theoretical investigation in the (structure) of the philosophy of science, which articulates the field of psychoanalysis, linguistics and philosophy. In it the objective is, in general terms, the following: first, to state the historical matrix that we consider implicit in the problem of Lacans language theory, just as it is conceived here. Secondly, to recapture the last part of Lacans theoretical work, which we have called the third Lacan, and contrast it with what by traditional interpretation of his work are called the first and second Lacan. This last part of the theory or third Lacan is understood in the (structure) of its transcendental philosophical reflection about what is real. Finally, we will argue the destiny of its reflection, which is language as a mathematical ontology of the pure significant, from a theoretical perspective of reinterpretation of the most general contributions of linguistic theory.

**Key words:** third Lacan, significant one, ontology, identity, general grammar, modern linguistic, modernity, culture, language, analytic philosophy.

### I. LACAN O EL PSICOANÁLISIS FREUDIANO EN EL CAMPO DEL LENGUAJE

La interpretación tradicional de la obra de Lacan, señala que fue él quien inscribió al psicoanálisis, tanto en su experiencia analítica como en su teoría, en la reflexión sobre el lenguaje empleando elementos del campo de la lingüística. Considera también que

la relectura de los conceptos teóricos freudianos por parte de Lacan, son la medida de los conceptos freudianos (Althusser, 1996). Su famosa formulación sobre el inconsciente pretende dar constancia de ello: «Traduciendo a Freud, decimos: el inconsciente es un lenguaje. Que esté articulado, no implica que esté reconocido».<sup>2</sup>

\* Facultad de Psicología, Universidad Intercontinental. E-mail: fundapsi@hotmail.com; dedicado especialmente a mis alumnas(os) de los primeros semestres de Psicología de la UIC, y a quienes conciben la ciencia como verdades en-sí mismas, sino como crítica reconstructiva y argumentación, por tanto, susceptible de discusión y reconstrucción.

<sup>2</sup> Cf. Lacan (1984): "Introducción a la cuestión de las psicosis", en *Seminario 3: Las psicosis*; p. 23.



Dicha inscripción parte de la crítica a lo que Lacan consideró el vicio teórico del asociacionismo freudiano, derivado de la postura epistemológica de la que deriva: *el Empirismo*. Enunciado en 1966 en el texto "*De nuestros antecedentes*" [*Escritos I*], y refrendado en 1969 en "*Producción de los cuatro discursos*" [*Seminario 17: El reverso del psicoanálisis*], el propio Lacan nombra a su trabajo "como volver a tomar... el proyecto freudiano al revés... *volverlo a tomar por el reverso*".<sup>3</sup>

Para el primer Lacan,<sup>4</sup> la problemática del asociacionismo y en consecuencia, del empirismo, estriba en que constituye un obstáculo para alcanzar la objetividad, puesto que matiza el trabajo teórico de ambigüedad. Esto dado que considera a la imagen "como una sensación *debilitada* en la medida en que da un testimonio menos *seguro* de la realidad, se la estima como el eco y la sombra de la sensación, identificada, de ahí, con su huella, con el engrama"<sup>5</sup> (Lacan, 1995).

Para el primer Lacan, la concepción del espíritu del asociacionismo como "*polípero de imágenes*", se apoya sobre dos conceptos con implicaciones metafísicas: uno mecanicista, el del *engrama* y el otro considerado como dato falaz de la experiencia, el de la *vinculación asociativa* del fenómeno mental, puesto que se introduce "en el concepto explicativo el dato mismo del fenómeno que se pretende explicar"<sup>6</sup> (Lacan, 1995).

De la crítica y toma de distancia con respecto al asociacionismo al que responsabiliza de no poder fundar el objeto de la psicología desde un carácter *positivo*, es decir, científico, derivará Lacan toda su construcción teórica. Ella estará dirigida a buscar las leyes del inconsciente desde el seno mismo del lenguaje, es decir, desde su naturaleza como signo lingüístico, con el fin de salvar el "vicio teórico" antes mencionado.

El argumento inicial es que la objetividad debe verificarse sobre la *función de lo real* de la imagen, en contraposición a la función de lo *verdadero* al que la rele-

ga: "el empirismo reduce la acción de lo real al punto de contacto de la mítica *sensación pura*, es decir, a no ser más que el punto ciego del conocimiento, ya que en él nada se reconoce..."<sup>7</sup> (Lacan 1995).

El período del segundo Lacan representa el trabajo teórico más elaborado de esta búsqueda de la naturaleza del lenguaje. En dicho trabajo los dos principios del signo lingüístico saussureano, es decir, lo arbitrario del signo y el carácter lineal del significante, son reconvertidos por Lacan hacia lo que será su principio teórico fundamental: la estructura formal y autónoma del significante con respecto al significado como productora de los efectos de sentido, es decir, de la significación.

De acuerdo con Vallejo (1987), para Lacan "la cuestión de la naturaleza del lenguaje no es alcanzada hasta que nos despojamos de la ilusión de que el significante responde a la función de representante del significado, visión por la cual el significante sólo sería tal en relación a un significado preestablecido".<sup>8</sup>

En la lingüística saussureana se privilegia el significado como productor de sentido, en el marco de la unidad indisoluble y recíprocamente complementaria del signo<sup>9</sup> conformado por significado [o concepto] y significante [o imagen acústica]. El significante tendría el lugar de ser una representación "natural" de la idea o el concepto (De Saussure, 1993).

Por su parte, en la lingüística de Lacan se privilegia el significante como productor del sentido; no existe relación bi-unívoca entre significante y significado, pues si la hubiese, no habría la condensación y el desplazamiento que propone Freud o la metáfora y la metoni-

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 70.

<sup>8</sup> Cf. "Vocabulario lacaniano"; p. 130.

<sup>9</sup> Hablamos de privilegio y no de antagonismo como lo hace la interpretación tradicional de Lacan, que *pre-supone* una oposición absoluta del significante lacaniano en relación con la teoría de De Saussure. Para De Saussure el sentido de la palabra alteración o cambio en la lengua "podría hacer creer que se trata especialmente de los cambios fonéticos sufridos por el significante, o bien, de los cambios de sentido que afectan al concepto significado. Este enfoque sería insuficiente. Cualesquiera que sean los factores de alteraciones, actúen aisladamente o combinados, siempre conducen a un *desplazamiento de la relación entre el significado y el significante*" [Cf. De Saussure (1993): "*Curso de lingüística general*"; p. 113]. Queda claro lo que decimos en cuanto a la unidad indisoluble y recíprocamente complementaria que De Saussure le otorga al signo lingüístico.

<sup>3</sup> Cf. p. 62 y p. 10, respectivamente.

<sup>4</sup> La división tradicional considera un primer y segundo Lacan a partir de 1953 con el texto "*Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*" y que se conoce como "*Discurso de Roma*". Sobre el contexto histórico y sus implicaciones para el trabajo teórico de Lacan, puede verse Braunstein (1992): "*Psiquiatría, teoría del sujeto: hacia Lacan*"; especialmente Capítulos 6. *Antecedentes y contexto del "Discurso de Roma" de Jaques Lacan* y 7. *Algunas incidencias del "Primer Lacan" sobre la técnica psicoanalítica*; pp. 161-218.

<sup>5</sup> Cf. "*Más allá del principio de realidad*"; pp. 71-72.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 69.



mia Lacan, como las leyes del inconsciente; y, finalmente, la significación obedece no a un contenido semántico que se expresa mediante el lenguaje, sino a la combinatoria de elementos significantes diferenciales. De ahí que el inconsciente estructurado por un lenguaje significa la existencia de un código o articulación que “sigue las líneas sintagmática y sistemática, o sea, la de la combinación, en el sentido de la contextualidad; y la de la sustitución, en el sentido de la metáfora”<sup>10</sup> (Vallejo, 1987). Es decir, el significante puede (re)ligarse en contextos diferentes y producir una nueva significación.

Si el objeto real de la lingüística para De Saussure (1993) consiste en el estudio de la lengua ya constituida en su vida normal y regular, de manera que se privilegia el significado construido en un contexto histórico como lo preestablecido o dado por convención social; para Lacan (1995) dicho objeto sería por el contrario, lo no significado o por significar. El ejemplo que da Vallejo (1987) ilustra muy bien esto: “Cuando se habla, se improvisa. A través de lo que se habla se tiene la impresión subjetiva de ir precisando una significación que no se dio de antemano; a veces se logra el intento, otras veces es preciso buscar otros significantes para conseguir precisar alguna cosa...”<sup>11</sup>

En el caso del sueño, la interpretación de Lacan se opone a la interpretación clásica que privilegia los contenidos o significados, de manera que el sueño es entendido como la expresión de un significado a través de una *forma*, por lo que ésta es tomada como algo casual y no como una ley u orden determinante respecto al contenido del significado.

Por su parte, en la interpretación lacaniana del sueño, así como también en la del síntoma y la intervención en análisis, la forma es lo que determina el significado y es, en ese sentido, significante. En otros términos, el significado se descubre *en la forma en que se hallan articulados los elementos puramente significantes del sueño*, o sea, en la literalidad de la escena o representación y nunca impuesta de forma externa al mismo (Vallejo, 1987).

Finalmente, en el tercer Lacan, los aportes realizados con la reinterpretación de la obra freudiana en el campo del lenguaje adquirirán una dimensión de *reflexión filosófica trascendental sobre lo real*.

¿Cuál sería el punto de partida, si pudiera fijarse uno, de este tercer Lacan? Lo representa la *extensión* de la

tesis del privilegio del significante en la determinación del significado al campo de la realidad del «hombre y del mundo» en su totalidad, es decir, de toda la historia de la humanidad. Esta extensión conllevará la *reducción* de toda realidad y experiencia humana al lenguaje, por lo cual el sujeto, los hombres, los niños, las mujeres, serán entendidos como *efectos de sentido*.

El propio Lacan en su trabajo “*La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud*” que data de 1957, anticipará estos dos aspectos: “la dualidad etnográfica de la naturaleza y de la cultura está en vías de ser sustituida por una concepción ternaria: naturaleza, sociedad y cultura, de la condición humana, cuyo último término es muy posible que se redujese al lenguaje...”<sup>12</sup>

Este punto de partida expresa la reducción de la realidad humana al lenguaje o más propiamente hablando, al puro signo o significante, y lleva la idea fundamental de que cada “realidad se funda y se define con un discurso... No hay la más mínima realidad pre-discursiva, por la buena razón de que lo que se forma en colectividad... los hombres, las mujeres y los niños, nada quiere decir como realidad pre-discursiva. Los hombres, las mujeres y los niños no son más que significantes”<sup>13</sup> (Lacan, 1992).

Pero también la idea que es su contraparte, es decir, la introducción o «a encarnación del significante» en el cuerpo, el mundo, la realidad, lo *real*. Todo el “*Seminario 20*”: Aunque data de 1973, apunta a señalar eso [el «*no cesa de escribirse*»]. De hecho, esta introducción del «hombre» en el mundo, en lo real, es aludida desde el primer Lacan en su «función de lo real de la imagen».

Dicha reinterpretación de la obra freudiana empujará al tercer Lacan a la re-definición del campo del psicoanálisis. De ser concebida en 1922 por Freud como “*ciencia de lo inconsciente en el alma*”,<sup>14</sup> pasará a ser concebida como “*ciencia de lo real*”<sup>15</sup> en 1973, por Lacan. Con ello pretende Lacan dejar de lado la problemática metafísica que él considera inherente al empirismo freudiano y “dar al descubrimiento de Freud conceptos teóricos a su medida, definiendo, tan rigurosamente como

<sup>12</sup> Cf. pp. 475-476.

<sup>13</sup> Cf. “*La función de lo escrito*”, en *Seminario 20: Aún*; pp. 43-44.

<sup>14</sup> Cf. Freud (1999): “*Dos artículos de enciclopedia: Psicoanálisis y Teoría de la Libido*”; p. 247.

<sup>15</sup> Cf. Roustang (1989): “*Lacan, del equívoco al callejón sin salida*”; p. 138.

<sup>10</sup> Cf. *op. cit.*, p. 129.

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 116.



sea posible hoy, el inconsciente y sus “leyes”, que constituyen la totalidad de su objeto”<sup>16</sup> (Althusser, 1996).

Y la totalidad del objeto del psicoanálisis, en la reflexión trascendental del tercer Lacan buscará fundar al psicoanálisis como *ontología*. En este marco, toda la producción teórica lacaniana [Topología, lo Real, Simbólico y lo Imaginario, los Nudos Borromeos, etc.], re-leída en el contexto del tercer Lacan apuntan a la ontología del Significante-Uno o Significante-Amo, que sintetiza esta no existencia-encarnación en lo real: “No conocemos otro soporte que introduzca en el mundo el Uno, sino el significante en cuanto tal, es decir, en cuanto aprendemos a separarlo de sus efectos de significado”<sup>17</sup> (Lacan, 1992).

La llamada por Althusser (1996) “*Teoría general del discurso o del significante*” [para nosotros del “Significante Puro”], como lo ha señalado reiteradamente la tradición, tiene su más claro aporte global en el hecho de inscribir la teoría psicoanalítica en general, en el seno de la lingüística.

Sin embargo, el tomar de revés el proyecto freudiano mostrará una desconexión con la realidad empírica y con ello, su más clara ambigüedad teórica: *tratar la experiencia humana tanto personal como sociohistórica como una experiencia de lenguaje, reduciéndola al signo lingüístico, y tener como resultado, llegar a prescindir de aquella*.<sup>18</sup>

La inscripción que el tercer Lacan hace del psicoanálisis en el campo del lenguaje, en el marco de la *reflexión trascendental sobre lo real*, no sólo reinterpreta el psicoanálisis freudiano, también que va más allá de lo que la interpretación tradicional de Lacan alcanza a postular. Presenta una semejanza analógica con la *ambigüedad teórica* producto de la *escisión metódica-metodológica* de la Filosofía Analítica y que Apel (1987) reconstruyó como movimiento histórico.<sup>19</sup>

Semejanza a partir de la cual podemos decir que la fundación del psicoanálisis como ciencia en el tercer Lacan, se obtiene en el marco de la Filosofía Analítica. Del camino seguido en este movimiento por Lacan, desde la matriz histórica que lo origina, versa el siguiente punto.

## II. LA TEORÍA DEL LENGUAJE DE LACAN COMO «ONTOLOGÍA PURA DEL SIGNIFICANTE-UNO O DE LA IDENTIDAD»

Rastrear los orígenes históricos de una producción teórica es algo que rebasa nuestra empresa, si pensamos en abarcar todas sus ramificaciones. Aún más si se trata de la obra de Lacan. En ella se encuentran alusiones a distintos campos teóricos, los que como notó Roustang (1989), no tienen nada que ver entre sí.

Entre los campos teóricos disímiles presentes en Lacan se encuentran la física clásica, la teoría de la relatividad, las matemáticas, la lógica simbólica, la antropología estructural, el álgebra, la literatura, etc. De ahí que Roustang (1989) se haya preguntado: “¿Cómo asir esta obra y por qué lado? Más aún si se toma en consideración que el estilo de escritura más usual de Lacan... está hecho para alejar las simplificaciones, pero generalmente también para desafiar toda traducción”.<sup>20</sup>

Considerada en toda su extensión, la obra de Lacan en el sentido de erudición, es una obra de *filología clásica*. Por eso en su análisis la abordaremos desde su matriz histórica, es decir, de la madre que engendra las ramificaciones. Sustentamos que pese a la magnitud de la misma, dichas ramificaciones, su Teoría del Lenguaje tiene un tronco común y una misma raíz. Reconduciremos dichas ramificaciones a la matriz histórica, que se encuentra implícita en dicha teoría.

En síntesis, el «interés cognoscitivo» de Lacan fue formular las leyes universales de la *sintaxis* del inconsciente, en el momento en que “*eso habla*”. Por ello, podemos nombrar a su interés como la búsqueda de encontrar la «competencia lingüística del inconsciente», competencia que será siempre *sintáctica*. En lenguaje coloquial, se trata de llegar a conocer cómo en el uso del lenguaje por parte del sujeto, el inconsciente se manifiesta en el momento en que “*eso habla*”.

Como lo mencionamos en la introducción, Lacan plantea la construcción del sentido en el preciso momento de su escritura, es decir, como producido por las com-

<sup>16</sup> Cf. “*Escritos sobre psicoanálisis: Freud y Lacan*”; p. 35.

<sup>17</sup> Cf. “*La función de lo escrito*”, en *Seminario 20: Aún*; p. 64.

<sup>18</sup> No es el lugar apropiado aquí para revisar el sistema de pensamiento de Lacan, el que se halla matizado de ambigüedad, y alcanza su punto más alto en el tercer Lacan. Sobre la ambigüedad que matiza su obra puede verse Roustang (1989), ya citado. A manera de ejemplo, recomendamos la lectura de “*El significante, en cuanto tal, no significa nada*”, en *Seminario 3: Las psicosis*; pp. 261-278. Lo que aquí nos interesa es explicar el origen histórico epistemológico de esta ambigüedad.

<sup>19</sup> Cf. “*La transformación de la filosofía*”; pp. 30-40.

<sup>20</sup> Cf. *op. cit.*; p. 31. De su estilo de enseñanza Vallejo (1987) ha señalado como su peculiaridad más notoria “su carácter profundamente socrático” (*Cf. op. cit.*; p. 162).



binaciones de palabras [y significantes] que utiliza: “el poeta no piensa una metáfora *fuera* de las palabras; la construye a través de la letra, del significante”<sup>21</sup> (Vallejo, 1987).

Resulta obvio señalar que el uso normal del lenguaje es en sí mismo una actividad creadora. Fue Bopp uno de los que a principios del siglo XIX, inauguró con su obra la puerta para la constitución de la lingüística moderna. En ella se privilegia el estudio diacrónico de las lenguas, es decir, sus alteraciones o evolución a través del tiempo (Foucault, 1993; De Saussure, 1993). A dicha lingüística le es inmanente estudiar esta actividad creadora.

Podemos ubicar el planteamiento del segundo Lacan con respecto al privilegio del significante como productor de la significación y en ese sentido, del inconsciente, en esta línea de la lingüística moderna. Pero el giro dado por el tercer Lacan plantea lo contrario.

El «*no cesa de escribirse*» del que hablamos en nuestra introducción, y que enuncia la tesis del tercer Lacan con respecto a la encarnación del significante en el mundo, en lo real, nos deja claro la semejanza con la tesis de la “*Gramática general*” sobre el nacimiento del lenguaje. Dicha tesis, sustentada en el siglo XVIII previo a la emergencia de la lingüística moderna, planteaba que “el lenguaje nació cuando el ruido de la boca o de los labios se convirtió en *letra*”<sup>22</sup> (Foucault, 1993).

Con ello el tercer Lacan establece una *ambigüedad teórica*, respecto al segundo Lacan y que, en el contexto de toda su obra, buscará ser resuelto por Lacan, en la consideración del psicoanálisis como ontología.

Otro ejemplo de dicha ambigüedad la podemos encontrar en la tesis de la combinatoria estructural y autónoma de los significantes, establecida por sus relaciones diferenciales y de sustitución. La implicación que de ahí se deduce sobre la interpretación literal del sueño, el síntoma y asociación libre, en oposición a la imposición de un sentido ajeno al contexto del discurso, consiste de forma análoga, a lo que en la fundación de la filología moderna fue determinante, el establecimiento de *leyes de variaciones internas a las lenguas* (Foucault, 1993); es decir, la significación establecida desde los elementos internos al contexto.

Esto sería correspondiente con las leyes de la metáfora y la metonimia de Lacan en tanto se privilegian las diferencias establecidas por los elementos significantes,

desde el interior de los discursos y entre ellos, de manera que recuerda lo que Bopp (1993) observó con relación a la modificación interna de la radical: “cada raíz es en verdad una especie de *germen vivo*; ya que las relaciones se indican por una modificación interna y se da un campo libre al desarrollo de la palabra, ésta puede extenderse de manera ilimitada”.<sup>23</sup>

Pero esta tesis en el contexto del tercer Lacan es análoga a la sustentada por la “*Gramática general*” respecto a la combinatoria de los sonidos [significantes]. Según dicha tesis, las sílabas y las palabras están regidas por la pura y simple combinación de los elementos que representan, como una especie de metamorfosis alfabética “consideradas como efecto en cualquier tiempo y en todas las condiciones de una cierta afinidad de las letras entre sí”<sup>24</sup> (Foucault, 1993).

Desde esta perspectiva, las vocales eran los elementos más fluidos e inestables. De ahí la necesidad de las clasificaciones jerárquicas que la “*Gramática general*” establecía para explicar [y fijar] los cambios que no podía comprender desde las propias regularidades internas de las lenguas que se les hacían extrañas, poco habladas, “mal civilizadas” como las de Escandinavia, Rusia, el Cáucaso, Persia y la India (Foucault, 1993).

¿Cómo explica el tercer Lacan los cambios fonéticos de letras o de palabras en el discurso? Previo a su enunciación del Significante-Puro o Significante-Amo, lo hace por los cuatro discursos. La siguiente cita que data de 1969, aunque extensa, se hace necesaria para mostrar la analogía con la “*Gramática general*” en relación con lo que dijimos dos párrafos antes: “Si parece fundado que la cadena, la sucesión de las letras en este álgebra, no se puede alterar, cuando realizamos esta operación del cuarto de vuelta obtenemos cuatro estructuras, no más, la primera de las cuales les muestra de algún modo el punto de partida. Es muy fácil producir rápidamente, sobre el papel, las tres que faltan... Por supuesto, poco importa la forma de las letras con las que escribamos esta cadena simbólica, con tal de que sea distinta —con esto basta para que se manifieste algo, relaciones constantes. Esta es la fórmula”<sup>25</sup> (Lacan, 1992).

Posteriormente, los cuatro discursos se reconducirán a uno, que ocupará la jerarquía más alta en el sistema

<sup>22</sup> Cf. “*Las palabras de las cosas*”; p. 270.

<sup>23</sup> Citado en Foucault (1993), *op. cit.*; pp. 277-278. Las cursivas son nuestras.

<sup>24</sup> Cf. *op. cit.*; p. 270.

<sup>25</sup> “*Producción de los cuatro discursos*”, en *Seminario 17: El reverso del psicoanálisis*; pp. 12-13.

<sup>21</sup> Cf. “*Vocabulario lacaniano*”; p. 115.



[algebraico] de combinatorias significantes, aludiendo Lacan a «razones históricas»: el discurso del Significante-Uno o Significante-Amo. Esta reconducción jerárquica pretende resolver la ambigüedad teórica establecida entre el segundo y tercer Lacan, fundando el psicoanálisis como ontología de la identidad [Uno].

Con ello, el sistema teórico lacaniano busca asegurar la *inestabilidad* de los cambios de los cuatro discursos en uno solo, el que constituye en la clasificación jerárquica, la representación del ser que se encarna en el mundo. La posibilidad de que el *ser del lenguaje* sea tratado teóricamente como «germen vivo en sus leyes internas» y se matice todo el sistema de historicidad queda enterrado.

No es posible reconducir en este trabajo la problemática de la Teoría del Lenguaje en Lacan hasta lo que sería su origen, la concepción griega de teoría y que Habermas (1996) enunció como «*ilusión objetivista de la teoría pura*», en el inicio de la ontología con el poema de Parménides que traza una escisión entre el ser y el tiempo, y asegura para «el *logos* un ente depurado de inestabilidad e incertidumbre y deja a la *doxa* el reino de lo perecedero».<sup>26</sup>

Sólo diremos que el tercer Lacan trabaja desde esta concepción de teoría, por lo que ahora entendemos porque el sujeto lacaniano, el sujeto del discurso, es sólo un *efecto de sentido* «emancipado de sus intereses en el mundo», del tiempo y de historicidad: «nuestro sujeto tiene, en relación al funcionamiento de la cadena significante, un lugar totalmente sólido y casi localizable en la historia... es en su origen y como tal, la elisión de un significante, el significante que saltó de la cadena»<sup>27</sup> (Lacan, 1992).

De manera análoga al interés de la «*Gramática general*», es decir, determinar cuáles son los elementos primeros y absolutamente simples de una lengua, remontándose «hasta el punto del contacto imaginario en el que el sonido, aún no verbal, tocaba de alguna manera la vivacidad misma de la representación»<sup>28</sup> (Foucault, 1993); Lacan con su ontología del Significante-Uno,

enuncia su interés por alcanzar el ser que se encarna, como sonido, en lo real.

En este punto de la Teoría del Lenguaje de Lacan, encontramos aquello que Foucault (1993) estableció como el punto en que el *ser del lenguaje* dejó de ser una historia de las especies con una continuidad cronológica que pretendía dar cuenta de todas las formas posibles por la *identidad* establecida entre las lenguas. La «*Gramática general*» reconducía el origen del lenguaje, como sonido encarnado en letras y palabras, a todas las combinaciones posibles de éstas, las cuales eran aprehendidas como saber comparándolas por medio de una «tabla» de representaciones jerarquizadas *impuesta* desde lo externo y contraria a sus propias leyes internas.

El punto de esta «*transformación ontológica lingüística*» y que opone la «*Gramática general*» al modo de ser del lenguaje como «*ser vivo o energeia*» o lingüística moderna, lo constituye precisamente el momento en que el verbo «ser» dejó de ser una simple función atributiva y de adición nominativa destinada a caracterizar cosas, de la cual por adicción nacían los adjetivos y las palabras, es decir, nacían los seres y las cosas. Ello constituía una «especie de reducción en una forma verbal del verbo ser y del epíteto»<sup>29</sup> (Foucault, 1993).

Se trata del origen del lenguaje tratado como «*ontología de la identidad*», en la cual la escisión establecida entre ser y tiempo era garantizada, porque el predicado o lo que se dice del sujeto se reducía a ser un *predicado nominal*, es decir, que enuncia una cualidad del sujeto en particular; o de todo aquello que hace las veces del mismo en la oración, excluyendo el tiempo y en consecuencia, la acción.

De acuerdo con Foucault (1993), la transformación del epíteto, es decir, del simple adjetivo que no califica al sustantivo sino sólo enuncia sin tiempo y de manera acentuada *lo que es* como estado de cosas, en verbo se inició con la unión material entre una radical y las formas del verbo ser y no por la sola adjunción de *ser*, como lo piensa la «*Gramática general*». Esto permitió esencialmente atribuir a la radical un tiempo y una persona.

En el principio fueron, entonces, las raíces de los verbos quienes dejaron de enunciar un estado de cosas, para enunciar acciones, deseos y voluntades, «al recibir ciertas desinencias surgidas del verbo ser y de los pronombres personales, se hacen susceptibles de con-

<sup>26</sup> Cf. «*Conocimiento e interés*»; p. 160.

<sup>27</sup> Cf. «*La función del bien*», en *Seminario 7: La ética del psicoanálisis*; p. 279. Esta formulación de 1960 correspondería al segundo Lacan. Como puede notarse, la idea es propia de su tercer momento. De ahí que como dijimos en nuestra introducción, la re-lectura de toda la obra lacaniana desde el tercer Lacan, apunta desde sus inicios a fundar el psicoanálisis como ontología.

<sup>28</sup> Cf. *op. cit.*, p. 281.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p. 282.



jugación, en tanto que, al recibir otros sufijos, ellos mismos modificables, se convertirán en nombres susceptibles de declinación”<sup>30</sup> (Foucault, 1993).

Con ello, la enunciación bipolar nombres-verbo, parafraseando a Foucault (1993), se transformó en raíces de significación verbal a los que se adhirieron terminaciones [desinencias] diferentes para constituirse en verbos conjugables o en sustantivos, es decir, para abrirse al tiempo y a las personas. En otras palabras, esto fue el paso del *predicado nominal* al *predicado verbal*, o de la *enunciación* del mundo como estado de cosas, al mundo como *predicación* de acciones, deseos y voluntades.

Consideramos que es esta transformación del lenguaje lo que la filosofía analítica no alcanza a dar cuenta al reducir el mundo a un estado de cosas e instaurar con ello, una continuidad sin violencia aparente entre la ontología pura y la ciencia (Habermas, 1996).

Esta relación ontología y lingüística se encuentra en el seno mismo de la problemática del psicoanálisis lacaniano. Relación que en términos de la ontología pura más antigua, la que deriva del Poema de Parménides se expresa en la identidad entre el ser y el hablar. En términos del lenguaje, queda establecida en el momento mismo de la predicación del *logos*, que en el tercer Lacan es entendido como el enlace entre la palabra y el ser que es uno: “La ontología es lo que puso a valer en el lenguaje el empleo de la cópula, aislándola del significante... cuando se dice cualquier cosa que es lo que es, nada obliga de ninguna manera a aislar el verbo *ser*. Se pronuncia *es lo que es*, y podría asimismo escribirse *esloques*. Así no nos enteraríamos de nada si un discurso... no pusiese el acento en el verbo *ser* ...”<sup>31</sup> (Lacan, 1992); lo que la “*Gramática general*” pensaba que había ocurrido en la transformación del epíteto en verbo.

Con ello queda muy claro que la idea del tercer Lacan sobre el lenguaje es definirlo como lo que reúne, lo que unifica diciendo las cosas en un cosmos [no mundo de sentido y cultura]. El lenguaje para Lacan unifica las cosas en la unidad del *logos*, y otorga al sujeto su propio lugar dentro del cosmos, que se encuentra más allá de su condición de ser lo que habla, mostrando que algo habla a través del sujeto<sup>32</sup> (Vallejo, 1987).

Observamos otra ambigüedad para el campo de la experiencia y de la técnica psicoanalítica derivada de que

para el tercer Lacan “toda dimensión del ser se produce en la corriente del discurso del amo, de aquél que, al proferir el significante, espera de él lo que es uno de sus efectos de vínculo”<sup>33</sup> (Lacan, 1992). Dicha ambigüedad la podemos enunciar así: si toda significación que otorga un sentido al ser del sujeto, es por el discurso del amo, entonces: o es el sujeto quien se constituye a sí mismo en un ser que se manifiesta sin la intervención del analista, o que es éste quien le confiere su cualidad de ser. Cualquiera de las dos salidas evidencian la ambigüedad: la primera, pone en tela de juicio la necesidad del analista; la segunda deja al analista en la posibilidad de repetir lo que Lacan critica de la “*Psicología del Yo*” (Hartmann, 1958), es decir, que sea el analista quien constituya el ser del paciente.

Hemos llegado con ello, al punto más alto de la ambigüedad teórica de Lacan. Venimos comparando el descubrimiento de las leyes del «inconsciente articulado como un lenguaje» por parte del segundo Lacan o de la lingüística moderna a partir de la semejanza establecida vía sus *variaciones internas*, oponiéndolo al tercer Lacan o Lacan de la ontología del Significante-Uno [Amo], que trata al lenguaje de forma semejante a la “*Gramática general*”, o sea, como leyes externas que clasificaban las lenguas desde la combinación de elementos fijos e impuestos por identidad a dichas lenguas.

Esto lo hicimos para mostrar un ejemplo de dicha ambigüedad teórica. Si comparamos el tratamiento del lenguaje en el segundo Lacan, designándolo con el nombre de «tratamiento del lenguaje como predicación verbal de acciones», oponiéndolo al tercer Lacan, o del «tratamiento del lenguaje como predicación nominal de cosas o estado de cosas», encontramos otra ambigüedad.

En términos lingüísticos, la ambigüedad teórica se establece, en esta comparación, como la problemática entre la innovación [cambio] y conservación de la lengua y en términos ontológicos, entre la continuidad [identidad] y discontinuidad [diferencia o cambio] cronológica, es decir, se establece como una problemática del *tiempo*.

A partir de estas analogías, podemos establecer que la ambigüedad atraviesa toda la Teoría del Lenguaje de Lacan, desde sus inicios. Si en el primer Lacan la imagen obtenía su realidad bajo la «función de lo real» para ser tratada como existente, en el tercer Lacan, el Significante-Uno, obtendrá su realidad por encarnación del sonido en lo real, por medio de la letra. Por ello, de ahora en adelante manejaremos a Lacan como uno solo.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 283

<sup>31</sup> Cf. “*La función de lo escrito*”, en *Seminario 20: Aún*; pp. 42-43.

<sup>32</sup> Cf. “*Vocabulario Lacaniano*”; p. 122.

<sup>33</sup> Cf. *op. cit.*, p. 43.



El ejemplo prototipo de la ambigüedad que atraviesa toda su teoría lingüística, lo representa el texto “*Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*”, que data de 1953 y que es tomado como punto de la división tradicional en dos “lacanes”. El texto es fantástico porque se encuentra de principio a fin matizado de ambigüedad teórica. Si en un párrafo se enuncia la postura del segundo Lacan, en el otro se afirma la del tercero.

Pongamos un ejemplo [los paréntesis son nuestros]: “Pues no es decir bastante todavía decir que el concepto es la cosa misma, lo cual puede demostrarlo un niño contra la escuela [tercer Lacan o del lenguaje como *predicación nominal de cosas*]. Es el mundo de las palabras el que crea el mundo de las cosas, primeramente confundidas en el *hic et nunc* del todo en devenir [segundo Lacan o del lenguaje como *predicación verbal o de acciones*], dando su ser concreto a su esencia, y su lugar en todas partes a lo que es desde siempre:  $\chi\tau\eta\mu\alpha \epsilon\zeta \alpha\epsilon\iota$  [tercer Lacan]”.<sup>34</sup>

La formalización matemática será la solución a la ambigüedad teórica de toda su teoría de lenguaje, buscando sin duda, asimilar lo real a la exactitud matemática: “Lo real no puede inscribirse sino con un impasse de la formalización. Por ello he creído poder trazar su modelo a partir de la formalización matemática, en tanto es la elaboración más avanzada de la significancia que nos haya sido dado producir... la formalización de la lógica matemática, tan bien hecha por sólo sostenerse en lo escrito, ¿no nos servirá en el proceso analítico por designarse en ella eso que retiene invisiblemente a los cuerpos?”<sup>35</sup> (Lacan, 1992).

Con ello pretende Lacan, desde la inscripción del psicoanálisis en el campo de la *reflexión trascendental*, resolver esta ambigüedad teórica que al final de su obra se presenta claramente como problemática del tiempo, expresada en la oposición *inestabilidad vs. estabilidad de lo real*. La fundación del psicoanálisis como ciencia encuentra aquí su punto más alto: ser una «*ontología matematizante del significante puro*».

<sup>34</sup> Cf. p. 265. Lo escrito en griego significa, de acuerdo a la n. 33 del texto, literalmente *cosa de siempre*.

<sup>35</sup> Cf. “*El saber y la verdad*”, en *Seminario 20: Aun*; pp. 112-113. En su seminario del 22 de octubre de 1973 publicado bajo el nombre de “*Redondeles de cuerda*” (mismo texto) remataría: “La formalización matemática es nuestra meta, nuestro ideal ¿Por qué? porque sólo ella es matema, es decir, transmisible íntegramente. La formalización matemática es escritura, pero que no subsiste si no empleo para presentarla la lengua que uso... A esta formalización, ideal metalenguaje, la hago existir por mi decir” (p. 144).

La respuesta a la pregunta que Lacan se formula y que enunciamos dos párrafos arriba, obtendrá su respuesta cuando defina a la *escansión*, eje de su teoría y técnica de interpretación, como un «juego de lenguaje matemático», es decir, de cálculo de los lugares del inconsciente, del sujeto, de forma análoga a la teoría de Pascal sobre el cálculo de probabilidades: “La sucesión de jugadas es la forma más simple que puede darse de la idea del encuentro. Mientras no se haya alcanzado el final de la serie de jugadas convencionalmente prevista, hay algo evaluable, a saber, las posibilidades del encuentro como tal... ¿en qué consiste el azar del inconsciente, que el hombre tiene en cierto modo detrás de sí? En el juego de azar va a probar sin duda su suerte, pero también leerá en él su destino”<sup>36</sup> (Lacan, 1986).

Aquí, la intervención es entendida como un corte temporal en el lenguaje que garantizará el “acceso del sujeto a lo real”, en el marco de deducir su lugar desconocido, empleando como recurso teórico el cálculo matemático para fundamentar el acto de adivinación o ilusionismo al que se asemeja la interpretación en Lacan. Se trata del cálculo de la subjetividad a fin de reconducir el azar o inestabilidad de la misma, a la estabilidad del tiempo, propia de la escisión establecida por la teoría pura. Para ello, la subjetividad no será necesaria puesto que “en definitiva, hay una realidad de los signos en el interior de los cuales existe un mundo de verdad completamente desprovisto de subjetividad”<sup>37</sup> (Lacan, 1986).

Vayamos preparando nuestra conclusión. La «ruptura epistemológica» de Lacan, que privilegia el significante y prescinde del significado, coincide con el *interés cognoscitivo* de la Filosofía Analítica. Pese a la ambigüedad teórica que matiza toda su obra, con relación a la Teoría del Lenguaje, se trata en términos análogos a lo que Apel (1987) ha denominado para designar la pro-

<sup>36</sup> Cf. “*Psicoanálisis y cibernética, o de la naturaleza del lenguaje*”, en *Seminario 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*; pp. 442-443.

<sup>37</sup> Cf. “¿*Dónde está la palabra? ¿Dónde está el lenguaje?*”, en *Seminario 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*; p. 423. El propio Lacan (1996) menciona esto, en relación al trabajo del analista en psicoanálisis: “Trabajo de ilusionista se nos podría decir, si no tuviera por fruto, justamente la resolución de una ilusión... se debe definir esencialmente como un doble movimiento mediante el cual, la *imagen*, primero difusa y quebrada, es regresivamente asimilada a lo real, para ser progresivamente desasimilada de lo real, es decir, restaurada en su dimensión propia” (Cf. “*Más allá del principio de realidad*”; p. 79).



blemática de la Filosofía Analítica, de una «*abstractive fallacy*».<sup>38</sup>

En términos latos, se trata de una reducción de la explicación analíticocausal que Lacan otorga de los problemas del campo del lenguaje, al propio lenguaje lógico de la ciencia [*logic of science*], es decir, a su estructura lógica, lo cual es imposible porque dicho lenguaje sea sintáctico o semántico; tanto de las ciencias de la naturaleza como las sociales, implica una dimensión pragmática o convención social, en el caso de la ciencia, de los científicos (Apel, 1987).

De reducir el lenguaje a estados de cosas, en este caso el símbolo a *signos o valores puros*, se trata el «tomar de revés el proyecto freudiano»: “Mediante el instrumento del lenguaje se instaura cierto número de relaciones estables... las enunciaciones efectivas... no son necesarias para que nuestra conducta, eventualmente nuestros actos, se inscriban en el marco de ciertos enunciados fundamentales”<sup>39</sup> (Lacan, 1992). Es un trato análogo al de la Filosofía Analítica.

### III. HACIA UNA PERSPECTIVA DE REINTERPRETACIÓN TEÓRICA DE LOS APORTES DE LACAN

Toca ahora concluir este trabajo. Lo haremos recuperando lo que en términos generales consideramos los aportes de Lacan, pero ubicándolos en otra perspectiva. Partiremos en nuestra discusión con Lacan de lo que establecimos análogamente a lo que hizo Apel (1987) para la filosofía analítica: La Teoría del Lenguaje en Lacan se asemeja a una «falacia abstracta» que la cubre de ambigüedad y que constituye una ontología de la identidad del ser como Significante-Uno [Amo], el que se encarna en los entes que no-son.

Nuestro punto de partida en nuestra propuesta es la historicidad, a partir de la cual discutiremos sus principales aportes. Estos los trataremos de aterrizar en lineamientos generales de carácter enunciativo, y que deberán obtener un desarrollo posterior, a fin de hacer vigente una reinterpretación de su teoría lingüística.

Como vimos, no es posible separar, más que como una abstracción, el signo lingüístico del contexto en el que adquiere la comprensión de su sentido. Esta falacia consiste en aislar el sonido del pensamiento o éste del sonido, es decir, en tratar de hacer una psicología o

fonología pura (De Saussure, 1993). En términos de Lacan es obvio que se trata de una fonología pura. De ahí que las estructuras del inconsciente y las operaciones formales que propone como «la competencia lingüística del inconsciente», se plantean como un *a priori* universal, que como todo trabajo teórico formal en el ámbito de la lingüística de ninguna manera es ilegítimo (Chomsky, 1977).

Pero al dejar fuera el “aspecto pragmático” o “convención social”, es decir, el significado, deja fuera el análisis de la historicidad de la cultura y reduce toda la dimensión social del lenguaje: “La historia no es el pasado. La historia es el pasado historizado en el presente... porque ha sido vivido en el pasado”<sup>40</sup> diría en 1954, antes de dejar de lado precisamente lo que él mismo señaló como constituyente y la dimensión propia del campo clínico psicoanalítico, es decir, la reconstrucción de la historia del sujeto.

La «competencia lingüística» se da siempre en el seno de una convención social y en ese sentido, es un producto histórico. En términos de Apel (1987), la «dimensión pragmática» del lenguaje y en términos de De Saussure (1993) el «hecho social» siempre están presentes en los cambios lingüísticos, en la medida en que toda alteración en la lengua conlleva un desplazamiento de ambos, significado y significante: “el signo lingüístico es arbitrario, así definido, es un sistema libre, organizable a capricho, que depende únicamente de un principio racional... Y sin embargo, lo que nos impide mirar la lengua como una convención simple, modificable a capricho de los interesados, no es eso, es la acción del tiempo que se combina con la de la fuerza social...”<sup>41</sup>

Como ejemplo de lo que esto significa podemos decir que cada uno de nosotros aprendemos la lengua sin necesidad de que nos expliquen sus reglas sintácticas, gramaticales, etc. El niño aprende a combinar palabras porque está inmerso en el hecho social. Nunca aprende la lengua separando sus significantes del significado. Los *conectores lógicos* son *conectores de sentido*. Las palabras que combina a su antojo llevan el sello de ser construcciones sociales que implican conectores de sentido, es decir, culturales. Por ello, si el poeta para significar combina las palabras, es porque contienen un sentido. Nada se crea de la nada.

<sup>38</sup> Cf. “La transformación de la filosofía”; p. 62.

<sup>39</sup> Cf. “Producción de los cuatro discursos”, en *Seminario 17: Aún*; pp. 10-11.

<sup>40</sup> Cf. Lacan (1996): “Introducción a los comentarios sobre los escritos técnicos de Freud”, en *Seminario 1: Los escritos técnicos de Freud*; p. 27.

<sup>41</sup> Cf. *op. cit.*; pp. 115-117.



Entonces ¿De dónde viene en la Teoría del Lenguaje de Lacan, el *separar antagónicamente* el significante del significado y buscar teorizar su encarnación en la lengua de lo “significante-puro”? Precisamente de lo que Lacan deja de lado, el contexto social desde donde teoriza: la ambigüedad teórica de Lacan deriva del hecho de ser una *teoría lingüística producida en el seno de la posmodernidad*. Esto nos da pauta para un primer entendimiento del sistema teórico de pensamiento lacaniano. Sin embargo, no podemos reducirlo simplemente a esto. La ambigüedad teórica de Lacan no es tan simple para asimilarla como una teoría posmoderna. Por el contrario, oscila entre la modernidad y la posmodernidad.

La paradoja epistemológica de su teoría del lenguaje es la siguiente: trabajar con la tendencia impulsada por la *lingüística moderna*, es decir, del aspecto creador del lenguaje, introduciéndola en el marco teórico de la “*Gramática general*”, cuya producción teórica tendió a formular principios de organización del lenguaje como reflejos universales de las propiedades de la «competencia lingüística de lo inconsciente» en los seres humanos, las culturas y el mundo en su totalidad.

Este es el contexto histórico en el que trabaja Lacan: el paso de la modernidad a la posmodernidad. Con su teoría lingüística, retoma la crítica freudiana a la modernidad expuesta como violencia hacia el sujeto, intentando superarla, pero haciendo de la postura que es contraparte, un «*antagonismo crítico posmoderno*». En una extraordinaria analogía con lo que el «eurocentrismo científico» llama mitos a la forma de ordenar el mundo del hombre primitivo, establece dicha postura: “Nosotros, en cambio, nos vemos reducidos a permanecer temerosamente en el conformismo, tememos volvernos un poquito locos cada vez que no decimos exactamente lo mismo que todo el mundo. Esta es la situación del hombre moderno”<sup>42</sup> (Lacan, 1984)

En el campo de la epistemología, Beuchot (1996) ha sintetizado muy bien esta coyuntura histórica. La posmodernidad se presenta como crítica de la razón de la modernidad, es decir, de la razón *univocista* o totalitaria, la cual ha sido durante mucho tiempo hegemónica en la producción teórica. Pero la bandera de dicha crítica, el «*equivocismo*», no es menos hegemónica puesto que ha dado lugar a un subjetivismo de la voluntad [y ya no al de la razón de la modernidad], volviéndose una razón arbitraria que hace del relativismo un sinónimo de diversidad teórica mal entendida.

Así, la teoría lingüística de Lacan, por el lado de la modernidad, presenta la misma idea de lo social, que de acuerdo con Lyotard (1993) va desde Comte hasta Luhman y que nosotros la reconducimos hasta la relación que la ciencia guarda, en su origen, con la ontología pura: “que la sociedad es una totalidad unida, una «unicidad»”.<sup>43</sup> En términos de Beuchot (1996): un pensamiento epistemológico «univocista».

El Significante-uno [Amo] representa en Lacan, el centro de articulación de dicha unicidad: “El S1, el *enjambre*, significante amo, es lo que asegura la unidad, la unidad de la copulación del sujeto con el saber... El significante uno no es un significante cualquiera. Es el orden significante en tanto se instaura por el involucramiento con el que toda la cadena subsiste”<sup>44</sup> (Lacan, 1992).

En otros términos, lo que Lacan enuncia en estas líneas es lo que Lyotard (1993), citando a Parsons, señala como la validez de los sistemas teóricos de la modernidad, es decir, que cada uno de los problemas tratados por la teoría, se reconduzca sistemáticamente al sistema considerado como un todo. Las condiciones de ese sistema, por otro lado, deben contribuir a mantenerlo o desarrollarlo. Lo contrario es considerado disfuncional.<sup>45</sup>

Aquí descubriremos un primer aporte de Lacan que buscaremos conservar reinterpretándolo desde la historicidad humana. En síntesis, el avance puede enunciarse así: Freud desde un análisis de la cultura en su aspecto de *regulación de los vínculos entre los seres humanos*, y en ese sentido, como forma de ligar la energía psíquica individual a partir de la cultura que convierten al individuo en masa, planteó un análisis de lo *significado culturalmente*.

Por su parte, Lacan desde su «ontología de la identidad» como Significante-Uno [Amo], constituye un análisis de la cultura como *orden significante* y en ese sentido, como *producente del sentido y significado*. De ahí, que desde nuestra reinterpretación podamos ahora comprender que, en los contenidos de su obra, ambos enuncian el núcleo de la *problemática del pensamiento de la cultura occidental*, señalada en muchos términos por la filosofía.<sup>46</sup>

<sup>43</sup> Cf. “*La condición posmoderna*”, p. 31.

<sup>44</sup> Cf. “*La rata en el laberinto*”, en *Seminario 20: Aún*; p. 173

<sup>45</sup> *Ibid.*, op. cit., p. 31. Esto es lo que observa Roustang (1989) al señalar que la unilateralidad aparece en la lógica lacaniana bajo la figura de la exclusión de cualquier objeción. Es decir, para nosotros se trata de la forma de teorizar en la Modernidad.

<sup>46</sup> Entre otros por la filosofía de Nietzsche, como problemática moral [“*Genealogía de la Moral*”]; Heidegger como pro-

<sup>42</sup> Cf. “*Acerca de los significantes primordiales y de la falta de uno*”, en *Seminario 3: Las psicosis*; p. 286.



En síntesis, la problemática que enuncia Freud y Lacan en sus dos versiones [como significado y significante], es la problemática de la ontología iniciada con el poema de Parménides con “*el ser es y el no-ser no-es*”. Pero después de Lacan, es la problemática de la cultura occidental como *un lenguaje* que se conserva [pasado] y se altera [futuro], es decir, se renueva lingüísticamente. En ese sentido, primero por Freud y después por Lacan, sabemos que el modo de ser del lenguaje no está exento de identificar al mundo como el único horizonte que comprende la totalidad dentro de la cual todo debe ser pensado y aún más, renovado lingüísticamente como identidad de lo mismo.

El aporte de Lacan, desde nuestra reinterpretación, cierra el *círculo lingüístico de la significación*, inscribiendo la problemática de lo producido [*significado*] como problemática de lo producido [*significante*]. Por ellos ahora sabemos que no es tan fácil afirmar, sobre todo desde lo abstracto, que la modernidad *está superada*, pues ello implicaría suponer que la modernidad no es un lenguaje y por tanto, abordar al ser humano y al mundo fuera de la cultura entendida en términos saussureanos, como conservación y renovación lingüísticos.

Por ello es que el segundo Lacan piensa la historia como «*pasado historizado en el presente*», como *encarnación* significativa del pasado en el presente y, como tercer Lacan concluye teorizando su obra como ontología significativa o cadenas de lenguaje, donde el sujeto, lo otro y lo otro son redondeles de cuerda, nudos o laberintos cerrados alrededor de un agujero: “el significante uno. Y no en balde, para ilustrarlo, traje al penúltimo de nuestros encuentros una cuerda, porque con ella se hace aquel redondel cuyo nudo posible con otro empecé a interrogar”<sup>47</sup> (Lacan, 1992).

Con ello se “cierra” el círculo ontológico-metodológico significativo, es decir, el que va de las partes al todo, o sea de los significantes individuales a la encarnación del sonido desde el todo ontológico [Significante-uno]; y, en el método formal lógico-matemático, sigue el camino inverso, es decir, del todo a las partes<sup>48</sup> (Dussel, 1989).

problemática ontológica del pensamiento de la identidad [*Identidad y diferencia*]; Marx como problemática histórico-económica [*El capital*]; Levinas como problemática de la filosofía tradicional pensante desde la ontología de la identidad griega [*Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*]; o, Dussel como problemática de la filosofía como pensamiento de lo mismo [*Filosofía de la liberación y Ética de la liberación*].

<sup>47</sup> Cf. “*La rata en el laberinto*”, en *Seminario 20: Aún*; p. 173.

<sup>48</sup> Cf. “*Filosofía de la liberación*”; p. 39 y Capítulo 5.

Nos toca ahora proponer, a partir de entender a la modernidad como un lenguaje, y en ese sentido, como círculo significado-significante de lo mismo, que, *el psicoanálisis en su emergencia histórica, al menos en parte de sus contenidos, se constituye como la ciencia de los efectos psíquicos históricos de la cultura de la modernidad sobre la vida del sujeto y la subjetividad, conservados lingüísticamente como significantes de lo mismo, es decir, de la identidad*.

En este contexto podemos ahora reinterpretar el primer aspecto de la ambigüedad lacaniana del «inconsciente articulado como un lenguaje» y complementarla. Si el inconsciente está articulado como un lenguaje de “circuito” significativo es porque retorna circularmente a lo mismo. Desde ahí, y sólo desde este sentido, Lacan tiene razón. Lo que determina la significación en el lenguaje, de la modernidad, es el Significante-uno.

Con nuestra tesis, estamos proponiendo el paso del historicismo lingüístico lacaniano [que por una parte es un historicismo hegeliano], que toma a la historia como desenvolvimiento del Significante-uno [Amo], y en ese sentido, desde el infinito como lo mismo, y supone la coincidencia con lo finito o el mundo de los entes a la historicidad humana.

Si Lacan pudo encontrar que el inconsciente está estructurado como un lenguaje significativo de lo mismo, es porque la experiencia del individuo se constituye en relación con el sistema formal [lingüístico] del cual se constituyen las significaciones de una cultura determinada (Foucault, 1993). Dicha cultura, como proponemos tomar a la modernidad, ofrece “los contornos de las representaciones que los hombres pueden darse de sí mismos en una civilización, de su vida, de sus necesidades, de las significaciones depositadas en el lenguaje; y ve surgir detrás de estas representaciones las normas a partir de las cuales los hombres realizan las funciones de la vida, pero rechazando su presión inmediata, las reglas a través de las cuales experimentan y mantienen sus necesidades, los sistemas sobre el fondo de los cuales les es dada cualquier significación”<sup>49</sup> (Foucault, 1993).

Si el individuo y la cultura se unen por el lenguaje, es que podemos decir que la modernidad no es algo muerto, sino un *lenguaje vivo* representando un círculo significativo cerrado sobre sí-mismo, o en términos filosóficos, sobre lo mismo. Dicho lenguaje se manifiesta “*Más allá del principio del placer*” de Freud, y al “*Más allá del principio de realidad*” de Lacan, y tiene como

<sup>49</sup> Cf. “*Las palabras y las cosas*”; p. 367.



único porvenir el *ser-para-la-muerte* heideggeriano, sea como regreso pulsional a lo inanimado freudiano, o a la nada lacaniano.

Esto explica por qué el psicoanálisis es considerado como “contraciencia”. Si brega a contracorriente, es decir, con carácter de negatividad, con respecto al discurso, en sentido filosófico tradicional, sobre «el hombre» que las ciencias hacen y rehacen en su positividad científica (Foucault, 1993), es precisamente porque su carácter como tal está más cerca de la historia que de las ciencias de observación (Ricoeur, 1999).

La importancia vital de la clínica psicoanalítica es precisamente eso: constatar los productos históricos en la vida del alma. En un sentido lingüístico, constata los estados de la lengua, de la cultura. Análogamente a lo que De Saussure (1993) señaló como *lingüística estática*, su objeto de estudio es la descripción de los estados sincrónicos de la cultura.

Lacan confundió los estados de la lengua, lo sincrónico, con los cambios en la misma, es decir, lo diacrónico. Al intentar hacer una *reflexión trascendental* sobre el «hombre y el mundo», terminó postulando una ontología de lo mismo. Para nosotros, este es el límite del trabajo con el lenguaje en el campo psicoanalítico: explicar el lenguaje como estado sincrónico, conlleva a entender que no existe salida [o la única es el *ser-para-la-muerte*] y a reducir al psicoanálisis a ser un «contradiscurso de la negatividad».

¿Cómo podremos por tanto abrirnos a una perspectiva de *positividad*, y abandonar esta *negatividad*. Para ello, propongo, **reinscribir** los conceptos freudianos en el campo de estudio de la lengua, es decir, en el campo de los hábitos lingüísticos que permiten al sujeto comprender y hacerse comprender,<sup>50</sup> con el fin de superar la concepción de Lacan de una teoría del lenguaje pura donde el sujeto y los otros no están en lo real.

Ello implica la reinterpretación de los otros dos aportes de Lacan que queremos conservar y que sólo enunciaremos como punto de partida de nuestro trabajo teórico: la «competencia lingüística del inconsciente» y la «interpretación desde la literalidad de la forma».

¿Cuál sería el objeto de reinscribir los conceptos freudianos en el campo del estudio del lenguaje, incorporando los aportes teóricos relativos al estudio de la lengua? Con dicha reinscripción teórica superamos la visión pura del lenguaje, puesto que el co-

nocimiento se constituye como tal, en el medio de los intereses del trabajo, el lenguaje y la dominación (Habermas, 1996).<sup>51</sup>

Con esto nos abrimos a la lingüística diacrónica e incorporamos su máxima: en las transformaciones de la lengua se combina la acción del tiempo con la acción de las *fuerzas sociales* (De Saussure, 1993). Además, diversificamos y podemos, metafóricamente, hablar del lenguaje de las lenguas, es decir, de las formas por las cuales los sujetos expresan sus deseos y voluntades, y ya no de un lenguaje y de una lengua. En términos llanos: se trata de las «competencias lingüísticas» de las lenguas, de las culturas cuyas «formas de expresarse» son distintas en su literalidad.

Esto observa ya el enraizamiento del lenguaje en la historicidad y lo comprende como medio de la actividad incesante de los sujetos que hablan para *expresar* “acciones, procesos, deseos, voluntades... lo que se hace o se padece... surge del querer y de la fuerza, más que de esta memoria que duplica la representación. Se habla porque se actúa, no porque al reconocer se conozca. Al igual que la acción, el lenguaje expresa una voluntad profunda”<sup>52</sup> (Foucault, 1993). Es decir, él mismo es una *energeia*.

Ello implica recuperar la tradición de la lingüística moderna iniciada con Bopp a principios del Siglo XIX y nos pone en el horizonte de comprender los mecanismos que hacen posible el uso del lenguaje como instrumento creador del pensamiento y la expresión libres (Chomsky, 1977), es decir, recuperar esto de Lacan, pero en la historicidad.

Llegamos así al puente que queremos tender, en el campo del lenguaje, entre negatividad y positividad del psicoanálisis. Con la introducción del orden del tiempo, de la diacronía, en el estudio del lenguaje podemos aportar desde otro lugar distinto a la contracorriente de la negatividad. Desde ahí avanzamos un paso más en nuestra última tesis. El marco de la inscripción de los conceptos freudianos matizado de empiricidad im-

<sup>51</sup> Existe una diferencia entre nuestro contexto, y otras filosofías. Si bien partimos de la coyuntura histórica Modernidad y Posmodernidad, en el sentido que la tomamos aquí está última, es decir, como corriente de pensamiento teórico intelectual y no como movimiento histórico, nos hace situarnos en el contexto latinoamericano, donde no se puede hablar de Posmodernidad por ser propia de éste. Cf. Dussel (1992): “Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación”, pp. 45-49.

<sup>52</sup> Cf. *op. cit.*, p. 283.

<sup>50</sup> Cf. De Saussure (1993), *op. cit.*, p. 116.



plica, desde la tradición del psicoanálisis como crítica, *comprender el lenguaje como el medio de buscar expresar los deseos y las voluntades para hacerse reconocer por los otros y lo otro, en el medio del trabajo y la dominación.*

En ese sentido, la «competencia lingüística del inconsciente» que proponemos es una competencia que no se presenta a sí misma como un en-sí formal independiente de los sujetos y que se substantializa en tanto se encarna en ellos para que “eso hable” a través de la lengua. Si los sujetos son, en gran medida, “inconscientes de las leyes de la lengua”<sup>53</sup> (De Saussure, 1999) es porque existe un mundo de sentido, de significado y significativo que los precede y en ese sentido, es un mundo vivo. Por esa razón, es que los sujetos se abren a distintas posibilidades de conservar su historia, su pasado y su renovación.

Para alcanzar este giro, debemos resolver teóricamente la siguiente cuestión, que por ahora enunciaremos: *¿de qué forma históricamente en la lucha de deseos y voluntades en el campo del trabajo, el lenguaje y la dominación se me confiere o se me niega una competencia lingüística como ser hablante?*

El «corte lingüístico» por la palabra (Lacan, 1986) en el que se articula sujeto y cultura, y por el que el inconsciente habla, es siempre un corte histórico-social, es decir, se da en referencia a los otros, en el marco del trabajo, el lenguaje y la dominación. Pongamos un ejemplo de todo esto, con el concepto de ideal del yo [*Ichideal*]. Lacan trata al ideal del yo como función imaginaria, es decir, dependiente de la función de desconocimiento apoyada por la imagen del espejo, en la dialéctica del deseo. Desde esta perspectiva, el ideal del yo es lo que “dirige el juego de relaciones de las que depende toda relación con el otro”<sup>54</sup> (Lacan, 1954).

Por el contrario, pensamos que se debe recuperar el sentido sociológico del concepto, tal y como aparece en Freud (2000): “este ideal tiene un componente social; es también el ideal común de una familia, de un estamento de una nación”.<sup>55</sup> Con ello abandonamos el solipsismo metódico y comprendemos que lo que “dirige el juego de relaciones con los otros”, no se reduce a algo intrapsíquico, sino incluye una dimensión cultural.

Pero falta otro movimiento más, el de nuestra perspectiva. Ese ideal del yo es asumido por el sujeto a través del lenguaje, en una dialéctica de reconocimiento del deseo o «báscula del deseo» (Lacan, 1996), de manera tal que el ideal del yo se inscribe, como deseo propio desde lo ajeno. Ello se da en un juego fenomenológico de lenguaje que bien podría llamarse «juegos de lenguaje», que es siempre juego de reconocimiento de los deseos, cuyo corte lo imprime el ideal del yo.

Y el «juego del lenguaje» que Freud (2000) llega a describir en el Edipo, a través de la máxima: “Así (como el padre) *debes ser*...” “Así (como el padre) *no te es lícito ser*...”<sup>56</sup> es el «juego del lenguaje» de la modernidad: el *mundo invertido* que Hegel plantea en su “*Fenomenología del espíritu*” y que Lacan (1996; 1975) interpreta equívocamente como el aprendizaje del deseo de forma invertida porque parte del sujeto alienado en el significante....forma ontológica imaginaria del ser del sujeto, instaurada como inversión del deseo. Nunca es al revés, es decir, un ideal del yo que parte desde lo imaginario del sujeto para crear el mundo, la realidad.

Desde esta perspectiva podemos entonces poner un ejemplo de lo que llamamos interpretación de la obra freudiana desde una *positividad*, la reinterpretación de las neurosis, las que reconducimos a *ser las formas que el sujeto construye para escapar de lo totalizante* de la «ontología de la identidad».

Comprendemos ahora porque el único sentimiento de sí mismo [*Selbstgefühl*] al que se refiere Freud como experiencia del yo, es el narcisismo. No puede ser de otra manera si entendemos que el ideal del yo de la cultura de la modernidad [aquel de naturaleza narcisista y que descansa en el orgullo por el logro y que se arroga el derecho a menospreciar otras culturas señalado por Freud (1998)]... vía la inversión del lenguaje individual. De ahí que pensemos que es muy distinto interpretar el yo como “la enfermedad mental del hombre”<sup>57</sup> (Lacan, 1996), a entenderlo como la búsqueda del sujeto por hacer reconocer la expresión de su deseo como identidad, de percepción y de pensamiento. Lo que enferma no es el yo, ni la identidad, puesto que nadie podría *ser* sin ellos. Lo que enferma es el «ideal del yo de la identidad», es decir, el de la Modernidad, inscrita en el sujeto por la inversión del lenguaje individual. La formación de la masa es el ejemplo más claro de ello.

<sup>53</sup> *Op. cit.*, p. 111.

<sup>54</sup> *Cf. “Ideal del yo y yo-ideal”, en Seminario I: Los escritos técnicos de Freud*; p. 214.

<sup>55</sup> *Cf. “Introducción al narcisismo”*; p. 98.

<sup>56</sup> *Cf. “El yo y el ello”*; 36.

<sup>57</sup> “*Introducción a los comentarios sobre los escritos técnicos de Freud*”, en *Seminario I: Los escritos técnicos de Freud*; p. 32.



Finalmente, hemos dicho que Lacan intenta fundar al psicoanálisis como ontología del Significante-uno. Además, que su teoría del lenguaje reproduce la identidad teórica de los sistemas de la modernidad, ¿Cómo podemos decir que la contraparte de su ambigüedad es la posmodernidad? Se nos podría recordar que el propio Lacan criticó el metalenguaje propuesto por el positivismo lógico, y aun al propio Wittgenstein.<sup>58</sup> El estilo lacaniano como lo nombró Roustang (1989) *del equívoco al callejón sin salida*, observando las yuxtaposiciones cerradas, aforismos, golpes intermitentes de luz que deslumbran y opacan lo que matizan, puede entenderse precisamente desde el segundo Wittgenstein.

De acuerdo con Lyotard (1993), fue “la fuerza de Wittgenstein... para rastrear en su investigación juegos de lenguaje, la perspectiva de otro tipo de investigación distinto a la performatividad [de la modernidad]. Con ella se las debe entender el mundo posmoderno... la legitimación no puede venir de otra parte que de su práctica lingüística y de su interacción comunicacional. Ante cualquier otra creencia, la ciencia «que se ríe para sus adentros» les ha enseñado la ruda sobriedad del realismo”.<sup>59</sup>

Por eso es que podemos entender que la teoría lingüística del Significante-uno de Lacan a pesar de que plantea como juego lingüístico la «emancipación» de lo significado, bajo el que busca su legitimación como discurso científico, por medio de la regularización de las «jugadas» posibles en todos los juegos de lenguaje [los cuatro discursos], reconduce siempre a lo mismo: el Significante-uno o significante de la ontología de la identidad. ¿Se podrá reinterpretar, desde nuestra perspectiva, aquello que en el psicoanálisis permanece como lo incognoscible hasta ahora: lo ominoso [*Das Unheimliche*] del «hombre»?

◆◆◆◆

## BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1996). *Escritos sobre psicoanálisis: Freud y Lacan*. México: Siglo XXI.
- Apel, K-O (1987). “El desarrollo de la «Filosofía Analítica» del Lenguaje y el problema de las «Ciencias del Espíritu»”, en *La transformación de la filosofía*, Vol. II. España: Taurus; pp. 27-90.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. México: UIC-Porrúa..
- Beuchot, M. (1987). *Hermenéutica, lenguaje e inconsciente*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Braunstein, N. (1992). “Antecedentes y contexto del Discurso de Roma de Jaques Lacan”, en *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (Hacia Lacan)*. México: Siglo XXI; 161-170.
- Braunstein, N. (1992). “Algunas incidencias del Primer Lacan sobre la técnica psicoanalítica”, en *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (Hacia Lacan)*. México: Siglo XXI; 171-218.
- Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. España: Seix-Barral.
- Dussel, E. (1989). *Filosofía de la liberación*. México: AFYL.
- Dussel, E. (1992). “La introducción de la Transformación de la Filosofía de K-O Apel y la Filosofía de la Liberación (Reflexiones desde una perspectiva latinoamericana)”, en *Fundamentación de la ética y la filosofía de la liberación*. México : Siglo XXI; pp. 45-104.
- Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1999). “Dos artículos de enciclopedia: Psicoanálisis y Teoría de la Libido”, en *Obras Completas*, Vol. XVIII. Argentina: Amorrortu; pp. 229-253.
- Freud, S. (2000). “Introducción del narcisismo”, en *Obras Completas*, Vol. XIV. Argentina: Amorrortu.; pp. 67-98.
- Freud, S. (2000). “El yo y el Ello”, en *Obras Completas*, Vol. XIX Argentina: Amorrortu.; pp. 3-66.
- Freud, S. (1998). “El porvenir de una ilusión”, en *Obras Completas*, Vol. XXI. Argentina: Amorrortu; pp. 3-55.
- Freud, S. (1998). “El malestar en la cultura”, en *Obras Completas*, Vol. XXI. Argentina: Amorrortu.; pp. 59-140.
- Habermas, J. (1996). “Conocimiento e interés”, en *Ciencia y técnica como ideología*. México: Rei.; pp. 159-181.
- Hegel, G.W.F. (1993). “Lo interior”, en *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica; pp. 88-100.
- Lacan, J. (1984). “Introducción a la cuestión de las psicosis”, en *Seminario 3: Las psicosis*. Argentina: Paidós; pp. 11-28.
- Lacan, J. (1995). “De nuestros antecedentes”, en *Escritos I*. México: Siglo XXI; pp. 59-66.
- Lacan, J. (1992). “Producción de los cuatro discursos”, en *Seminario 17: El reverso del psicoanálisis*. Argentina: Paidós.; pp. 9-25.

<sup>58</sup> Cf. Lacan (1992): “Verdad, hermana de goce”, en *Seminario 17: El reverso del psicoanálisis*; pp. 57-71.

<sup>59</sup> Cf. “La condición postmoderna”; p. 78. Los paréntesis son nuestros.

- Lacan, J. (1995). "Más allá del principio de realidad", en *Escritos I*. México: Siglo XXI; pp. 67-93.
- Lacan, J. (1984). "El significante, en cuanto tal, no significa nada", en *Seminario 3: Las psicosis*. Argentina: Paidós.; pp. 261-278.
- Lacan, J. (1995). "La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud", en *Escritos I*. México: Siglo XXI; pp. 473-509.
- Lacan, J. (1992). *Seminario 20: Aún*. Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (1992). "La función del bien", en *Seminario 7: La Ética del Psicoanálisis*. España: Paidós.; pp. 263-277.
- Lacan, J. (1995). "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis", en *Escritos I*. México: Siglo XXI.; pp. 227-310.
- Lacan, J. (1986). "Psicoanálisis y cibernética o de la naturaleza del lenguaje", en *Seminario 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. España: Paidós.; pp. 435-454.
- Lacan, J. (1986). "¿Dónde está la palabra? ¿Dónde está el lenguaje?", en *Seminario 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. España: Paidós.; pp. 409-434.
- Lacan, J. (1996). "Introducción a los comentarios sobre los escritos técnicos de Freud", en *Seminario 1: Los escritos técnicos de Freud*. Argentina: Paidós; pp. 19-35.
- Lacan, J. (1984). "Acerca de las significaciones primordiales y de la falta de uno", en *Seminario 3: Las psicosis*. Argentina: Paidós; pp. 279-293.
- Lacan, J. (1996). "La báscula del deseo", en *Seminario 1: Los escritos técnicos de Freud*. Argentina: Paidós; pp. 243-260.
- Lacan, J. (1975). "La bascule du decir", en *Livre I: Les écrits techniques de Freud*. Francia: Seuil.; pp. 185-198.
- Lyotard, J-F (1993). *La condición postmoderna*. México: Rei..
- Ricoeur, P. (1999). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Roustang, F. (1989). *Lacan, del equívoco al callejón sin salida*. México: Siglo XXI.
- Saussure, F. (1993). *Curso de lingüística general*. España: Planeta Agostini.
- Vallejo, A. (1987). *Vocabulario Lacaniano*. Argentina: Helguera.

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65  
66  
67  
68  
69  
70  
71  
72  
73  
74  
75  
76  
77  
78  
79  
80  
81  
82  
83  
84  
85  
86  
87  
88  
89  
90  
91  
92  
93  
94  
95  
96  
97  
98  
99  
100



## Moralidad y valores personales: experiencias de aprendizaje

Bonifacio Barba\*

### RESUMEN

**E**ste artículo presenta la comprensión de cuatro estudiantes de bachillerato acerca de su proceso de desarrollo moral y la formación de sus valores personales. La información se obtuvo por medio de entrevistas orientadas a identificar a las personas y a las experiencias significativas en el desarrollo personal.

Los estudiantes fueron seleccionados por su razonamiento moral de principios tal y como es medido por el Defining Issues Test, prueba diseñada por J. Rest con base en la teoría de L. Kohlberg. Dos estudiantes pertenecen al grupo de puntajes altos y dos al grupo de puntajes bajos.

Las narraciones muestran las perspectivas morales de los estudiantes y sus valores personales. Destaca la mayor importancia de las interacciones familiares en comparación con las escolares, así como la relación entre los factores cognitivos y los afectivos en las experiencias identificadas como significativas en la construcción de la moralidad.

*Palabras clave:* desarrollo moral, adquisición de valores, educación moral, bachillerato.

### ABSTRACT

**T**his article presents the comprehension that four bachillerato —high school— students have about their moral development and personal values acquisition. The information was gathered through interviews in order to be, to identify significant persons and experiences in the students lives.

The students were selected according to their principled moral reasoning scores as it is measured by the Defining Issues Test, designed by J. Rest, on the basis of the L. Kohlberg theory. Two students belong to the higher scores group and the others to the lowest one.

Narratives show the students moral perspectives and their personal values. The greater relevance of the family experiences and interactions in comparison to those of the school is evident. The relations between cognitive and affective aspects of morality construction are also pointed out.

*Key words:* moral development, values acquisition, moral education, high school.

**H**oy es común en el campo de la psicología del desarrollo y de la teoría de la educación referirse a dos enfoques principales para la comprensión y el estudio de la adquisición de la moralidad: en uno se enfatiza la influencia social y la incorporación o internalización de normas y valores sociales por parte del sujeto; en el otro se destaca la construcción de la moralidad como creación de significados realizada por un sujeto activo (Crawford, 2001; Damon, 1997; Hoffman, 2000; Kohlberg, 1992; Rogers, 1968). El papel

y la influencia de la sociedad, la cultura y las relaciones interpersonales en dicho proceso es analizado e interpretado por diversas formas las teorías. Desde la perspectiva de la educación, el primer enfoque prioriza la socialización y la formación del carácter, mientras que en el segundo se promueve el crecimiento o desarrollo moral. En todo caso, la adquisición de la moralidad implica el proceso de formación y organización de los valores personales.

\* Profesor del Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.



En la psicología de la moralidad Kohlberg amplió la visión de Piaget (1985) y postuló la existencia de tres niveles y seis estadios en el desarrollo del juicio moral. Los niveles expresan los tipos de relación entre el yo y las normas y las expectativas de la sociedad. En el primero, el nivel preconventional, las normas y expectativas sociales son externas al yo; en el segundo, el convencional, la persona se identifica con las reglas y expectativas de otros; y en el tercero, el postconventional, la persona ha diferenciado su yo de las normas y expectativas de otros “y define sus valores según unos principios autoescogidos” (Kohlberg, 1992, 187-188).

Cada nivel tiene dos estadios de carácter estructural y epigenético que representan perspectivas sociomorales. Los estadios son los siguientes:

Estadio 1: moral heterónoma, orientación del castigo y obediencia.

Estadio 2: individualismo y finalidad instrumental.

Estadio 3: expectativas mutuas y conformidad interpersonales.

Estadio 4: sistema social y conciencia; importancia de la ley y el orden.

Estadio 5: contrato social y derechos individuales.

Estadio 6: principios personales de conciencia; perspectiva universalista.

La formación de los estadios implica la adquisición y organización de valores, de los cuales el de justicia es para Kohlberg el principio central que sirve de base para la definición de las perspectivas sociomorales de los estadios.

En el enfoque cognitivo-evolutivo de la moralidad, los valores son reconocidos como constituyentes de la motivación; ésta es uno de los cuatro componentes que estructuran y dinamizan la acción moral, junto con la sensibilidad, el juicio y el carácter (Rest, 1983; Bebeau, Rest y Narvaez, 1999).

En esta perspectiva son relevantes algunas preguntas de alcance general: ¿Cómo adquieren las personas sus valores en el contexto de su desarrollo moral? ¿Cuál es la base experiencial del valor? ¿Cómo construye el sujeto la comprensión de sus valores?

En relación con dichas cuestiones, este texto presenta información derivada de una investigación sobre el

desarrollo del juicio moral en estudiantes de secundaria y bachillerato. A partir de la aplicación del Defining Issues Test (DIT) —prueba diseñada por J. Rest para evaluar el desarrollo del juicio moral— a una muestra de estudiantes de bachillerato, se realizó una entrevista con cuatro de ellos con el propósito de indagar la comprensión de la génesis de su perspectiva moral y sus valores personales. A las preguntas generales antes enunciadas se atendieron otras más particulares: ¿Qué comprensión tienen de sus valores cuatro estudiantes con diferentes grados de desarrollo en el juicio moral? ¿Qué experiencias y personas identifican como significativas en la formación de sus valores?

Con el DIT se elaboran puntuaciones porcentuales que expresan el uso que los sujetos hacen de las distintas perspectivas sociomorales al enfrentar dilemas morales. Las puntuaciones construyen un perfil moral del sujeto y con las propias de los estadios 5 y 6 —integrantes del nivel de moral postconventional— se elabora el índice de razonamiento moral de principios, llamado índice P. Los estudiantes con quienes se realizaron las entrevistas fueron seleccionados de acuerdo a los valores del razonamiento moral de principios, dos con puntaje alto y dos con puntaje bajo. El perfil moral de los cuatro estudiantes entrevistados (dos hombres —indicados con M— y dos mujeres —indicadas con F—) se muestra en el cuadro 1.

Tres de los estudiantes muestran un perfil en el que tiene preeminencia la moralidad convencional, es decir, la suma de los estadios 3 y 4 es mayor que la de los estadios 5 y 6. En el perfil del estudiante 14M, en cambio, tiene preeminencia la moralidad postconventional. En los dos estudiantes con mayor índice P (12M y 14M) el estadio preeminente de su perfil es el subestadio 5A,<sup>1</sup> si bien el segundo de ellos tiene una evolución moral más avanzada que el primero. A diferencia de los alumnos, se observa que en el perfil de una de las alumnas (11F) son preeminentes los estadios 3 y 4 —integrantes del nivel convencional de moralidad— y en la segunda alumna (13F) el estadio preeminente en su perfil es el 3, que sumado al 4 muestra una clara naturaleza convencional en su moralidad, a pesar de ser mayor en edad que 11F y 12M. En las páginas que siguen se exponen las experiencias formativas de los cuatro estudiantes.

<sup>1</sup> La división en el estadio 5 no fue hecha por Kohlberg, aunque está contenida en la definición del mismo. En el DIT, Rest distingue dos perspectivas del estadio: la A corresponde a un juicio moral basado en un contrato social aceptado razonada y críticamente y la perspectiva B indica un juicio moral de tipo individual y humanista que garantiza ciertos derechos básicos a cada uno como vida, libertad, búsqueda de la felicidad.



**CUADRO 1.**  
**Puntuaciones por estadio y en el índice P**

| Alumno | Estadio 2 | Estadio 3 | Estadio 4 | Estadio 5A | Estadio 5B | Estadio 6 | Índice P |
|--------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|----------|
| 12M    | 0.00      | 23.33     | 25.00     | 26.66      | 3.33       | 10.00     | 40.01    |
| 4M     | 5.00      | 5.00      | 35.00     | 36.66      | 3.33       | 6.66      | 46.6     |
| 11F    | 8.33      | 28.33     | 28.33     | 16.66      | 6.66       | 0.00      | 23.33    |
| 13F    | 6.66      | 41.66     | 30.00     | 6.66       | 6.66       | 0.00      | 13.33    |

**12 M.**

Este alumno pertenece a un bachillerato tecnológico agropecuario, tiene un puntaje de cuarenta en razonamiento moral de principios y su puntuación más alta corresponde al estadio 5A (26.6) y la más baja al estadio dos, con valor de cero. Estos datos son relevantes en su perfil moral: el estadio que tiene preeminencia es el primero del nivel de moralidad postconvencional; si bien los valores de los estadios convencionales están muy cercanos al 5A, por una parte, y por la otra, ya no utiliza en sus juicios la perspectiva del estadio 2 la cual ha sido superada.

Esta persona considera que ante las situaciones problemáticas de la vida, especialmente los dilemas que requieren la toma de una decisión moral, lo que debe hacer es pensar bien, esto es, analizar la situación en dos aspectos fundamentales: primero, qué es lo que la ha producido o por qué se llega a ella y, segundo, identificar sus rasgos actuales. Esta distinción de los dos aspectos del problema la ha elaborado a partir de su experiencia pues afirma: “lo que he aprendido en mi vida me ayuda a comprender eso”. Es una persona que ha aprendido a reflexionar sobre su experiencia.

Considera que su aprendizaje de las cuestiones morales toma sus rasgos esenciales de una perspectiva religiosa fundada en la Biblia. De este modo, las circunstancias problemáticas que se le presentan en la vida las puede comprender y resolver apoyándose en su visión religiosa; puede decidir hacer lo correcto aplicando su fe, juzgando las cosas y sucesos con el sustento que le dan sus aprendizajes religiosos.

Como persona de gran importancia en su desarrollo moral menciona a su madre, pues a ella le debe haber iniciado el estudio de la Biblia y avanzar en su comprensión. Esta experiencia de conocimiento de Dios y de formación personal tuvo un punto de partida muy coyuntural, ya que su madre “le daba a una señora estudio de la Biblia y (yo) pues me arrimaba y escuchaba” las enseñanzas. Fue así como él empezó —cuando cursaba la secundaria— a construir esta identidad reli-

giosa y una visión de la vida diferente a la que hasta entonces tenía ya que, según expresa, el estudio de la Biblia hace sentir “algo bonito, ¿eda?, es algo que beneficia a uno y... uno puede aprender más de Dios”.

—¿Puedes describir ese sentimiento bonito que mencionas?

—Eh..., sí, pues..., por ejemplo hay historias que nos relata la Biblia en las que uno puede aprender muchas cosas, ¿eda?, como en la antigüedad, a las personas, a los siervos de Dios les sucedían cosas, ¿eda?, bueno, a esas cosas uno les puede sacar provecho.

—¿Te acuerdas de alguna historia que te haya llamado mucho la atención?

—En el antiguo Israel había un rey que... pues..., él mandó que hicieran una imagen de oro ante la cual todos debían inclinarse, adorarla, pero hubo tres jóvenes que no lo hicieron..., el rey les advirtió que lo hicieran y ellos firmes a que no; el castigo era meterlos en horno caliente y pues dijeron que no y los metieron; este..., a ellos no les sucedió nada porque Dios los protegió.

—¿Tú que aprendiste de esa historia?

—Bueno, pues aprendo que si hago lo que a Dios le gusta voy a estar bien, conforme con lo que él dice, y además me va a ayudar a seguir adelante.

—¿Aunque hagas lo que otros piensan que está mal?

—Así es.

A partir de su estudio bíblico, explica, él ha identificado y adquirido un conjunto de creencias con las que analiza y juzga las circunstancias que se presentan en la vida, creencias con las cuales guía su conducta; son un conjunto de normas divinas cuyo cumplimiento es bueno. La buena conducta, en consecuencia, es aquella que es conforme a los criterios morales transmitidos en las experiencias humanas que narra la Biblia. La buena conducta agrada a Dios, aun cuando uno actúe en contra de opiniones de los hombres. Esta forma de acción obediente es la que salva porque Dios recompensa a su debido tiempo; la recompensa no debe buscarse por sí misma.

El estudiante tiene una representación de esta acción salvadora de Dios que se sustenta precisamente en una



figura bíblica: Dios, por medio de un rey, traerá “una gobernación.. [...] él va a gobernar y va a quitar los problemas que hoy día nos afligen”. Este cambio en la condición humana es creíble porque la historia muestra la presencia de Jesucristo en la tierra, “él hizo milagros en pequeña escala, ¿eda? Si Dios lo ha dicho, si lo ha prometido, pues... él lo va a hacer”. Esta salvación se realiza aunque no sepamos cuándo, pero Dios actúa sin duda en las circunstancias humanas y lo correcto es actuar de modo acorde a ese orden de cosas.

Su experiencia en el conocimiento de la Biblia la aprecia como algo de carácter fundamental y único en la formación de su visión moral y de su aptitud para distinguir lo bueno y lo malo. En contraste con la fuente y naturaleza de su visión, por ejemplo, opina que el consejo de la gente no es relevante porque “yo sé lo que me van a decir, a lo mejor otras personas piensan de un modo diferente a lo que Dios dice... Incluso la Biblia dice que los pensamientos de los hombres no son los de Dios. Entonces, si yo busco el consejo de un hombre, pues yo sé que va a estar en un error. Así de sencillo, porque no es lo que Dios piensa”. Sus criterios y motivación morales, entonces, están arraigados en su fe religiosa, en las comprensiones que él ha construido con su estudio bíblico: el hombre no puede guiar a otro, ni guiarse a sí mismo.

Por medio del libro sagrado comprendemos que nuestra vida puede tener un propósito elevado, no sólo “nacer, crecer, reproducirse y morir”. El mensaje bíblico abre una perspectiva moral superior pues postula que “hay que amar al prójimo como a uno mismo”. Sin embargo, tal perspectiva debe ser conocida y aceptada por la persona, pues sin su voluntad no es factible la transformación de la propia vida y la propia acción. Además, debe considerarse que la Biblia tiene un valor humano total, amplio, porque “ahí viene todo” y le puede ayudar a cada uno a tomar su papel, por ejemplo, el de un hijo. Se muestra aquí la interrelación entre la perspectiva convencional —ser buen hijo— y la postconvencional basada en la fe —amar al prójimo como a uno mismo—.

Su aprendizaje de una moralidad con base religiosa incluye dos componentes: uno, hacer lo que a Dios le gusta o evitar lo que no le gusta; el otro, ocuparse del bienestar personal a través del cuidado de la salud y evitar, por ejemplo, el beber y el fumar. Al comportamiento que sigue estos criterios lo califica como una actuación de acuerdo a la propia conciencia, la cual se “va educando” con el estudio de las enseñanzas de la sagrada escritura y su aplicación a la vida personal. Por la sagrada escritura comprendemos que Dios quie-

re ser obedecido tanto en las cosas buenas “llevársela bien con todos, no causar problemas”, como en otras cosas que son malas, la fornicación. Ahora bien, lo importante para la condición o cualidad moral de la persona no es sólo hacer una acción determinada o evitar hacer alguna cosa, sino que las acciones buenas y las malas tienen consecuencias para el bienestar de los seres humanos. La acción humana no se termina en sí misma, tiene un carácter moral y éste por sus consecuencias se prolonga en la vida de las personas. Todo esto muestra el componente de la sensibilidad moral en la acción.

Para ilustrar lo anterior expone el siguiente ejemplo: como testigo de Jehová ha aprendido que no es correcta la transfusión sanguínea porque “la sangre es vida”. La sangre tiene un valor no sólo como un símbolo de la vida biológica, sino que representa un principio o esencia personal que no puede ser transferido de una persona a otra. Desde antiguo, en la cultura hebrea, la sangre de los sacrificios era para Dios y hoy nadie puede cambiar eso. La sangre es portadora de la vida y ésta es don de Dios; el hombre no puede alterar esa relación esencial.

Esta no es una cuestión que se pueda cambiar de significado por otro conocimiento diferente al que es expresado en la Biblia. En el marco de su comprensión comenta, por ejemplo, que la violación de esta norma acarrea castigos, como es el caso de las enfermedades como el SIDA; afirma haber visto que “a niños que les ponen sangre, algunos años después tienen SIDA u otras enfermedades..., y esto pues me ayuda a no hacer eso”. Como puede apreciarse, hay una interpretación de ciertos hechos o conductas de conformidad con la creencia religiosa y de ello él crea un motivo específico para guiar su acción personal.

Es consciente de que no comparten tal visión algunas personas o de que la critican, pero afirma que no le pone mucho interés a las críticas pues “son pensamientos humanos, el ser humano es imperfecto, entonces él se puede equivocar”. La experiencia personal que afirma tener respecto de estas cuestiones le sirve para no cuestionar la creencia relativa, que la sangre es un principio vital esencialmente vinculado a cada persona, intransferible. Esta cuestión es objeto de respeto y de obediencia, no depende de criterios humanos.

Otra forma de atender la voluntad de Dios es respetando la vida humana en sentido general, incluyendo en ello evitar la eutanasia, como podría hacerse con la administración de una sobredosis a una persona con una enfermedad incurable para ayudarle en su deseo



de morir. El hombre no es dueño de la vida, "Dios la presta [...] entonces uno la debe de cuidar, pues..., como algo ajeno...; no es nuestra vida, debemos pues vivirla hasta donde alcancemos".

Dado que las enseñanzas bíblicas se han convertido en la fuente primordial de sus criterios de moralidad, narra diversas situaciones que ha vivido y cómo las ha resuelto a partir de sus motivos religiosos:

La primera experiencia que refiere es el baile con ocasión de su graduación de secundaria. Comenta que tenía ganas de asistir pero dudaba porque sabía que "iba a haber fumadores, alcohólicos, pleitos..."; era, en pocas palabras, una situación propicia al vicio. Decidió ir un rato, dice, pero "al ver lo que había ahí —alcohólicos, muchachos que tomaban, fumadores—, me salí mejor". Observó y juzgó la situación y tomó la decisión de alejarse para protegerse, pues si permanecía podría haberse contaminado; permanecer en aquel lugar podría "hacer que yo entrara al vicio".

Ha vivido varias situaciones similares y como consecuencia de tales vivencias y de su valoración a la luz de sus convicciones morales y religiosas, tiene conciencia de ser diferente de otras personas, especialmente de sus coetáneos. Cuando se presentan oportunidades como las invitaciones a fiestas, él expresa su pensamiento y sus valores sin temor. En contraparte, no hace juicios severos sobre sus compañeros, afirma que los comprende "porque no tienen el conocimiento que yo tengo, ¿eda? [...] me da tristeza porque no saben...". Considera que el conocimiento bíblico haría un bien a todas las personas tanto en lo individual como en su vida comunitaria.

La segunda experiencia que narra se refiere a un asunto que inicia afirmando que está arrepentido, y es el hecho de que tiempo atrás tuvo el mal hábito de fumar. Expresa su convicción de que todos tenemos algo de lo cual estamos arrepentidos, pues la condición humana es proclive al error. El suyo lo vincula a su experiencia del conocimiento bíblico diciendo que "fue cuando..., todavía no aprendía bien ¿eda?, no conocía bien a Dios...". En ese entonces pensaba que fumar no estaba bien por el temor que tenía a sus padres, pero al estudiar la Biblia reflexionó sobre el asunto y llegó a una nueva comprensión fundada en su fe religiosa: "... no estaba bien (por el daño a la vida) y desde entonces no he vuelto a fumar". Aquí hay un paso evolutivo, pues del temor a sus padres cambió a un motivo consistente en respetar su cuerpo como manifestación de su obediencia a Dios.

Según su experiencia, hacer lo que Dios quiere es una fuente de bienestar interior y espiritual, uno "se siente bien". Así como un padre premia a su hijo porque se porta bien, así Dios lo hace, "aunque no he recibido el premio, sé que luego lo voy a recibir por lo que hice bien." En contrapartida, si se actúa sin seguir la voluntad de Dios "uno se siente deprimido, ¿veda?, este..., pues no tiene ganas de hacer nada". El arrepentimiento humilde hace que Dios lo vuelva a aceptar a uno, pero sólo "si no volvemos a caer en ese mismo error". Esto es un factor de crecimiento hacia la moral de principios.

En esta forma de interpretar las propias vivencias según los motivos religiosos, se manifiesta el componente psicológico del carácter, componente de la moralidad que resalta el vínculo entre el razonamiento y la acción consecuente, entre el pensar y la toma de una decisión que es orientada por lo correcto (Bebeau, Rest, Narvaez, 1999; cf. Lickona, 1992). En el caso presente, existe un rasgo que debe destacarse pues se hace visible el criterio religioso que da sustento a la consistencia moral, ya que el arrepentimiento lleva implícito el significado de que la acción incorrecta no se volverá a hacer. En sus propias palabras: "si me arrepiento, ya no debo hacerlo".

Al respecto, comenta como experiencia específica la dificultad de hacer lo correcto, de obedecer a Dios, aclarando sin embargo que "no se trata de algo imposible". La dificultad se origina en que "vivimos en un mundo en el cual lo que a Dios le agrada, no se puede hacer en forma fácil". Fumar o drogarse es fácil, es "disfrutar la vida al aventón", pero dejar cualquiera de esas cosas no lo es, requiere voluntad y deseo de vivir de acuerdo a los principios religiosos. La moralidad de principios está así vinculada a la condición humana.

Al hablar de este elemento de su experiencia, reitera el profundo significado que para él tiene el hecho de haber conocido a Dios por medio de la Biblia, pues antes no tenía una idea de lo bueno y de lo malo. Al pensar acerca de su actuar previo a este conocimiento dice que "pues..., básicamente era un niño...", y no identifica otra acción mala aparte de la de fumar. Esto se relaciona con su evolución de la heteronomía a la autonomía.

Una experiencia, finalmente, que es también importante para él es la de unirse voluntariamente al trabajo, de difundir el mensaje bíblico y hablarles a otras personas acerca del reino de Dios. Las invita a leer la Biblia y poner en práctica "lo que ahí se menciona porque, pues..., es un beneficio..., es un beneficio para uno mis-



mo. Esta acción, con todo y que hay personas que se molestan o que me tratan mal —pero eso no nos importa—, es una fuente de gozo, porque la difusión del mensaje es una de las señales que la misma Biblia da como cercanía del reino de Dios”.

Una de las diferencias, que surgen en la comprensión y vivencia de la fe al hablar con la gente, está relacionada con el uso y veneración de imágenes religiosas. Él exhorta a otros a leer la Biblia y venerarla como palabra de Dios, a dejarse convencer por su mensaje pues “de mi no va a depender que la persona cambie”, se necesita la disposición personal. Respeta otras creencias pero reitera la importancia del texto bíblico, incluso en contra de la opinión personal de un sacerdote, porque éste es humano y “puede cometer errores como cualquier otro humano”; sin embargo la Biblia contiene un mensaje que es claro y bueno para todos.

En síntesis, para esta persona su experiencia y sus motivos religiosos tienen una gran fuerza, y la obediencia a Dios se constituye como un principio moral fundamental. Su razonamiento moral de principios es casi el doble del promedio que tiene el grupo de bachillerato y no se trata de que viva una creencia a la letra de la Biblia, no es ésa una óptica dominante, sino un sentido moral personalmente construido en la reflexión y la interpretación de la experiencia. Manifiesta autonomía y sentido de la libertad, que le permiten afirmarse positivamente frente a los demás y respetarlos. Es probable que realice un mayor crecimiento moral por su sensibilidad al mandamiento del amor y por la referencia de éste al respeto a los demás como sensibilidad moral. Su énfasis en la importancia de pensar bien está asociado a su fe, la cual motivó su cambio profundo de identidad: la obediencia a Dios está acompañada de un sentimiento de confianza.

#### 14M

Este alumno estudia en un bachillerato público a distancia y tiene un puntaje de 46.6 en razonamiento moral de principios; su puntuación más alta la obtiene en el estadio 5A (36.7) y la más baja en el estadio 5B (3.3). Aunque el estadio 4 es cercano al 5A, ha superado más que el primer alumno la perspectiva convencional. Su desarrollo moral es de los más avanzados, si bien debe tomarse en cuenta que su edad es cuatro años mayor que la estándar de su grupo escolar.

La actitud que muestra ante los dilemas morales es la de considerar la perspectiva del otro, imaginarse a sí mismo en la situación problemática; trato, dice, “de ponerme en la situación” de quien tiene que decidir.

Así, por ejemplo, respecto al dilema de si el doctor debe darle o no una sobredosis a la enferma para ayudarla a bien morir, dice que no debe dársela, que se debe respetar siempre la vida. Menciona que trabaja en una empresa de medicamentos y que por ello tiene mayor sensibilidad hacia los problemas médicos y las circunstancias propias de los problemas de salud. En forma específica, afirma que cuando se viven cuestiones serias se debe considerar la opinión de la familia y de la persona enferma; sin embargo, casos como el de este dilema centra su atención en la decisión a cargo del doctor, de quien es la responsabilidad profesional por el cuidado de la vida.

Analizando otro asunto, respecto a si se debe denunciar o no a un prisionero que escapó de la cárcel, quien desde entonces lleva una vida de trabajo honesto y de solidaridad, dice que no debe ser denunciado: “todos dicen que tenemos derecho a una oportunidad, pero..., psss..., en realidad tenemos muchas [...] ponte en el lugar del ladrón [...] todos cometemos un error, ya sea de alto o bajo nivel; entonces, si tú tienes la capacidad de reaccionar, de enderezar el camino..., la actitud es la que importa..., el camino es lo que te lleva a ser grande..., o bajo”. Con esto hace referencia al valor de la reflexión y al carácter moral de la persona como fundamentos de la acción moral (Bebeau, Rest y Narvaez, 1999; Lickona, 1992). Más adelante se referirá a los principios de la responsabilidad y de la libertad.

Una acción incorrecta, desde luego, tiene consecuencias que deben ser asumidas, pero quien falla tiene derecho a enderezar el camino pues “Dios da muchas oportunidades”; si por él fuera, al primer error todo terminaba, pero “tienes derecho a reaccionar, por eso Dios nos dio la capacidad de pensar, es la única diferencia que nos dio entre los animales y el ser humano, pensar, razonar..., o sea, si cometes errores instintivos tienes la capacidad de reaccionar y corregirlos, ¿veda?”. Esta valoración de la compasión y la paciencia es fundamental en su perspectiva moral, como luego se verá a través de las experiencias personales que narra. El pensamiento, para esta persona, no es relevante sólo como un instrumento, como actividad racional, lógica, sino porque es un rasgo humano que hace posible construir el sentido de la acción y de la vida; es la base de la humanización porque el pensar va unido al acto de valorarse a sí mismo, a los otros y a la acción humana. El pensamiento correcto forma la conciencia y ésta “te dicta lo que debes hacer...”. Lo fundamental, en otros términos, son los principios morales personales.

Al comentar este asunto introduce una distinción muy importante, porque el error instintivo es producto de



una acción no pensada, de no darse cuenta de las cosas en su perspectiva humana; en otras palabras, si razonamos podemos “tener la experiencia de no cometerlo (el error)”. Con el hecho de pensar lo que hacemos se hace posible la elección correcta, la constitución de la libertad humana. Por todo ello es importante tener una oportunidad de enmienda cuando se ha cometido un error, porque siempre existe esa posibilidad del ser humano de elevarse sobre su naturaleza, sobre sus instintos. Añade este alumno que con el don de la razón viene también la responsabilidad, la construcción de la libertad personal, la cual significa para él el principio moral fundamental. Aquí reside el origen personal de la moralidad, como lo indica, por otra parte, un enfoque de la ética (Cortina, 1997; Latapí Sarre, 1999).

Esta visión sobre el actuar humano y la importancia de la superación por el ejercicio de la libertad las relaciona con su experiencia de crecimiento personal y con la enseñanza de un maestro; no se trata de nociones sino de un resultado de su experiencia y reflexión.

Los aspectos relativos a su experiencia tienen que ver con la formación del carácter: primero, se trata de una dificultad en su actividad escolar —él la comprende y expresa en términos de “no ser bueno para memorizar”—, en segundo término hay una cuestión laboral, el hecho de tener patrones estrictos. Ambas cosas lo han motivado mucho a “sacar coraje” y tener “el orgullo de salir ante los demás y sobre los demás” sobreponiéndose al disgusto y a la desesperación del momento. Ante las dificultades propias de la vida “te pones a recapacitar y te das cuenta que tú tienes lo mismo que los demás, tienes las mismas capacidades, no tienes por qué hacerlo mal, o sea, tienes que hacerlo mejor y más si tienes el empeño”. Los valores personales a que alude, entonces, se han formado en la toma de conciencia de sus circunstancias y de su propia valía, en la confianza en sí mismo.

En su proceso de desarrollo, junto con sus reflexiones personales en los diversos contextos de su experiencia vital, está también una fuerte motivación hacia el carácter moral impulsada por su maestro de kung-fu, quien le ha ayudado a madurar racional y emocionalmente a través de la búsqueda de la perfección en el dominio específico de las artes marciales; ha descubierto que no se requiere ser superdotado, sino tener una actitud de superación, un propósito de logro: “si tienes el empuje, si tienes el gusto de hacerlo, ¡pón hazlo!”, termina diciendo. En este aspecto resalta de nuevo que la libertad en la elección está fundada en la confianza en sí mismo.

Esta experiencia formativa también le ha ayudado a tener “un carácter apacible”, a equilibrar sus sentimientos y ser paciente consigo mismo. Explica que antes de estas vivencias al presentarse una dificultad “me desesperaba y lo echaba todo a la basura”. En cambio, con estos aprendizajes “vas adquiriendo el temple”, el autocontrol que permite decidir y crecer en seguridad personal. En otras palabras, ha aprendido a tomar conciencia de sí, a comprender sus emociones y sus conflictos en las relaciones sociales, a aprovechar su energía, a enfocar reflexivamente su experiencia; todo ello le ha traído como resultado la adquisición de mucha seguridad en sí mismo. Su crecimiento en este rasgo de personalidad no es directamente moral pero ante experiencias de esta índole le ayuda a pensar con sosiego y a tomar decisiones: ser sensible moralmente, empatizar.

Otra persona significativa en su desarrollo personal, especialmente en la formación de su sensibilidad moral y de su aptitud para discernir la adecuación de la conducta, es una tía que lo acogió a él y a sus hermanos, pues cuando él tenía seis años quedaron huérfanos de madre y su padre no fue responsable, “desgraciadamente nos dejaba”, dice.

Una de las cosas que descubrió al crecer en la familia de su tía es que las cosas no son fáciles, que su tía hizo durante muchos años un gran esfuerzo para realizar los papeles de padre y de madre, para ser “el brazo fuerte de la familia, y más si eres tú solo contra el mundo”. Al afirmar esto aclara que no se siente totalmente maduro pero sí muy consciente de haber comprendido la importancia de reconocer y “respetar el esfuerzo de los demás” que ha estado orientado a su protección y cuidado; valora mucho el apoyo que no se da con palabras, sino con entrega y esfuerzo que hace a la persona —su tía en este caso— caer cansada cada día. La solidaridad vivida cotidianamente y el esfuerzo de su tía son, como ejemplo de vida moral, su experiencia humana de los valores más intensa y relevante. El ejemplo de su tía es un poderoso motivo para el agradecimiento, la acción solidaria y el compromiso con las necesidades de los demás (Hoffman, 2000).

Su circunstancia personal ha hecho que aprecie y reconozca la importancia de los padres y de la familia en la formación de los niños y los jóvenes. La familia es el inicio de la formación humana y el apoyo y ejemplo de los padres es insustituible, ellos tienen una gran responsabilidad en el desarrollo de valores y afectivo de sus hijos porque éstos tienden a imitar “lo que el mundo les ofrece”, debido a que en los primeros años no tienen aptitud preestablecida para discernir entre el



bien y el mal. De ahí que el soporte, los consejos, la ayuda para entender las cosas y para aprender una actitud positiva ante la vida sean definitivas en el crecimiento de las personas menores. Así, destaca la importancia de los factores sociales en la formación de los valores y la sensibilidad moral.

Sin una experiencia familiar positiva es factible recurrir a los amigos, pero hay ocasiones en que ellos mismos “no tienen aptitud o voluntad para ayudarte a salir de dificultades materiales o morales” y es desagradable sentirse solo, uno puede entrar en un círculo vicioso de aislamiento social. Reconoce que vivió una etapa de este tipo, de soledad, de baja autoestima, de descuido de sí mismo y que pudo resolverla gracias al coraje que desarrolló con el apoyo de las personas mencionadas más arriba; es decir, su tía y el maestro de kung-fu. La superación de esta crisis de maduración significa para él una etapa de descubrimiento, elección y afirmación de sus valores personales; en suma, la asunción consciente de la responsabilidad de su propia vida, factor significativo en el crecimiento moral (Rest, 1988).

Asimismo, sus vivencias y aprendizajes valorales se expresan en el convencimiento de que es importante ayudar siempre a los demás, sin vanaglorias, sin esperar retribución, pues “todos somos iguales, todos tenemos algo bueno y todos tenemos algo malo y hemos de ser solidarios”. Así, reitera la importancia de la empatía como orientación moral (Hoffman, 2000).

Para comprender su desarrollo afectivo y moral es también muy importante tomar en cuenta la experiencia laboral. Él se ha pagado sus estudios desde la secundaria y esto ha sido otra vía por la que ha aprendido a valorar el esfuerzo y a las personas. Debido a que empezó a trabajar desde chico aprendió a sobrevivir en ambientes hostiles y rudos, a hacer las cosas con cuidado, y sucede, dice, “como que hasta despiertas..., y eso lo vas agarrando de experiencia, o sea, te da como un temple, de que tú tienes que salir adelante, te tienes que avivar, ¿eda?...”. Al principio es duro enfrentar esas condiciones de vida, afirma, pero luego te das cuenta de que adquieres una capacidad, tienes “un despertar para tomar las cosas como deben ser”, lo cual incluye apreciar cosas como la paciencia, la responsabilidad, la entrega y el esfuerzo.

Además de las experiencias fundamentales que ha narrado hasta aquí habla de otras que expresan también vivencias importantes en relación con su personalidad y su crecimiento moral. Una primera experiencia se refiere a que una mujer un poco mayor que él —él te-

nía quince años, ella era atractiva y tenía poco de casada—, lo incitaba a tener relaciones sexuales sin importarle si resultaba embarazada, lo cual a él le pareció incorrecto, y dice: “yo creo que no le interesaba la cuestión moral o no tiene moral”. El se negó a una relación de tal naturaleza, no tanto por miedo al marido sino por otros tres motivos distintos: el primero, por considerar el hecho como ocasión de pecado, por aquello de “la mujer de tu prójimo” y “porque no me gustaría que me hicieran lo mismo”; “yo no pensaba en el marido como un rival”, continúa diciendo, “sino como un ser humano, alguien engañado, y no me gusta tampoco engañar a nadie”.

En segundo término, la negativa a una relación de tal naturaleza se debió al hecho de pensar en las consecuencias, como un posible embarazo y la procreación de un niño que quedaría en una situación incierta de paternidad y seguridad. Finalmente, se negó porque una relación así sería “una falta de respeto a una mujer “que no se respeta a sí misma” y además sería una falta de respeto a sí mismo. Agrega otro elemento de su valoración: “al negarme le decía que lo pensara, tú tienes ya tu hogar hecho, insistí”.

En resumen, afirma que juzgó que una relación así era abrir la posibilidad a un conflicto de serias consecuencias. En definitiva piensa que “si tú te casas con alguien es para respetarte a ti y a ella”.

Haciendo una retrospectiva sobre su evolución personal, identifica con mucha certeza su convicción de que es necesario “darle su lugar a cada quien”, de respetar a todos, porque los seres humanos somos interdependientes. Afirma que este aprendizaje está ligado a dos circunstancias: por una parte, lo valora como una toma de conciencia posterior a la infancia y la adolescencia, sobre todo de ésta última en que “todo te vale y sólo piensas en complacerte”; el apoyo de los adultos en esta etapa es fundamental para madurar afectiva y socialmente; la educación “te va dando tus principios, más que nada, son los que te van haciendo crecer...”. Por la otra, para él fue definitoria su orfandad y el ejemplo de su tía, cosas ya explicadas más arriba.

Aquí, dos vivencias se contrastan: una, la de haber sido acogido y cuidado al estar desamparado; eso lo hizo descubrir el respeto y gratitud a quien se ocupó de él y descubrir la obligación moral de ayudar a quien lo requiera. La otra vivencia que lo motiva a ser respetuoso es haber visto que su padre no lo era con las personas, cosa que juzga incorrecta porque “todos son importantes en este mundo”.



Como resultado de una visión de conjunto de su experiencia de formación dice haber comprendido que una persona, él mismo, no debe su crecimiento y maduración a hechos aislados, sino que se trata de etapas que se configuran a lo largo de la vida, en la cual cada uno va asimilando y construyendo rasgos básicos de personalidad que él identifica como actitudes —“la actitud es la que importa”, afirma al referirse a las dificultades que plantea el desarrollo—. En este proceso es fundamental el apoyo que se recibe de las personas con quienes uno convive, en el cual cuenta mucho, específicamente, el ejemplo de los valores vividos.

Al analizar su experiencia, trae a colación el haber robado pequeñas cosas, insignificantes en sí, pero que son acciones incorrectas a fin de cuentas por ser robo y porque te inducen a otras, ya que “todo lo malo te induce a hacer otras cosas malas”. Recuerda cómo pasó de considerar las consecuencias de las acciones en términos de castigo a otra perspectiva, como la de llegar a carecer de buena reputación y no ser apreciado y respetado en la comunidad, lo que indica su evolución de la moral preconventional a la convencional.

La experiencia vital contiene en sí misma la dificultad de la lucha entre satisfacer el deseo “o tus instintos”, o “calmarte y obedecer tus principios” y para él fue fundamental pensar acerca de qué quería ser a futuro y decidirse por conseguirlo. Reitera algo importante para el crecimiento moral: se trata esencialmente de una decisión personal, de una elección entre “caminar derecho” o “titubear”. Como en la experiencia de la señora que lo invitaba a tener relaciones sexuales, dice ahora también que es importante pensar todas las acciones: “hay que darse un poquito de tiempo y pensar lo que quieres vivir más adelante...”, definir la propia identidad sociomoral. En todo caso, las bases “bien cimentadas” dan seguridad y confianza en uno mismo.

Apreciada en conjunto, la visión de esta persona muestra una experiencia centrada en la formación de un carácter firme; una vida en condiciones combinadas de dificultades familiares y ausencia de la figura paterna, pero enriquecida con el ejemplo decisivo de valores morales y del esfuerzo solidario. Su determinación y su esfuerzo, la transición exitosa en su adolescencia destacan asimismo como factores de desarrollo de su carácter y su autoestima. De su experiencia emerge con fuerza el valor de la solidaridad —el compromiso empático con las necesidades del otro— y el respeto como principios personales de moralidad, todo apoyado en la importancia de pensar la acción para dar sentido a la propia vida.

#### 11F.

Esta persona es estudiante de un bachillerato tecnológico agropecuario público; su perfil moral se caracteriza por un pensamiento postconvencional comparativamente bajo (23.33) y puntuaciones altas en los dos estadios convencionales, el 3 y 4 (28.30). Su puntaje en razonamiento moral de principios no es de los más bajos en el grupo de estudiantes con menor desarrollo moral de este nivel, pero la puntuación más baja la tiene en el estadio 6, con valor de cero. Tiene, en consecuencia, un desarrollo moral comparativamente menor y de naturaleza predominantemente convencional.

Ante los dilemas morales, manifiesta una actitud que consiste en analizar bien la naturaleza y componentes del problema para tomar una decisión justa y benéfica para todos los involucrados. De esta forma, ante el problema del prisionero que se escapó de la cárcel pero que ha sido honesto, responsable y solidario, afirma que no hay que denunciarlo pues “está haciendo algo por los demás, [...] hizo muchas obras de caridad” y no es justo que lo regresen a la cárcel. Un criterio importante para juzgar los problemas morales justamente es, entonces, tomar en cuenta la voluntad y motivos de las personas. En el presente caso, la dedicación al trabajo y a la procuración del bienestar de los demás merece ser correspondida, lo cual es coherente con la preeminencia del estadio 3, perspectiva en la que la alumna basa su empatía.

Considerando el problema sobre el dilema del doctor acerca de si administra o no una sobredosis para ayudarle a morir a la enferma que así lo solicita, la conduce a opinar que esta es una situación muy difícil porque involucra dos perspectivas en fuerte conflicto: por un lado está el bienestar de la enferma mediante un alivio de su dolor que implica terminar su vida, y por el otro, el derecho de toda persona a la vida, sobre el cual el doctor no puede decidir; él puede sólo confortar y expresar su compasión, pero no matar a la persona nada más porque ella se lo pide. Dar la sobredosis sería matarla.

En este caso la alumna percibe un problema cuya solución es difícil; no se siente plenamente segura ante él debido a los valores contrapuestos. Afirma por una parte que debe buscarse otra salida para respetar la vida —su convicción es que “todo mundo tenemos derecho a vivir”—, y por la otra, también reconoce que en última instancia, dado que el caso hace muy palpable el conflicto de valores, cada quien es responsable de su decisión.



Si bien su perspectiva moral está dominada por la preeminencia de los estadios 3 y 4, no está plenamente estructurada en el nivel convencional. No puede resolver el segundo conflicto con plena seguridad, percibe las perspectivas en conflicto y manifiesta sensibilidad propia del nivel postconvencional, esto es, la responsabilidad fundada en los valores personales.

Ella parte del análisis de estos problemas para afirmar que la vida plantea situaciones en las que decidir lo correcto no es fácil. Por ello, concluye que son importantes dos cosas para actuar correctamente: la primera, analizar con cuidado los componentes de cada circunstancia, las implicaciones de una solución u otra, las consecuencias para las personas; y segunda, que en los problemas morales cada persona actúe responsablemente de acuerdo a sus creencias.

¿Cuáles han sido sus experiencias de aprendizaje moral más significativas? ¿Cómo ha vivido sus experiencias formativas? El respeto a las personas es para ella un valor fundamental y explica que lo ha aprendido en su vida familiar por el ejemplo de los adultos: “ellos —sus padres, tíos, su abuelo— me lo han inculcado desde siempre [...] ellos siempre tienen mucho respeto. Mi abuelito es bien especial en eso, él siempre nos ha dicho que nosotros debemos hacer por los demás para ser tratados igual... si por ejemplo yo te respeto a ti, que tú... me respetes...”. Se trata entonces de actuar con reciprocidad, en función de expectativas interpersonales; lo justo es corresponder a las acciones buenas y esperar tal correspondencia. Así, en el caso del prisionero antes comentado, debido a que había hecho mucho bien, lo hace digno de una forma de respeto: no ser denunciado en correspondencia a sus buenas obras.

Esta alumna considera que gran parte de su aprendizaje del respeto se ha realizado observando e imitando los comportamientos de su madre y de sus tíos, quienes practican formas tradicionales de manifestación de dicho valor como besar la mano a los mayores, incluyendo la costumbre de que su madre besa la mano a su propio hermano mayor. Otra manifestación de respeto es que el abuelo, la mamá y los tíos “a toda persona le hablan con buenas palabras...”, con formas adecuadas de cortesía.

Cuando ella practica estas manifestaciones de respeto se siente bien; no puede explicar más este sentimiento pero afirma: “sí..., sí se siente uno como bien desahogado, tranquila...”. Está actuando conforme a las expectativas que tienen acerca de ella. Con estas acciones, acordes a las costumbres familiares, se desarrolla un sentido de identidad social, se atienden las expectati-

vas sobre ella como integrante de la familia; aunque más adelante comenta algunas contradicciones y conflictos que vive.

Las experiencias de carácter religioso (la asistencia a misa, la práctica de la confesión), las vive como acciones que tienen las mismas orientaciones valorales que su convivencia y deberes familiares y sociales, se enmarcan en la noción general de sus deberes como los de cooperar en los quehaceres de la casa, hablarle bien a la gente, ser honrada y sincera. Este conjunto de prácticas y los valores asociados a ellas, los percibe como lo que “viene en lo católico” y lo considera positivo, digno de seguirse.

El aprendizaje se realiza en la convivencia cotidiana, en forma no coercitiva ni con obediencia ciega, pero puede tomarse conciencia de su significado y alcances posteriormente. Al respecto, dice que “todas esas cositas a uno le van sirviendo ya más adelante..., ya uno dice ¡ah!, él me dijo esto, pues tengo que hacerlo...”. Por ejemplo, la enseñanza del valor de la cooperación en el hogar “es un buen consejo porque hay veces que uno..., ¡sabe cómo es...!, no nos gusta hacer quehacer ahí en la casa, lo vemos y ¡ay!..., más flojera nos da y vamos y mejor nos acostamos. Pero ese consejo yo pienso que está bien para ayudarles un poquito a nuestras mamás porque ellas siempre lo hacen y pues, entre dos, es menos...”. En otros términos, hay una construcción personal del valor de la cooperación, de una perspectiva moral empática a partir de la interacción familiar y social.

Es consciente de su evolución personal, pues en otra época no aceptaba colaborar con su mamá a causa de que la flojera “le ganaba”, cooperaba sólo motivada por el hecho de que su mamá condicionaba los permisos para salir de la casa a la ayuda recibida en el quehacer. Hay entonces una evolución de la cooperación por interés a una cooperación por comprensión de las necesidades del otro, por solidaridad. Más abajo se comenta otro aspecto del cambio personal relacionado con su experiencia escolar.

En contraposición a los significados anteriores, en otros aspectos de las enseñanzas que recibe, vive una contradicción. Realiza la práctica de la confesión porque su mamá se lo indica, pero comenta que no le gusta: “no sé, siento como que mis cosas son mías, nada más mías, y no me gusta decirlas [...] yo nada más sé mi rollo, y punto. Nada más yo, yo soy muy discreta en eso...”. Para ella el sacerdote es “como una persona cualquiera”, no le reconoce un carácter o rango especial y no le parece razonable hablar con él de las cosas



personales, como tampoco le gusta hacerlo con su madre, con quien no siente mucha confianza. En otras palabras, cree que “las cosas personales” no son objeto de confesión o de comunicación a terceras personas por obediencia a los padres, y rechaza así un contenido específico de la socialización religiosa ligada a la dependencia filial.

En cuanto a la asistencia a misa y otras prácticas, no las realiza con regularidad. Se percata que ha cambiado en sus creencias y en su postura personal ante las prácticas religiosas de la familia, pues cuando era más chica creía sin ninguna duda que la confesión borraba los pecados. Hoy vive esta práctica con ambigüedad e incertidumbre respecto a su sentido religioso, pues no está segura de que borre los pecados pero, por otra parte, las pocas veces que acude a la confesión la vive como algo que le ayuda a estar tranquila pues, “muchas de las veces hace falta conversar con otra persona, pero no tanto...” y sobre todo, no con el esquema de la confesión. Sobre esta cuestión su madre y otros adultos de la familia ya no le ayudan a comprender sus sentimientos y sus interrogantes, a responderlos satisfactoriamente; se siente sin apoyo, no le ofrecen experiencias para crecer hacia la perspectiva moral superior, que es el razonamiento moral de principios; la autonomía no es promovida en la familia.

En lo referente al valor de la vida y su comprensión como un derecho fundamental, afirma que su visión es así no por una enseñanza recibida sino porque ella ha elaborado ese modo de pensar, y se explica: “yo pienso que todo mundo, todas las personas somos iguales, todas tenemos los mismos derechos [...] todos somos seres humanos y todos tenemos derecho a la vida”. Esta creencia, para ella plena de certeza, proviene de su reflexión sobre el sentido de la vida, y añade lo siguiente: “si uno vino aquí al mundo es para vivirlo, para disfrutarlo; es por eso que llegué a esa conclusión, si no, ¿para qué llegaba uno?, no tenía caso”. La vida, siendo un derecho individual, significa para la persona la oportunidad de goce y de realización.

Al observar su vida desde la perspectiva de las cuestiones morales, comenta que no se le han presentado o no ha vivido dificultades fuertes, ni en la convivencia de la escuela ni en la familia, que la hayan puesto en circunstancia de pensar y tomar decisiones. Puede observarse sin embargo, en su concepción y aprecio del valor de la vida, que su reflexión representa un punto de partida significativo en la construcción de su moralidad y de modo particular para un avance hacia la perspectiva postconvencional, que actualmente está poco estructurada.

Además de las formas de vivir el respeto, valor que para ella está referido esencialmente a las personas mayores como sus maestros y sus tíos, su madre enfatiza el deber de mantener una conducta acorde a las costumbres católicas y al prestigio social de la familia, la cual “supuestamente ha sido una de las mejores de ahí” porque casi todos “han tenido estudio”, entendiéndose por ello la realización de estudios profesionales, ya que su madre y varios tíos son maestros. Ella vive esta exigencia de su madre como un compromiso y se siente obligada por sus expectativas “más que nada para hacerla quedar bien, pues ¿te imaginas ser (yo) la excepción y la mala?”. Con esta comprensión expresa de forma clara la perspectiva del estadio tres, es decir, la moralidad motivada por el objetivo de ser una buena hija y un miembro idóneo de la familia.

Como elemento constitutivo de esa identidad familiar y del deber asociado a la misma, le han inculcado la importancia de ser honesta consigo misma y con los demás. Ella entiende la honestidad como una cualidad moral que se expresa en el comportamiento sincero, en una comunicación veraz con las personas.

La escuela también ha contribuido para su aprendizaje de este valor tanto en las relaciones con los profesores, como se comenta más abajo, como en las interacciones con sus compañeros y compañeras. Con éstos, ha tenido leves dificultades en la vivencia de la honestidad, en las ocasiones en que se toman decisiones en grupo. En tales circunstancias ella suele tener dos actitudes: por una parte, la de defender con ahínco sus intereses y puntos de vista cuando está fuertemente involucrada o es afectada por determinada cuestión que se analiza; según sus palabras “ya cuando me meten, pues no...!, ¡tengo que ganar esa lucha!”. Comunica y defiende su punto de vista y su interés. Por otra parte, promueve abierta y decididamente que sus compañeras tomen conciencia cabal de los problemas en cuestión y acepten ponerse en posición de diálogo y de búsqueda de soluciones positivas, lo que para ella consiste propiamente en estimular la toma de una perspectiva moral superior al propio interés, cuando la decisión por tomarse afecta el bienestar de los demás. En este punto resalta la perspectiva del estadio 4.

Para esta perspectiva se inspira en su abuelo, en él la ha observado con claridad. Considera que él la vive intensamente, pues desempeña un importante papel de mediador en la familia, promoviendo la comprensión del punto de vista del otro, la ayuda mutua, la cooperación, el diálogo, el análisis objetivo de los problemas, etc. Para ella, este modo de actuar es muy valioso en las relaciones humanas, es preferible a la sola búsqueda



da del interés personal o de un pequeño grupo cerrado. En síntesis, vive tanto la afirmación de sí misma, como la consideración del punto de vista del otro en función de la cooperación.

A este respecto, tiene conciencia de otro rasgo que le ayuda a percibir su cambio personal. Recuerda haber sido muy rezongona con los maestros en la secundaria y los regaños que recibía cuando los maestros enteraban de dichos comportamientos a su madre: “¡has de ver cómo me ponía! —dice—. Me regañaba mucho, me decía que así no debería ser, que yo debería respetar a mis maestros...”.

En aquellos años, sin embargo, tampoco obedecía a su madre de modo fácil e inmediato, “yo de primero no entendía”, dice, lo que significa que no estaba dispuesta a obedecer; no le parecía justificada la demanda de que cambiara un comportamiento determinado. La evolución en su perspectiva sociomoral la comprende como un asunto relacionado con el crecimiento y la maduración. Agrega al respecto que en la preparatoria ya cambió mucho y que ya no es rezongona. Atribuye este cambio a la edad, expresándolo de esta forma: “yo pienso que lo que tiene que ver mucho es la edad, o sea, la adolescencia, tú sabes que es muy difícil de enfrentar [...] cuando uno está en esa etapa “¡híjole, no... Es muy difícil!”.

A pesar de la comprensión anterior sobre su vida adolescente expresa que en el bachillerato aún obedece las normas motivada por el temor a los regaños de su madre, cosa que teme más que los golpes, pues los primeros la hacen sentirse “pequeñita”.

Resumiendo esta cuestión del cambio, puede observarse que su vivencia del respeto está inmersa en una contradicción: por una parte, percibe la exigencia “de los mayores” de la familia y la de los profesores como autoridad escolar que obliga a ciertas prácticas, y por la otra, tiene conciencia de su dignidad personal y quiere construir una comprensión razonada de la necesidad de la cooperación familiar y escolar. Está construyendo el valor del respeto como perspectiva de la relación interpersonal; en otros términos, está en proceso la elaboración de una perspectiva moral superior.

Con todo, al observar en conjunto sus procesos de convivencia, admite también que con las experiencias familiares y escolares ha aprendido a revisar su conducta y a reconocer que hay cosas que hace mal porque perjudican a los demás. Del mismo modo, cree que las experiencias vividas han sido útiles para elaborar pro-

pósitos relacionados con la necesidad de hacer las cosas mejor en el futuro.

Al referirse a las experiencias que le han servido para tomar conciencia de las implicaciones de su comportamiento y de su aprendizaje de la responsabilidad, hace esta comparación: “si voy caminando y me caigo, tengo que volverme a levantar..., ¡es así...!, mis experiencias son los tropiezos que indican cómo va la vida, es lo que a uno le va ayudando”. Menciona entre los tropiezos que le ayudaron a cambiar los concernientes a su bajo desempeño ocasional en la escuela, y dice lo siguiente: “incluso una vez reprobé una materia y eso me sirvió de mucho porque... ¡sí!, esa vez sí le platicué a mi mamá y estuve analizando bien eso...”. De ahí surgió el propósito específico de esforzarse “para no caer en lo mismo” más adelante. Esta motivación contribuye al desarrollo moral (Rest, 1988).

En síntesis, de la secundaria a la preparatoria ha vivido un crecimiento moral, evolucionando desde su perspectiva preconventional a la convencional, sin que ésta se haya consolidado en el estadio 4, y atisba ya los planteamientos postconvencionales.

Esta persona tiene un desarrollo moral influido por la vida familiar. Específicamente, hay una tradición autoritaria ejercida por la mamá que enfatiza la obediencia y el seguimiento de costumbres, pero la presencia del abuelo aporta una perspectiva más abierta al diálogo y a la responsabilidad. El porcentaje de juicio postconvencional puede entenderse por el peso de la tradición, pero se espera que la perspectiva se fortalezca por la relevancia que reconoce a la vida como derecho fundamental, así como por el sentimiento de dignidad personal y la consideración del punto de vista del otro que la hace valorar el diálogo y la necesidad de la cooperación.

La conciencia de sus dificultades y de su proceso de cambio la impulsa a ser coherente con sus valores personales y a promover una cooperación razonada. Aunque afirmó que no ha vivido dificultades grandes, tal vez no comprende aún suficientemente la que está viviendo, la de definir e integrar sus valores personales ante la tradición familiar. Esto requiere apoyo educativo para evolucionar con seguridad y confianza hacia la moral convencional, y desde ahí experimentar y fortalecer la perspectiva de principios morales asumidos con autonomía.



## 13 F

Esta persona pertenece a un bachillerato público y tiene un razonamiento moral de principios bajo (13.33). El estadio con el puntaje más alto es el 3 (41.60), el mayor entre los cuatro alumnos, y el estadio más bajo es el 6, con puntuación de cero, rasgo que comparte con la alumna anterior. Su desarrollo moral está caracterizado entonces por la preeminencia del estadio 3, el de expectativas interpersonales mutuas.

Al narrar sus experiencias relativas al desarrollo moral expresa un conjunto numeroso de valores personales: solidaridad, responsabilidad, constancia, justicia, igualdad, voluntad fuerte, integridad de la familia, bondad, legalidad, reflexión. Sin embargo también manifiesta que está viviendo una etapa crítica, caracterizada por un doble conflicto emocional y moral: por un lado, sufre una tensión emocional en la que se contraponen sus intereses, su seguridad y su desarrollo personales con la lealtad y el apoyo a su familia, con la cual se siente muy comprometida, y por el otro, vive con desconcierto su experiencia social porque de acuerdo a su perspectiva moral predominante —la de expectativas interpersonales mutuas— no encuentra correspondencia en sus relaciones, se siente traicionada y utilizada.

Lo anterior le hace experimentar fuertes sentimientos de culpa y confusión, a causa de las contradicciones entre lo que considera el necesario cumplimiento del deber y la falta de moralidad de algunas personas con las que convive. Ha tomado decisiones importantes con el propósito de llegar a una solución positiva a su situación de crisis.

¿Qué contradicciones vividas le producen este estado de confusión y duda? Dos de ellas, que se interrelacionan, se presentan a continuación:

Narra en primer término, que pocos meses atrás empezó a trabajar en una empresa en la que durante la etapa inicial se sintió contenta y satisfecha, pero posteriormente el trabajo y las actividades escolares le exigieron tanto tiempo y esfuerzo que afectaron negativamente su salud, su estabilidad emocional, su mismo desempeño escolar y sus relaciones familiares. Llegó a sentirse muy confundida y culpable, se reprochaba a sí misma el descuido de la convivencia en la familia. No sabía si dejar el trabajo o no, pues su contribución económica al gasto familiar era importante. Sin embargo, la familia no le manifestaba comprensión ni aprecio por su esfuerzo.

En tal coyuntura se da la segunda vivencia. Un compañero de la empresa, a quien comunicó su conflicto, se manifestó comprensivo y le dio apoyo, animándola para que continuara con su actividad laboral. Además, la exhortó vivamente a que pensara bien la decisión que habría de tomar. Iniciaron una relación amorosa y al poco tiempo —habiendo ya decidido dejar el trabajo para atender mejor su estudio, su salud y su vida familiar— se enteró de que su novio salía simultáneamente con una de sus amigas. Esto produjo una fuerte decepción que se adicionó a sus problemas y afectó mucho su seguridad, su autoestima y su confianza en los demás.

Entre tanto, la situación familiar se había agravado debido a que dos de sus hermanas se fueron de la casa y la economía del hogar se deterioró sin sus aportaciones. Como consecuencia de ello, aumentó su angustia al sentirse con el deber de apoyar afectiva y financieramente a su familia y se reprochaba por no poder hacerlo. Aun cuando la crisis puso en riesgo su salud, sus logros y su satisfacción escolar, se recriminaba a sí misma por lo que juzgó una resolución inadecuada del dilema de incompatibilidad entre trabajo, apoyo a la familia y estudio. Creía que había actuado incorrectamente al dejar el trabajo.

Su situación es expresión de un rasgo de su personalidad, esto es, vivir con un fuerte sentido del deber, con el imperativo de hacer siempre lo justo. El origen de esta motivación lo atribuye a la enseñanza de su abuela, de quien hace un recuerdo en estos términos: “siempre me decía mi abuela..., “nunca exijas una cosa que no das; nunca pidas una cosa que no das, jamás”. Esta motivación es tan fuerte que aun habiendo ayudado en forma significativa a su familia antes de sus problemas de salud, al renunciar a su trabajo y ver la necesidad familiar se sintió culpable.

En general, se culpa a sí misma en forma intensa cuando juzga que ha actuado mal por falta de disciplina personal. De ésta afirma lo siguiente: “es algo que a mí me gusta mucho, algo que tengo que seguir, o sea reglas que ya están definidas; es más que nada... mmm, ¡hacer lo que es correcto! Algo que siempre he dicho yo es que tienes que hacer lo que se tiene que hacer, no lo que se quiere hacer...”. A causa de esta concepción del deber las situaciones que exigen tomar una decisión le producen mucha tensión y aun cuando cree saber lo que tiene que hacer porque aplica su sentido del deber, la ejecución se retarda por que no está segura de sí y de la decisión que proviene de su sentido de aquel imperativo. Reitera sobre este punto su convicción con otras palabras, las cuales comenta que se dice



a sí misma: “¡lo voy a tener que hacer, me guste o no me guste!. ¿Por qué? Porque ya tomé la decisión”. Sin embargo, afirma que una vez que pone en ejecución la decisión, se libera de una “presión” y siente entonces “muchísima alegría”. Esto le sucede tanto en su experiencia laboral como en la vida familiar. De ésta última comentará luego más elementos.

A propósito de lo que se ha narrado previamente, recuerda una experiencia en la que juzga que actuó de forma congruente con su idea de justicia, si bien se trató también de una circunstancia en la que, por su imperativo del deber, se sintió obligada a tomar una decisión colateral no plenamente satisfactoria para ella. Tiempo atrás, encontrándose laborando en otra empresa, el coordinador de producción la utilizó para que al amparo de su buena imagen e influencia justificara ante las obreras el hecho de que la fábrica no realizara el debido reparto de utilidades; le pidió que las convenciera de continuar la producción que habían suspendido temporalmente en señal de protesta. Ella le dijo al coordinador y al gerente que el hecho no realizar el reparto de utilidades era un acto injusto pues se aprovechaban de obreras indefensas. Optó por ponerse del lado de ellas y después de una fuerte discusión renunció al trabajo. Ante tal decisión el gerente le pidió que continuara su labor, prometiéndole que entregaría las utilidades correctamente.

El gerente cumplió su promesa, pero en seguida ella renunció definitivamente al trabajo porque creyó que estaba obligada a hacerlo para ser congruente con su dignidad personal y su deber para con sus compañeras: debía, a su juicio, “dejar de colaborar con empresarios injustos” que son incoherentes en su trato a las empleadas no viviendo los valores que dicen apreciar, es decir, las personas, su trabajo productivo y sus derechos. Tuvo más peso en su ánimo el intento de sus jefes de utilizarla para influir en sus compañeras, que el haber contribuido a lograr un objetivo justo por su sentimiento de empatía (Hoffman, 2000). Al ver en otras personas propósitos injustos o acciones incorrectas, se decepciona de ellas y se retira de la situación.

Asociada a la experiencia laboral anterior, se encuentra otra pero de naturaleza familiar. Al terminar la secundaria tenía deseos de continuar sus estudios, mas fue necesario que trabajara porque su padre estaba enfermo y no podía ayudarla. Trabajó mucho y con éxito, pero se dio cuenta de que ella era quien aportaba más recursos a la familia y que a diferencia de sus hermanos y hermanas ella no realizaba lo que deseaba, se estaba sacrificando. Incluso juzga que con su dedicación desinteresada contribuyó a que sus hermanos se hiciesen

mantenidos, reforzando así una práctica negativa de su mamá, la de consentir a los hijos en lo material al tiempo que les negaba cariño y cercanía física; no otorgaba una caricia, por ejemplo, “si no se la merecía uno”, dice. De manera similar actuaba la abuela.

Comenta con tristeza que la primera frase que recuerda de su madre es de rechazo, pues habiéndose acercado a ella en una ocasión en forma afectuosa, su madre le dijo: “nunca en su vida me vuelva a tocar”. Esto la hizo sentirse mal y aún hoy persiste ese sentimiento; ni se acercaba a su mamá ni se acerca jamás. Afortunadamente, en este aspecto sí encontró en la abuela algo de apoyo, aunque con un énfasis muy fuerte en una moralidad dominada por la perspectiva del deber.

No identifica en su mamá una acción positiva y directamente encaminada a la enseñanza y la formación de la moralidad, como aptitud para distinguir lo correcto de lo incorrecto. Una experiencia opuesta la tiene con su padre de quien afirma que “siempre ha sido muy justo, él siempre pide justicia [...] se mete en muchos líos por mucha gente, jamás pide nada a cambio...”. Es el ejemplo de su padre lo significativo para su aprendizaje moral, no una enseñanza por la palabra. Esta admiración por la conducta paterna la motivó intensamente para trabajar y aportar recursos a la familia, sentimiento contrario al enojo que sintió hacia su madre. No se arrepiente de haber colaborado como lo hizo, pero ve frustrado su desarrollo personal y lo atribuye al ejemplo negativo de su madre, que propició la falta de colaboración y compromiso de sus hermanos.

Esta apreciación de la justicia y su vivencia en la ayuda a la gente la identifica claramente como un valor central de su abuelo paterno, valor que su padre internalizó vivamente y que ella a su vez recibió de él. En una ocasión, ayudó a su padre con una cantidad importante de sus ingresos para que él pudiese a su vez ayudar a otras personas a resolver una necesidad, y comenta: “yo estaba feliz, porque mi papá estaba feliz”. Actuó viviendo el valor aprendido de su padre, como una buena hija y como persona solidaria, moralmente empática. Hacia su padre siente gran admiración y mucha confianza; es una fuente de inspiración por su deseo permanente de aprender y de ayudar, por su carácter afable y su prudencia, por su buen juicio y constancia, porque reconoce sus errores y los enmienda, en lugar de conformarse pasivamente.

Introduce aquí un comentario sobre el error humano y la actitud que debe asumirse ante el mismo, haciendo una importante distinción: si la intención de la acción es buena pero se comete un error, lo que debe hacerse



es enmendar la acción; el solo arrepentimiento no resuelve nada si no hay voluntad para remediar las cosas. De esto se vale para formular un criterio de juicio moral: lo fundamental en la persona es la intención de actuar bien, tener una conciencia recta, elemento fundamental para la autonomía moral (Kohlberg, 1992; Piaget, 1985).

De ahí deriva luego esta afirmación que se aplica a sí misma: “yo me puedo arrepentir de una cosa que no quería hacer, pero como todo lo que hago lo quiero hacer porque sé que está bien hecho, no me puedo arrepentir de eso”. Así reitera la fuerza de su sentido del deber, pues no hay lugar para el error. En última instancia, su connotación del arrepentimiento es negativa por ser un hecho que remite a una falla en el juicio de la persona, en su recta intención, o por indicar una debilidad de la voluntad, una falta de carácter. Este tipo de conducta obstaculiza el desarrollo de la persona. El mal menor entonces, lo que tiene que hacerse ante el error es “seguir adelante [...] aprender de los errores”.

La perspectiva moral aprendida de su padre se apoya también en la experiencia de leer una novela, en la cual se destacaban valores personales. Uno de ellos, de gran importancia en la perspectiva de lo que ella ha narrado, es el de pensar bien las cosas, sobre todo después de cometer un error para no repetir el perjuicio hecho a las personas por una acción incorrecta. En este punto — corregir una acción propia que es moralmente incorrecta— opina que el aprendizaje es como en otros aspectos del desarrollo humano: es importante pensar bien, y, si se cometió un error hay que “pensar dos veces”.

Al relacionar el valor de la reflexión, es decir, la exigencia de pensar bien la acción como camino para actuar bien, con su experiencia, en especial con las decisiones laborales comentadas más arriba, afirma que no es fácil llegar a tomarlas porque aparte de las cuestiones morales que a ella le interesaba cuidar estaban las relaciones de amistad, el gusto por el trabajo, el esfuerzo puesto en el mismo y los logros ya obtenidos. Sin embargo, sus valores personales, es decir, su criterio moral fuertemente basado en el sentido del deber, fue más determinante en una situación: habiendo expresado su valoración a sus jefes tomó la decisión sin dar o propiciar otra oportunidad de diálogo. Se exige a sí misma ser radical, como señal de seguridad de que es congruente y para no exponerse a la posibilidad de rajarse.

En los momentos más críticos que vivió por el conflicto trabajo—familia—escuela, una de sus hermanas le recomendó que pensara bien sus actos y los efectos de ellos en personas como su madre; que no pusiera en

riesgo su seguridad y sus vínculos afectivos, que valorara la estima que la gente tenía de ella. A su hermana le parecía que se aislaba de la familia y que corría riesgos por ello. En tal situación, sin embargo, ella expresó su resentimiento hacia su madre por las preferencias que mostraba por su hijo y su hija mayores —al hijo lo sobreprotege incluso en contra de las hermanas, por una parte, y por la otra la palabra de la hermana mayor “es la ley en la casa”— en demérito de los demás.

Respecto a su madre vuelve a expresar el dolor y coraje guardados y comenta que se ha dicho a sí misma, “¡Si ella no te quiere, ¿qué? A ti que te valga, no te quiere... ¡qué le vamos a hacer!”. Como forma de compensación, sin embargo, se propuso manifestarle más cariño para confrontarla —pensaba: “de puro coraje la voy a querer más para ver qué cara pone”— y competir con su hermano mayor. Además, tenía el propósito de que su madre se diera cuenta que ahí estaba su hija a la que no valoraba. A pesar de todo, el conflicto no se ha resuelto satisfactoriamente y la actitud de su madre afecta mucho su autoestima y este sentimiento aún genera agresividad, que eventualmente se vuelve contra ella misma. Se exige cumplir el deber según lo determinan las circunstancias, pero la estructura de las relaciones familiares le impide valorarse a sí misma y puede obstaculizar permanentemente su evolución hacia una perspectiva moral superior, a partir del estadio que tiene preeminencia en su perfil moral, el de las expectativas interpersonales mutuas.

Al hacer un repaso de su vida, comenta que hasta la secundaria había sido pasiva, obediente, callada, sin opinión propia: “yo no tenía opinión, no hablaba, yo no decía..., siempre callada”. Un determinado día se sintió muy mal emocionalmente, visitó la tumba de su abuelita y lloró y se desahogó. Al regresar a su casa sucedió algo que la impulsó a rebelarse contra el estado de cosas opresivo que prevalecía en la familia, es decir, la falta de cariño de su madre, la dominancia de su hermana mayor, la falta de responsabilidad en sus hermanos, etc. Este hecho trascendente es narrado así: su hermana mayor le dio una orden y ella intentó hacer lo que su hermana pedía, pero no pudo realizarlo por causas ajenas a su voluntad; su hermana la agredió acusándola de que no la obedecía. En ese momento ella sintió un ánimo nuevo, sintió coraje y fuerza para reaccionar ante su hermana y expresar su sentimiento de valía. Decidió enfrentar a su hermana y no vivir más el papel de subordinada; se decidió a no dejarse utilizar y minusvalorar más, por lo que le dijo con decisión y enojo a su hermana: “¡ya estoy cansada de que todo el tiempo me estés dando en todo...! ¿no?”. Ante esa acción enérgica e inesperada su hermana se impresionó



vivamente, se alejó y a partir de tal situación cambió su actitud. Esta decisión de enfrentar a su hermana surgió de atender a sus sentimientos, de tomar conciencia de sí y valorarse: “me di cuenta que era importante lo que yo pensaba, que (yo) existía...”.

Desde una perspectiva más general, a partir de sus vivencias negativas como mujer en la casa, así como por experiencias de la escuela —por ejemplo, que no asignan a las mujeres tareas o actividades tipificadas como de hombres—, últimamente se ha interesado mucho en defender los derechos de la mujer y su igualdad respecto al hombre. Tiene el convencimiento de que todos necesitamos apoyo para crecer, madurar y resolver problemas; aclara que lo importante para ella no es defender la óptica femenina por sí misma o como punto de vista prevaleciente sobre otros, sino que su propósito es “ser justa”, lo que para ella significa “dar a todos lo que se merecen”. Los merecimientos de cada uno provienen de sus acciones.

No tiene aún un sentido de justicia como principio basado plenamente en la igualdad y la dignidad personales, pues la confianza en sí misma y su autoestima no son fuertes. Por ejemplo, en relación con el novio que la engañaba saliendo con una amiga, piensa la posibilidad de que el joven hiciera eso porque ella no se lo merecía y que su amiga sí “lo hizo bien”.

La afectación de su autoestima es manifiesta en todo esto; no atribuye malas intenciones ni a su amiga ni a su novio, sino que se culpa a sí misma. En toda esta visión que tiene de sí y de sus relaciones, la enseñanza de su abuela está muy presente, pues reitera: “si yo no lo merezco, no lo tengo. O sea, siempre voy a tratar de hacer las cosas bien para merecerme lo mejor y tratar a los demás lo mejor que pueda para que ellos me traten mejor”.

Otras experiencias relacionadas en forma diversa con su autoestima son de carácter escolar, en los años de la secundaria. Un profesor, en primer término, la apoyaba para tener éxito en su aprendizaje y la exhortaba permanentemente a “echarle ganas”; en contraparte, otro enfatizaba sus debilidades y su dificultad en una materia para retarla diciéndole “me corto la mano derecha si usted llega a la universidad”. Esto la motivó para mejorar su desempeño y proponerse la meta de cursar una carrera universitaria. De ambos profesores reconoce una decisiva influencia en su visión de la vida y del trabajo escolar.

En definitiva, esta persona tiene una perspectiva moral mayoritaria de estadio 3; identifica sus valores, si

bien no todos con la misma claridad, pero las experiencias contrarias a su autoestima no le han favorecido en el avance hacia una perspectiva moral superior, a excepción, claro, del ejemplo de su padre y de su abuelo. Este caso muestra la importancia de la afectividad en el desarrollo moral, pues teniendo la persona mucha sensibilidad moral su confianza en sí misma requiere fortalecerse. La contribución de la escuela la orienta al desarrollo de un carácter fuerte, que si bien no se relaciona directamente con la moralidad, sí favorecerá con el apoyo de otras personas y experiencias, su crecimiento moral.

### CONSIDERACIONES FINALES

Estos cuatro alumnos de bachillerato han narrado sus experiencias más significativas en la adquisición de la moralidad y los valores personales. Sobre la base de elementos similares o cercanos de escolaridad y edad, se muestran las diferentes vías sociales y personales que han promovido el crecimiento moral. Para todos los estudiantes es importante la reflexión o el pensar bien (el componente del juicio) como valor relacionado con la acción moral, pero para uno de ellos pensar bien es inherente a la cualidad de ser humano, es el origen de la libertad. Es importante observar al respecto, la creencia del mismo estudiante acerca de que la razón como cualidad o aptitud humana es dada por Dios (14M), pero se construye personalmente.

Destaca asimismo, el fuerte motivo que constituye la fe religiosa fundada en el conocimiento bíblico en otro de los alumnos (12M), para quien este conocimiento es una experiencia cumbre, en comparación con la relativización o crítica de los ritos religiosos para quien interactúa con una madre impositiva que no promueve la concientización y la autonomía (11F). En estos dos casos se muestra el papel contrastante de la madre en la formación moral: para el alumno, su madre es mediadora en el conocimiento y aprecio de la Biblia y en el desarrollo del sentido de obediencia religiosa, mientras que para la alumna, su madre representa la tradición familiar y actúa como salvaguarda del estatus social y moral de la familia, a los cuales su hija debe adaptarse necesariamente.

Debido a que existe una influencia de los ámbitos familiar y escolar, son los valores y las relaciones familiares los que tienen más influencia en comparación con los correspondientes a la experiencia escolar. Para una de las alumnas (11F), la tensión entre la estructura familiar y su aspiración de autonomía es muy relevante, y para un alumno (14M) ha sido fundamental el ejemplo y el cuidado de su tía para su crecimiento moral y para



comprender la importancia de la experiencia familiar en la formación de valores. En ambos casos es manifiesta la presencia de la afectividad en el desarrollo moral y la formación de los valores, en conjunción con el componente cognitivo. Para el alumno cuya madre lo inició en el conocimiento bíblico, no hay ningún elemento significativo de su experiencia escolar relacionado con su formación valoral.

En diferentes grados, los cuatro estudiantes tienen conciencia del proceso de evolución o cambio en su perspectiva moral: así, para uno está significativamente vinculado a su descubrimiento del mensaje bíblico —una verdadera epifanía— que da origen a una etapa radicalmente nueva de su vida y su carácter moral; para otra es un elemento propio de su transición adolescente, con las implicaciones de conflictos intra e interpersonales; una alumna más lo ve en el marco del imperativo de cumplir con su deber, y finalmente, otro estudiante lo concibe como expresión del natural proceso de maduración personal, de asunción de la responsabilidad frente a las exigencias de la vida.

En cuanto al valor o los valores más importantes para los estudiantes hay una coincidencia en el de respeto, si bien con variada significación por el contexto familiar y la perspectiva moral. Por ejemplo, hay diferencia entre 11F, para quien existe un conflicto entre respeto y obediencia, estando el primer valor en la perspectiva del estadio 3. Para 14 M, el respeto está fuertemente asociado a la experiencia del cuidado y la solidaridad. Otra fuente de diferenciación es la relación del valor con otro de los valores personales: por ejemplo, para un alumno se trata del valor de la fe y para una alumna del valor de la justicia. Para 12M el respeto está ligado a la obediencia religiosa, su fuente esencial.

Para uno de los alumnos (14M), el valor de la reflexión tiene una relación fundamental con un valor que él com-

prende como derivado, la libertad: el pensar bien hace posible la libertad del sujeto, es decir, es la base de la personalidad moral. Este alumno es el de mayor puntuación en el razonamiento moral de principios, pero tiene cinco años más de edad que el estándar de su grupo, segundo de bachillerato. Así, la mayor edad, junto con una fuerte autoestima, el esfuerzo personal para superarse y asumir responsabilidad, son rasgos que lo distinguen de los otros tres estudiantes. Tiene especial relevancia la diferencia con la alumna de menor desarrollo moral postconvencional (13F), quien teniendo un fuerte sentido del deber éste le genera mucha ansiedad, inseguridad y culpa, afectando negativamente su autoestima. Ella sitúa la importancia del juicio en asegurarse de no cometer error. Para la otra alumna, el pensar bien es una exigencia de los valores en conflicto.

Es conveniente señalar, que si bien la edad es un factor importante en el crecimiento moral no es uno determinante, pues así como un alumno de más edad ha avanzado más en la moralidad postconvencional, la alumna de menor desarrollo en este nivel (13F) tiene cuatro años más que el promedio de sus compañeros de grado escolar. Otros factores no le han ayudado a crecer moralmente.

En síntesis, las experiencias de estos alumnos muestran que es importante la estructura y el tipo de las relaciones interpersonales que se viven en la familia y en la escuela. La estructuración de estas instituciones como atmósferas morales es esencial en el crecimiento moral (Kohlberg, 1992).

La moralidad se desarrolla en las personas con el sustento del conjunto de su aprendizaje, su desarrollo social y cognitivo, y es inseparable de la construcción de su identidad. Así, los valores adquiridos o internalizados estructuran la experiencia y las relaciones, que funcionan como motivos de la acción moral.



◆◆◆◆

## BIBLIOGRAFÍA

- Cortina, A. (1997). *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Crawford, P. D. (2001). *Educating for Moral Ability: Reflections on Moral Development Based on Vygotskys Theory of Concept Formation*. *Journal of Moral Education*, vol. 30, n. 2, June, pp. 113-129.
- Damon, W. (1997). Foreword to the 1997 edition. Piaget, J., *The Moral Judgment of the Child*. New York: Simon and Schuster.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice*. New York: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Latapí S. P. (1999). *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Plaza y Valdés.
- Lickona, Th. (1992). *Educating for Character*. New York: Bantam Books.
- Piaget, J. (1985, 1932). *El criterio moral en el niño*. México: Roca.
- Rest, J. (1988). *Why Does College Promote Development in Moral Judgement?*. *Journal of Moral Education*, vol. 17, n. 3, october, pp. 183-194.
- Rest, J. (1983). Morality. P. Mussen (ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3, New York: Wiley and Sons, pp. 556-629.
- Rogers, C. (1978, 2a. edición). *Hacia un enfoque moderno de los valores: el proceso de valoración en la persona humana*. Juan Lafarga y José Gómez del Campo, *Desarrollo del potencial humano*, vol. 2. México: Trillas, pp. 137-152.
- Bebeau, M., Rest, J. and Narvaez, D. (1999). *Beyond the Promise: a Perspective on Research in Moral Education*. *Educational researcher*, vol. 28, n. 4, May, pp. 18-26.

## Vejez y satisfacción con la vida en Brasil

José Ángel Vela Noriega\*

Sylvana Claudia de Figueiredo Melo\*\*

Francisco José Batista de Albuquerque\*\*\*

Alejandra Montaña Robles\*\*\*\*

Teresa Iveth Sotelo Quiñones\*\*\*\*

### RESUMEN

**E**l objetivo de esta investigación fue establecer la relación existente entre satisfacción con la vida y el ajuste a la vejez con la actividad de trabajo, en ancianos de 2 contextos: urbano y rural. Se seleccionó una muestra al azar de 208 ancianos; 104 de la zona urbana y 104 de la zona rural; 52 hombres y 52 mujeres; 26 con actividad continua y 26 con actividad discontinua. Las características de la población fueron: edad entre 60 y 85 años, escolaridad de 0 a 6 grados e ingreso familiar de hasta 3 salarios mínimos. Se aplicó un cuestionario de percepción de enfrentamiento remoto y presente y la evaluación con la vida y ajuste a la vejez. Los resultados reportan diferencias significativas en ambos contextos, se encontró que los ancianos de la zona urbana, analfabetas y con continuidad en la actividad de trabajo, perciben como más satisfactorio el período de la vejez.

**Palabras clave:** *satisfacción con la vida, actividad continua, actividad discontinua, ancianos urbanos y rurales, enfrentamiento.*

### ABSTRACT

**T**he purpose of the present study was to establish the existing relation between satisfaction with life and the adjustment with old age with the work activities, elder people from two contexts: urban and rural. The selection was made at random, a sample of 208 elder people was taken; 104 from urban zone and 104 from the rural zone; 52 were men and 52 women; 26 with continuous activity and 26 with discontinuous activity. The population characteristics of the were: ages between 60 and 85 years old, schooling of 0 to 6 degrees and family income of 3 minimum wages. A perception questionnaire of remote and actual confrontation was applied. The outcomes show significant differences in both contexts, that is, the elderly people of the urban zone without basic education and continuous work activity, perceive the period of old age as satisfactory.

**Key words:** *satisfaction with the life, continuous activity, discontinuous activity, urban elders, rural elders, coping.*

**L**a tercera edad representa la etapa del desarrollo psicológico y biológico a la cual se le dedica una menor cantidad de fondos privados y públicos para la investigación y la formación de recursos humanos. Es posible que esta falta de interés se deba al reciente aumento de la población en los países en desarrollo, a un promedio de 70 años de vida.

Se considera que una persona es anciana coincidiendo en muchos casos con el período de la jubilación o retiro. En los años 50 en México y Brasil sólo el 5% de la población tenía más de 60 años. Los cambios tecnológicos asociados al cuidado de la salud y la mejora en los niveles de bienestar han engrosado de manera importante el porcentaje de personas de la tercera edad, en la pirámide poblacional (Hernández, 1996).

\* Investigador titular del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A.C., e:mail avera@cascabel.ciad.mx. El primer autor agradece al CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nivel Superior) por la concesión de una beca de seis meses como pesquisador visitante en la Universidad Federal de Paraíba, Brasil.

\*\* Maestrado em Psicologia Social, Universidade Federal Da Paraíba, Brasil.

\*\*\* Investigador Titular de Centro De Ciencias Humanas Letras y Artes de la UFPB, Brasil

\*\*\*\* Becarias de Licenciatura de la Universidad de Sonora, e-mail: alejandra@cascabel.ciad.mx y teresaiveth@hotmail.com



El compromiso de atender en Brasil a una población — que rebasa los 15 millones— en los diferentes aspectos del bienestar, resulta no solo imposible sino incipiente. Algunas políticas se abren paso como las de pensiones y jubilaciones, buscando favorecer el estado de desventaja de los añosos, principalmente en la zona rural y urbana en estado de marginación. Algunas políticas pendientes son aquellas asociadas con el derecho al trabajo y la apertura de fuentes y puestos laborales adecuados para los ancianos, atención a la salud y educación, pero sobre todo, aumentar el interés del Estado y de la iniciativa privada para invertir en investigación sobre el desarrollo psicológico en la tercera edad.

En la actualidad, contamos con algunos estudios en Brasil y en México sobre aspectos psicológicos de la tercera edad, que describen los aspectos más generales del bienestar y estado de satisfacción con la vida (Lucchino y Liberalesso, 1993; Peniche, 2000; Galvanovskis y Rojas, 2000, Vera y Montaña [en prensa], Anguas y Reyes, 2000). Este interés es pertinente porque tiene como meta el obtener indicadores que permitan acciones políticas y estrategias para promover el desarrollo potencial humano del anciano.

La investigación en psicología social comunitaria relacionada con la senectud se encuentra actualmente buscando evidencia de las variables asociadas a los grupos y comunidades que promueven una percepción subjetiva de bienestar en el adulto mayor. Uno de estos factores, ya documentado en ciencias sociales, es el hecho de que una persona se sienta capaz de controlar, decidir y organizar sus redes de apoyo social dentro y fuera de la familia, en el trabajo y el esparcimiento, promueve seguridad, protección y percepción de mayor bienestar (Ring, 1994; Martínez y García, 1994; Monchietti, 2000). Sin embargo, existen contextos en donde se facilita el control y organización de las redes de apoyo social, como en la zona rural en donde abundan las personas añosas y las poblaciones son compactas, cautivas y poco numerosas. El contexto laboral es una fuente importante de apoyo social, y el abandono o cambio de ambiente de trabajo, o laboral en la tercera edad tiene consecuencias sobre la percepción de felicidad.

### SATISFACCIÓN CON LA VIDA

La satisfacción en general refiere todo aquello que produce un estado de felicidad, gusto o placer. En el adulto mayor, la satisfacción con la vida está ligada a las experiencias involucradas en la historia de cada individuo. Así, la satisfacción con la vida dependerá de la

percepción positiva y/o negativa de los ancianos sobre variables sociales, biológicas y psicológicas, incluyendo aspectos objetivos y subjetivos como la religiosidad y el sentido de la vida (Galvanovskis y Rojas, 2000).

Uno de los cambios más importantes que ocurren en la vejez es sin duda la jubilación. Según la Ley de Seguridad Social (Governo do Brasil, 2002), al llegar a los 65 años el hombre y a los 60 la mujer, o si se trata de un trabajador rural al completar los 60 años siendo hombre y 55 mujer están en condiciones de solicitar al Estado el pago de la jubilación. Muchas de estas personas económicamente activas cesan su actividad de trabajo y pasan a depender de sus ahorros personales, pensión o equivalente, aun cuando sus ejecuciones laborales sean efectivas.

La jubilación adquiere diferentes significados según las actitudes y circunstancias personales. Para algunos, puede significar mayor disponibilidad de tiempo para hacer lo que uno desea, la liberación del trabajo y sus responsabilidades, etc. En cambio, para otras personas la jubilación es percibida como la pérdida del rol funcional en la sociedad, y la aparición de un tiempo vacío que no se sabe cómo llenar (Parker, 1982; Forteza, 1990; citados por Buendía y Riquelme, 1994). El trabajo no solo es visto como la fuente de ingresos económicos, sino que de ahí también se deriva la autoimagen, el autorespeto, el sentimiento de contribuir productivamente y de ocupar un puesto en la estructura social. La jubilación altera la relación con el grupo de trabajo, con la familia y con la sociedad en general, provocando en los ancianos sentimientos de tristeza e inutilidad (Fernández-Ballesteros, Izal, Montorio, González y Díaz, 1992; Buendía y Riquelme, 1994; Peniche, 2000). Los estudios realizados con personas jubiladas muestran que sus vidas están profundamente influenciadas por las actividades socioprofesionales anteriores, toda vez que estas actividades determinan las condiciones económicas de la vida, ya sea como relaciones sociales o acceso al descanso. De esta manera el paso a la jubilación hace surgir las desigualdades sociales y las contradicciones del sistema social en el cual la persona está involucrada (Santos, 1990).

En resumen, el cambio de actividad productiva, o el pasar a un estado de inactividad a través de la jubilación o pensión, o por discapacidad física o psicológica, parecen ser factores que impactan la percepción de bienestar del año.

La problemática general del anciano está asociada con un decline en la dinámica y organización del movimiento grueso y fino, derivados de cambios biológicos que



se ejercen en el tiempo, comparado con las posibilidades de un joven o adulto; sin embargo, la dinámica y organización cognoscitiva en un año sano en igualdad de condiciones educativas y de ambiente social serían más ventajosas. Parte de estas diferencias derivadas del paso del tiempo, la presencia de enfermedades, el deterioro del oído, la vista y la pérdida de sus correligionarios de generación y de este modo un debilitamiento de las redes de apoyo social, vuelve interesante e importante el estudio de los estímulos y respuestas estresantes y la manera en la cual los adultos añosos tratan de resolver su problemática.

Para Lazarus y Folkman (1991, p. 43), *“el estrés psicológico es una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste, como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar”*.

Ahora bien, el estrés para los ancianos no es nada nuevo ya que a lo largo de su vida han estado expuestos a diversos acontecimientos estresantes, y además *“en virtud de los cambios físicos, psicológicos y sociales comunes en su fase etaria, los viejos tienen mayor probabilidad de enfrentar eventos estresores específicos, diferentes de aquellos enfrentados por los más jóvenes”* (Lucchino Goldstein, 1995 p. 146).

Los trabajos realizados con ancianos reportan que los eventos estresantes más comunes que enfrentan son aquellos relacionados con el declinamiento de la salud física y la disminución de sus capacidades, tal como la visión, audición y memoria, así como la pérdida de roles sociales, amigos, familiares, o los relacionados a un ambiente hostil e inadecuado (Golberg y Comstock, 1980; Lazarus y Delogins, 1983; citados por Luchino Goldstein, 1995).

La investigación sobre la satisfacción con la vida como un proceso de ajuste a la vejez es importante no solo por la falta de estudios en Latinoamérica, sino porque las hipótesis deben relacionarse con el nivel de ingreso, el contexto de pertenencia (rural o urbano) y la continuidad o discontinuidad en el sector de trabajo, tanto en hombres como en mujeres. La búsqueda de consistencia en el ajuste a la vejez es posible si el diseño de investigación procura trabajar con el estrato social y la población marginada en el campo y la ciudad. En síntesis, la satisfacción con la vida como proceso de ajuste a la vejez se requiere analizar en personas de la tercera edad, considerando que es el resultado de las oportunidades de continuar en la actividad productiva y de las redes de apoyo social que permitan las organizaciones comunitarias en el campo y en la ciudad.

Es así como el objetivo general de esta investigación fue establecer la relación existente entre satisfacción de vida y el ajuste a la vejez con la actividad de trabajo en el ambiente urbano y agrario, tanto en hombres como en mujeres. Las preguntas de investigación que se derivan son:

1. ¿Cuál es la relación entre jubilación y la satisfacción de vida experimentada por personas en contextos agrarios rurales y urbanos en el Nordeste del Brasil?
2. ¿Cuál es la relación existente entre actividad continua y discontinua y la satisfacción con la vida tanto en hombres como en mujeres en el Nordeste del Brasil?

Este estudio forma parte de un proyecto de colaboración interinstitucional para evaluar de manera sistemática y coordinada el impacto de las políticas de jubilación en la calidad de vida y bienestar subjetivo de la población de la tercer edad en el nordeste Brasileño y el noroeste de México, los cuales además de contar con similitudes ecológicas, culturales y con indicadores de desarrollo social. Este interés surge a raíz de los cambios a la ley de seguridad social promovidos por el Presidente del Brasil Fernando Enrique Cardoso para promover la jubilación en la zona rural, establecer la edad como criterio para obtener el beneficio y transformarlo en un derecho irreversible e irrenunciable sin exigir la separación del trabajo actual. (Governo Federal, Previdência Social, 2002)

## MÉTODO

### Sujetos

Se eligió una muestra constituida por 208 ancianos distribuidos en dos grupos, uno urbano y otro agrario rural del Estado de Paraíba en el Nordeste brasileño. Ambos con 104 participantes, de los cuales 52 eran hombres y 52 eran mujeres; 26 con continuidad en el sector laboral y 26 con discontinuidad en el sector laboral. Los criterios de inclusión fueron:

- Edad entre 60 y 80 años.
- Ingreso familiar menor o igual a 3 salarios mínimos (hasta \$4800 mensuales)
- Escolaridad de 0 a 6 años de estudio.

Se utilizó un diseño de varianza de bloqueo 2x2 (Cochron y Cox 1983) rural-urbano, hombre-mujer, continuidad-discontinuidad, con 26 repeticiones por cel-



dilla. En este diseño el material experimental se divide en grupos, cada uno de los cuales constituye una prueba o repetición. El objeto en toda la etapa de medición es mantener el error experimental dentro de cada grupo tan pequeño como sea posible. Sin embargo, para este estudio la asignación de cada sujeto a un bloque no totalmente al azar sino en base a los atributos requeridos lo cual afecta la distribución aleatoria de las variaciones.

Además de esto, la selección de los sujetos se realizó en términos de las siguientes definiciones:

*Actividad de trabajo urbana:* actividad desempeñada por el sujeto —en los últimos 30 años— en los sectores secundarios y terciarios (trabajo de transformación de la materia prima y prestación de servicios). Este tipo de actividad identifica a las personas como pertenecientes a la zona urbana.

*Actividad de trabajo agrario rural:* actividad desempeñada por el sujeto —en los últimos 30 años— en labores relacionadas con el sector primario (extracción de la materia prima). Este tipo de actividad identifica a las personas como pertenecientes a la zona rural.

En concordancia con estas definiciones, a las mujeres que trabajan en el hogar se les considera urbanas si ellas nunca desarrollaron una actividad agropecuaria; por otra parte, se les considera rurales si ellas trabajan o trabajaron en el campo. Es decir, se toma en cuenta el tipo de actividad que desempeñan y no el tiempo de residencia en la zona.

*Continuidad en el sector de trabajo:* permanencia en la actividad laboral urbana o rural después de los 60 años y/o después de la jubilación.

*Discontinuidad en el sector de trabajo:* cambio de actividad laboral urbana a una actividad rural, o de actividad laboral rural a una urbana después de los 60 años y/o después de la jubilación. Se considera como discontinuidad, si la persona al jubilarse o al cumplir los 60 años se retira de sus actividades de trabajo.

*Jubilados, pensionados y beneficiarios:* Personas mayores de 60 años que reciben beneficios del estado.

### Escenario

El estudio se llevó a cabo en Remigio, Municipio de Areia a 120 kilómetros de Joao Pessoa capital del Estado de Paraíba, en el Nordeste Brasileño. Este poblado brindaba la posibilidad de encontrar personas que practi-

caban los dos tipos de actividades: agraria (rural) y urbana.

### Instrumentos

El instrumento aplicado fue un cuestionario que comprende los siguientes aspectos: Un componente de identificación, componente de enfrentamiento remoto y presente y por último, evaluación de la satisfacción con la vida y el ajuste a la vejez.

*Componente de identificación:* está compuesto por 14 reactivos, que permitieron conocer el perfil de los entrevistados. Las preguntas incluyen edad, sexo, estado civil, lugar de nacimiento, escolaridad, sabe leer y escribir, con quién vive, continuidad y discontinuidad en el sector laboral, si es o no jubilado, etcétera.

*Componente de enfrentamiento remoto y presente:* tiene el propósito de verificar los eventos estresantes de la vida, identificando en un primer momento si hubo un evento estresante y posteriormente, cuál es el grado de dificultad para enfrentarlo. Así, en un primer momento la escala de medición es dicotómica y después se utiliza una escala tipo Likert que señala el grado de dificultad que el anciano tuvo para enfrentar el evento estresante dentro del continuo de 1 (muy difícil) a 5 (nada difícil). Esta sección incluye 23 eventos estresantes, dejando un margen para registrar algún evento que no haya sido considerado.

*Evaluación de la satisfacción de vida y ajuste a la vejez:* Se evaluó satisfacción de vida en relación con el envejecimiento a través de una escala tipo Likert que demanda la opinión del entrevistado en 5 niveles, que van desde 1 (totalmente de acuerdo) hasta el 5 (totalmente en desacuerdo). Esta escala evalúa las siguientes dimensiones: actitudes hacia la vejez, sentimientos de satisfacción, sentimientos de pérdida y ajuste a la vejez (Goldstein y Neri, 1993). De esta manera, la escala contiene reactivos relativos a las actitudes y comportamientos frente a las siguientes tareas evolutivas; adaptación a la fuerza física y de la salud, adaptación a la jubilación y disminución de los ingresos, adaptación a la muerte de pareja; establecimiento de afiliación al grupo etario, de condiciones de vivienda satisfactorias y de patrones apropiados de relación afectiva.

### Procedimiento

Una vez identificados y contactados los sujetos que cumplieron con las características de inclusión, se recolectaron los datos por medio de una entrevista individualizada. Primeramente se aplicó el componente



**TABLA 1.**  
**Medias de las dimensiones de la medida de satisfacción de vida y ajuste a la vejez.**

| <i>Dimensión</i> | <i>Nombre</i>                  | <i>Media</i> | <i>DS</i> | <i>N</i> |
|------------------|--------------------------------|--------------|-----------|----------|
| 1                | Aspectos positivos de la vejez | 2.76         | 0.44      | 208      |
| 2                | Aspectos negativos de la vejez | 2.73         | 0.74      | 209      |
| 3                | Apoyo social en la vejez       | 3.80         | 0.58      | 210      |

DS = Desviación estándar. N = Número de Sujetos. 1 = Totalmente de Acuerdo; 5 = Totalmente en Desacuerdo.

de identificación, después el componente de enfrentamiento remoto, en el cual se leía al anciano una lista de eventos estresantes y éste debía señalar cuál de esos eventos había enfrentado en los últimos dos años. Después, se le entregaba una tarjeta con 5 figuras que variaban en la graduación de su tamaño e intensidad de color, yendo de mayor a menor y de más a menos intensidad, (de mayor dificultad a menor dificultad). Esto con el fin de facilitar la respuesta sujeto que señalaba la figura que más representara la frecuencia o intensidad de su respuesta. Para el componente de satisfacción con la vida y ajuste a la vejez se siguió la misma estrategia.

**Análisis de datos**

Una vez obtenidos los datos, se llevó a cabo para cada una de las variables latentes medidas un procedimiento de discriminación de reactivos, análisis factorial y un análisis de varianza. También se realizó un análisis de t de student para comparar los grupos de ancianos con y sin reporte de eventos estresantes; así como también contrastando: sexo, continuidad/discontinuidad, escolaridad, jubilado/no jubilado, lugar de nacimiento (urbano/rural) con las variables de satisfacción con la vida y ajuste a la vejez.

**RESULTADOS**

Se llevó a cabo un análisis factorial de la escala de satisfacción y ajuste a la vejez por el método de rotación varimax, con el fin de agrupar los reactivos en dimensio-

nes. Se obtuvieron tres dimensiones: 1) *aspectos positivos de la vejez*, 2) *aspectos negativos de la vejez* y 3) *apoyo social*. La dimensión aspectos positivos de la vejez, quedó conformada por 10 reactivos pertenecientes al componente de satisfacción, con un porcentaje de la varianza explicada de 12.60 y un alpha de .7244. En la dimensión aspectos negativos de la vejez, quedaron agrupados 11 reactivos, cuyo porcentaje de la varianza explicada fue de 11.98 y un alpha igual a .7619. Finalmente, dimensión apoyo social percibido se compone por 6 reactivos, el porcentaje de la varianza explicada fue de 6.98 y un alpha de .5837 (Vera y Montaña, 2002).

La tabla 1. muestra los descriptivos para las dimensiones de la escala de satisfacción y ajuste a la vejez que resultaron del análisis factorial, encontrando que en general la población estudiada está de acuerdo con los aspectos negativos de la vejez y en desacuerdo con los de tipo positivo.

En el análisis de varianza para la escolaridad y estado civil y los reactivos de la medida de satisfacción, se encontró que la escolaridad establece diferencias significativas en las medias de los reactivos de satisfacción con la vejez. Para el estado civil se observa en la tabla 2 los reactivos del total que presentan medias estadísticamente distintas, dependiendo de si tiene o no pareja.

Se realizó una prueba post hoc (Scheffé) para identificar exactamente qué categorías de la variable son las que establecen las diferencias. Los resultados mues-

**TABLA 2.**  
**Reactivos de la medida de satisfacción que presentaron valores estadísticamente diferentes en la variable estado civil**

| <i>Reactivo</i>                                      | <i>Estado civil</i> |             |
|--|---------------------|-------------|
|  | <i>F</i>            | <i>S</i>    |
| Las personas de mi edad pueden seguir siendo activas | 2.89                | <b>0.03</b> |
| Me siento bien, independientemente de la vejez       | 4.05                | <b>0.00</b> |
| Me siento solitario en la vejez                      | 3.96                | <b>0.00</b> |
| Un viudo o una viuda puede aprender a vivir solo     | 3.69                | <b>0.01</b> |

F = Razón. S = Significancia



**TABLA 3.**  
**Resultados de la prueba de Scheffé para los reactivos de la medida de satisfacción y las categorías del factor estado civil.**

| Estado Civil | N   | Las personas de mi edad pueden seguir activas | Me siento bien independientemente de la vejez | Me siento solo en la vejez | Un viudo(a) puede aprender a vivir solo(a) |
|--------------|-----|---|---|----------------------------|--|
|              |     | Media   | Media   | Media                      | Media                                      |
| Soltero      | 17  | 3.29  | 3.71  | 3.00                       | 1.41                                       |
| Viudo        | 41  | 3.76  | 4.76  | 3.00                       | 2.29                                       |
| Casado       | 139 | 3.96  | 4.44  | 3.87                       | 2.65                                       |

N = número de sujetos. 1 = Totalmente de acuerdo. 5 = Totalmente en desacuerdo.

tran que en general, son los solteros los que generan las diferencias en los cuatro reactivos significativos, obteniendo éstos las medias más bajas, lo que significa que están en mayor acuerdo con los enunciados y por lo tanto tienen una percepción más positiva de la vejez (tabla 3).

Los reactivos del componente factores de estrés, que evalúa los acontecimientos estresantes de la vida, fueron clasificados en 7 grupos: *enfermedad, muerte, dificultades de interacción social, jubilación, malestar, divorcio y separación* (Vera y Montaña, 2002).

Las variables del componente factores de estrés presentan dos categorías: presencia y ausencia del acontecimiento estresante. En la tabla 4 se presentan los resultados de la prueba t para la presencia y ausencia de los acontecimientos estresantes y las dimensiones de satisfacción y ajuste a la vejez, resultando ser significativo para la presencia o ausencia de enfermedad y dificultades de interacción social, las dimensiones *aspectos positivos y negativos de la vejez*; el acontecimiento muerte resultó ser significativo para la dimensión *aspectos negativos* y el acontecimiento jubilación resultó significativo para los *aspectos positivos* de la vejez.

**TABLA 4.**  
**Prueba t de Student de las medias de las dimensiones de la escala de satisfacción con la vida y ajuste a la vejez en dos grupos, con y sin reporte de acontecimientos estresantes.**

| Factores                                   | N     | Aspectos positivos |        |      |      | Aspectos negativos |       |        |      |      | Apoyo social |       |        |      |      |
|--|-------|--------------------|--------|------|------|--------------------|-------|--------|------|------|--------------|-------|--------|------|------|
|  |       | Media              | Gl     | T    | p    | N                  | Media | Gl     | t    | p    | N            | Media | gl     | t    | p    |
| Acontecimiento Enfermedad                  | 40.58 | 2.14               | 0.03   |      |      | 37.00              | 3.19  | 0.00   |      |      | 47.20        | 0.78  | 0.43   |      |      |
| Sí   | 178   | 2.78               |        |      |      | 178                | 2.81  |        |      |      | 179          | 3.81  |        |      |      |
| No   | 30    | 2.61               |        |      |      | 31                 | 2.29  |        |      |      | 31           | 3.73  |        |      |      |
| Acontecimiento Muerte                      |       |                    | 32.80  | 0.22 | 0.82 |                    |       | 33.52  | 2.68 | 0.01 |              |       | 31.46  | 0.67 | 0.50 |
| Sí   | 182   | 2.76               |        |      |      | 183                | 2.78  |        |      |      | 184          | 3.79  |        |      |      |
| No   | 26    | 2.74               |        |      |      | 26                 | 2.39  |        |      |      | 26           | 3.87  |        |      |      |
| Acontecimiento Dificultades de interacción |       |                    | 80.44  | 2.23 | 0.02 |                    |       | 81.07  | 2.23 | 0.02 |              |       | 86.44  | 1.14 | 0.25 |
| Sí   | 160   | 2.79               |        |      |      | 160                | 2.79  |        |      |      | 161          | 3.81  |        |      |      |
| No   | 47    | 2.64               |        |      |      | 48                 | 2.53  |        |      |      | 48           | 3.71  |        |      |      |
| Acontecimiento Jubilación                  |       |                    | 204.93 | 1.99 | 0.04 |                    |       | 203.97 | 0.67 | 0.49 |              |       | 205.23 | 1.69 | 0.09 |
| Sí   | 104   | 2.82               |        |      |      | 105                | 2.77  |        |      |      | 105          | 3.87  |        |      |      |
| No   | 103   | 2.70               |        |      |      | 103                | 2.70  |        |      |      | 104          | 3.73  |        |      |      |

N = Número de sujetos; Grados de libertad = gl; t = Valor de t de student; p = Significancia. 1 = Totalmente de acuerdo, 5 = Totalmente en desacuerdo.

**TABLA 5.**  
**Prueba t de Student para las categorías sexo, escolaridad, lugar de nacimiento y cambio de actividad, en la medida de satisfacción y ajuste a la vejez.**

| Reactivos  | Sexo |     | Escolaridad |     | Lugar de nacimiento |     | Cambio de actividad |     |
|--|------|-----|-------------|-----|---------------------|-----|---------------------|-----|
|  | T    | P   | T           | P   | T                   | P   | T                   | P   |
| En la juventud se puede esperar las máximas satisfacciones de vida | 1.97 | .04 |             |     |                     |     |                     |     |
| Me siento presionado con mi envejecimiento                         |      |     |             |     |                     |     | 2.38                | .01 |
| Es posible tener vida sexual activa en la vejez                    | 3.09 | .00 |             |     |                     |     |                     |     |
| Estoy siendo capaz de disfrutar mi vejez                           |      |     | -3.84       | .00 |                     |     |                     |     |
| Me siento bien, independientemente de la vejez                     |      |     | 4.86        | .00 |                     |     | 2.68                | .00 |
| Es mejor morir que enfrentar a la vejez                            |      |     | 4.10        | .00 |                     |     | 2.41                | .01 |
| Estoy satisfecho con lo que he logrado en la vida                  |      |     | 4.85        | .00 |                     |     |                     |     |
| Detesto pensar en la muerte de mi esposo (a) antes de mí           |      |     | -7.52       | .00 |                     |     |                     |     |
| La vejez confirma que ha valido la pena vivir                      |      |     | 5.21        | .00 | 2.05                | .04 |                     |     |
| La disminución de mis fuerzas me impide hacer lo que quiero        |      |     | 11.56       | .00 | 3.11                | .00 | 2.21                | .02 |
| He conseguido vivir satisfactoriamente aun con poca salud          |      |     |             |     |                     |     | -2.41               | .01 |
| He conseguido vivir satisfactoriamente aun con un ingreso limitado |      |     |             |     | 2.02                | .04 |                     |     |
| La jubilación es tan meritoria como el trabajo                     |      |     | -3.37       | .00 |                     |     |                     |     |
| Es difícil vivir solo  |      |     | -6.10       | .00 |                     |     |                     |     |
| Evito estar con personas viejas                                    |      |     | 4.00        | .00 |                     |     |                     |     |
| La casa donde vivo esta bien para mí                               |      |     | -5.32       | .00 |                     |     |                     |     |
| Mi familia y amigos me ayudan cuando tengo problemas               | 2.01 | .04 | -6.52       | .00 |                     |     |                     |     |

T = Valor de t de Student, P= Significancia

Por otro lado, cuando los ancianos reportaban que no habían enfrentado acontecimientos estresantes de enfermedad, dificultades de interacción y jubilación, las puntuaciones de medias resultaron más bajas en la dimensión *aspectos positivos*, es decir, que los ancianos mostraron un mayor acuerdo con los juicios de tipo positivo hacia la vejez.

Sin embargo, aun cuando los ancianos reportaron haber enfrentado eventos estresantes relacionados con la enfermedad, dificultades de interacción y muerte, se mostraron en desacuerdo con los aspectos negativos de la vejez (tabla 4).

Con el fin de presentar los resultados relacionados con la hipótesis planteadas en un inicio, se realizó un análisis de contraste t de student para las variables con dos niveles en el factor, siendo las categorías sexo, escolaridad, lugar de nacimiento y cambio de actividad las que resultaron estadísticamente diferentes (tabla 5).

La tabla 6 presenta las medias de los reactivos del instrumento de satisfacción y ajuste a la vejez que resultaron estadísticamente diferentes al comparar hombres y mujeres. Como puede observarse, en general son los hombres quienes obtuvieron las puntuaciones de medias más bajas, lo que implica un mayor acuerdo con los reactivos de la escala de satisfacción y ajuste a la vejez.

Para la variable cambio de actividad (continuidad/discontinuidad), los sujetos con continuidad en el sector laboral, presentan las medias más bajas, siendo éstas las que tienden al total acuerdo (tabla 7).

Al realizar una prueba de t de student para la variable sabe leer y escribir con la medida de satisfacción y ajuste a la vejez, se encontró que sólo dos reactivos presentaban diferencias significativas, siendo estos: estoy satisfecho con lo que he logrado en la vida (sí = 102, media = 1.51, no = 108, media = 1.24, t = 2.18, s =



**TABLA 6.**  
Medias obtenidas para la variable sexo en la medida de satisfacción y ajuste a la vejez.

| Reactivos  | SEXO                          |                               |
|--|-------------------------------|-------------------------------|
|  | Hombres<br>(N = 104)<br>Media | Mujeres<br>(N = 106)<br>Media |
| En la juventud se puede esperar las máximas satisfacciones de vida | <b>3.71</b>                   | 4.14                          |
| Es posible tener vida sexual activa en la vejez                    | <b>3.05</b>                   | <b>3.75</b>                   |
| Mi familia y amigos me ayudan cuando tengo problemas               | <b>3.79</b>                   | 4.21                          |

1= Totalmente de acuerdo; 5 = Totalmente en desacuerdo

.03) y he logrado vivir bien aun con un ingreso limitado (sí = 102, media = 3.75, no = 108, media = 4.12,  $t = -2.14$ ,  $s = .03$ ).

Siguiendo la dinámica de los datos, en la tabla 8 se observan las medias obtenidas para la variable lugar de nacimiento. Resulta interesante observar que las personas que nacieron en las zonas urbanas muestran mayor acuerdo con los reactivos de la escala de satisfacción y ajuste a la vejez.

## DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación muestran claramente que hubo diferencias entre los sujetos de ambos contextos (urbano y agrario rural).

En general, los ancianos de la zona urbana son los que obtuvieron las medias más bajas en la medida de satisfacción y ajuste a la vejez. Es importante recordar que en este instrumento, la escala de satisfacción se conformó en el continuo entre 1 = totalmente de acuerdo y 5 = totalmente en desacuerdo. Así pues, las medias más

bajas o cercanas a uno significan un mayor acuerdo y las más altas o tendientes a cinco significan mayor desacuerdo. Bajo esta lógica, los sujetos de la zona urbana son los que están más de acuerdo con los aspectos positivos de la vejez.

Es posible que la percepción de lo que es satisfactorio y de lo que no lo es, sea condicionada por la materialidad de las situaciones enfrentadas por los ancianos (Lazarus y Folkman, 1991). La construcción de lo que es bueno o malo guarda una estrecha relación con lo que es experimentado. Los ancianos vinculados a la actividad de trabajo urbano parecen más identificados con los aspectos positivos del envejecimiento. Esto puede estar asociado al nivel de predicción y percepción de control de los eventos del entorno ya que la actividad urbana establece un sentido de previsión y certidumbre en sus rutinas de trabajo y recompensa. En contrapartida, para los ancianos de la actividad agraria o rural, un infortunio o algo que sale de control puede afectar su subsistencia, ya sea una enfermedad que le impida trabajar o una plaga que afecta la cosecha. Por lo anterior, es posible que la diferencia significati-

**TABLA 7.**  
Medias obtenidas para la variable cambio de actividad en la medida de satisfacción y ajuste a la vejez.

| Reactivos   | Continuidad | Discontinuidad |
|---|-------------|----------------|
|   | Media       | Media          |
| Me siento presionado con mi envejecimiento                  | <b>1.89</b> | 2.39           |
| Me siento bien, independientemente de la vejez              | <b>1.36</b> | 1.75           |
| Es mejor morir que enfrentar a la vejez                     | <b>1.24</b> | 1.61           |
| La disminución de mis fuerzas me impide hacer lo que quiero | <b>2.77</b> | 3.30           |
| He conseguido vivir satisfactoriamente aun con poca salud   | 4.45        | <b>4.09</b>    |

1= Totalmente de acuerdo; 5 = Totalmente en desacuerdo.



**TABLA 8.**  
**Medias obtenidas para la variable lugar de nacimiento en la medida de satisfacción y ajuste a la vejez.**

| <i>Reactivos</i>   | <i>Urbano</i>    | <i>Rural</i>      |
|--|------------------|-------------------|
|  | ( <i>N</i> = 89) | ( <i>N</i> = 121) |
|  | <i>Media</i>     | <i>Media</i>      |
| La vejez confirma que ha valido la pena vivir                      | <b>1.31</b>      | 1.58              |
| La disminución de mis fuerzas me impide hacer lo que quiero        | <b>2.60</b>      | 3.35              |
| He conseguido vivir satisfactoriamente aun con un ingreso limitado | <b>3.73</b>      | 4.09              |

1 = Totalmente de acuerdo; 5 = Totalmente en desacuerdo.

va presentada en la tabla 8 no sea suficiente evidencia para afirmar que la tercera edad es mejor percibida por los residentes urbanos.

Es interesante observar en los resultados que los ancianos que no reportan haber enfrentado eventos estresantes de enfermedad, interacción o jubilación, se muestran más de acuerdo con los aspectos positivos y en mayor desacuerdo con los negativos. Los más aquejados por acontecimientos estresantes son los que tienen una visión más negativa de la vejez. En la tercera edad, el infortunio parece agregar a las percepciones subjetivas de bienestar un componente de pesimismo frente a la fatalidad y hace estimar a los aspectos negativos como un componente agregado de negatividad. Este hallazgo propone que la jubilación no puede analizarse como evento aislado, sino en el contexto del deterioro biológico y de las redes de apoyo social (Buendía y Riquelme, 1994).

Por otro lado, al hacer la comparación por sexos, son los hombres quienes perciben el período de la vejez como más satisfacción, y esta visión positiva se incrementa si los sujetos pertenecen a la zona urbana, son analfabetas y continúan ejerciendo la misma actividad dentro del sector de trabajo laboral. Los hombres, particularmente aquellos que tienen continuidad en su actividad de trabajo, encuentran mayor sentido en lo que hacen; toda vez que la jubilación garantiza cierto ingreso, el trabajo parece tener otro significado.

Es posible que el envejecimiento sea visto más positivamente porque ellos no rompieron con las redes de apoyo social, las relaciones sociales y el estatus alcanzado en el trabajo (Lúcia Daps, 1993; Buendía y Riquelme, 1994; Galvanovskis y Sosa, 2000). En este caso, la identidad relacionada con el trabajo no se rompe y los ancianos pueden continuar constituyendo la imagen social otorgada por los otros significativos. El hombre que continúa trabajando mantiene la referencia que construyó fuera del hogar.

Los ancianos solteros parecen tener una visión más positiva de la vida, tal vez por contar con estrategias para lidiar con la soledad, que fueron adquiridas durante el proceso de desarrollo. En el caso de los casados, muchas alianzas matrimoniales se dan por cuestiones económicas, la jubilación es un apoyo monetario que puede ser un elemento de atracción que deja en evidencia vacíos en las relaciones afectivas.

Las mujeres en el ambiente urbano se perciben más desamparadas con la salida de los hijos de casa y con las pérdidas físicas. A pesar de que históricamente las actividades de casa también les proporcionan referencias sociales, las ancianas se pueden sentir insatisfechas si no consiguen reevaluar su existencia, toda vez que los hábitos urbanos no favorecen el establecimiento de nuevos lazos sociales.

La visión descriptiva de las percepciones subjetivas de satisfacción de la vejez requiere confirmarse a través de estudios subsecuentes que permitan replicar los resultados en estudios prospectivos de tipo longitudinal, en los cuales pueda manejarse antes y después del punto de corte de la jubilación; personas del mismo estrato socioeconómico y educativo llevando a cabo un seguimiento de cohorte de al menos 5 años para observar la dinámica de la satisfacción en los ancianos y la evaluación de los acontecimientos estresantes.

Lo anterior no resta importancia a los resultados obtenidos, por lo que serán de utilidad para la psicología de la tercera edad, definiendo un perfil para aquellos ancianos que se encuentran en condiciones de pobreza y sin educación en zonas urbanas y rurales del país. El estado y la sociedad civil deberán comprometerse a través de políticas dirigidas al bienestar de los ancianos más desprotegidos y abandonados de la sociedad, para procurarles una visión más positiva de su última realidad, que al fin y al cabo será la última percepción de bienestar para todos nosotros.



♦♦♦♦

## BIBLIOGRAFÍA

- Anguas, P. A. M. y Reyes, L. I. (2000). El bienestar subjetivo a través de tres generaciones. *La Psicología Social en México*. Vol. VIII, pp. 243-250. México: AMEPSO.
- Buendía, J. y Riquelme, A. (1994). Jubilación, Salud y Envejecimiento. En: Buendía, J. (Comp.). *Envejecimiento y Psicología de la Salud*. Barcelona: Siglo Veintiuno de España Editores, S. A. pp. 69-85.
- Cochran W. y Cox G. (1983). Diseños Experimentales. México, Trillas, Capítulo 4, pp. 132-149
- Fernández-Ballesteros R., Izal, M., Montorio, I., González, J. L. Díaz, P. (1992). *Evaluación e Intervención Psicológica en la Vejez*. Barcelona: Martínez Roca.
- Galvanovskis, K. A. y Rojas, O. R. (2000). Religiosidad, sentido de la vida y relaciones familiares en ancianos. *La Psicología Social en México*. Vol. VIII, pp. 603-609. México: AMEPSO.
- Galvanovskis, K. A. y Sosa, L. A. (2000). Calidad de vida en el período de la jubilación. *La Psicología Social en México*. Vol. VIII, pp. 39-45. México: AMEPSO
- Goldstein, L. L. y Neri, A. L. (2000). Religiosidad y satisfacción en la edad madura y la vejez. *Gerontología*. 1: 3, pp. 95-104.
- Governo do Brasil (2002). Previdencia social: aseguradora do trabalhador Brasileiro. Beneficios, aposentadoria por tempo de contribucao. (<http://www.mpas.gov.br/02-01-07asp>.)
- Hernandez, Z. Z. E. (1996). Elaboración de un índice de calidad de vida para personas de la tercera edad. *Psicología y Salud*. Vol., 7, pp. 31-44.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1991). *Estrés y procesos cognitivos*. (Zaplana M. Trad.) Barcelona: Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1984).
- Lucchino G. L. y Liberalesso N. A. (1993). Tudo bem, graças a Deus. Religiosidade e satisfação na maturidade e na velhice. En: Liberalesso Neri A. *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas, S. P: Papyrus Editora. pp. 109-136.
- Lucchino Goldstein, L. (1995). Stress e coping na vida adulta e na velhice. En: Liberalesso Neri, A. *Psicologia do envelhecimento*. Campinas, S. P: Papyrus Editora. pp. 145-158.
- Lúcia Deps V. (1993). Atividade e bem-estar psicológico na maturidade. En: Liberalesso Neri A. *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas, S. P: Papyrus Editora. pp. 57-82.
- Martínez, G. M. F. y García, R. M. (1994). *Revista Psicología de la Salud*. Vol. 6:1, pp. 55-76
- Monchietti, A. (2000). Participación social y estilo de vida. Su relación con la calidad de vida en la vejez. *Revista virtual de Psicogerontología Tiempo*. No. 6. En red: [www.psicomundo.com/tiempo](http://www.psicomundo.com/tiempo)
- Peniche-Bates, W. (2000). Bienestar subjetivo y apoyo social en la tercera edad. *La Psicología Social en México*. Vol. VIII, pp. 653-659. México: AMEPSO.
- Ring, M. J. (1994). Aspectos sociales de la depresión en los ancianos. En: *Envejecimiento y Psicología de la Salud*. José Buendía (compilador). Siglo XXI de España Editores, S. A. pp. 235-246.
- Santos, M. F. S. (1990). *Identidade e aposentadoria*. Sao Paulo, S. P: EPU.
- Vera-Noriega A., Montaña A. (2002). Satisfacción con la vida y percepción de enfrentamiento en la tercera edad. *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 7:2, pp. 295-308.

## El perfil del alumno UIC desde una perspectiva psico-ecológica

Celina Inmaculada Girardi\*  
Maria Montero y López Lena\*\*  
Julia Velasco Lambe\*

### RESUMEN

Se realizó un estudio transversal de campo mediante sesiones de discusión con una muestra total de 20 alumnos, para ampliar y profundizar en algunas características de personalidad que intervienen en el rendimiento académico del estudiante UIC. Se analizaron las variables de personalidad: locus de control, autoestima y depresión en tres ámbitos: personal, familiar e institucional. Los resultados delimitaron algunos factores que intervienen en el desempeño académico. Dentro del ámbito personal, destacan las habilidades específicas, persistencia, esfuerzo constante y estímulos para alcanzar la excelencia académica. En el ámbito familiar, resaltan la calidad de la relación que se establece entre los padres y sus hijos. En el ámbito institucional, sobresale la influencia procedente de tres fuentes: compañeros, docentes, infraestructura física y ambiente social.

*Palabras clave:* rendimiento académico, locus de control, auto-estima, depresión, estudiantes universitarios.

### ABSTRACT

With the aim to obtain a deeper knowledge of personality characteristics related to academic performance in students from the Intercontinental University, a field study was conducted using focal group sessions with twenty students. The variables: locus of control, self-esteem and depression were analyzed into the personal, familiar and institutional areas. The results showed that in the personal area, specific abilities such as persistence, constant effort and stimulus to achieve excellence are needed to improve academic success. In the family area, the quality of paternal relationship between parents and their offsprings are relevant. In the institutional area, the influence of peers, teachers, and the physical infrastructure and social environment, are some of the most relevant factors which contribute to academic excellence.

*Key words:* academic performance, locus of control, self-esteem, depression, university students.

### INTRODUCCIÓN

En los tiempos en que los jóvenes requieren de una mejor preparación para enfrentar una vida de fuerte competencia, es cada vez más necesario ofrecer una educación de calidad.

La calidad requiere que se conozcan a fondo las fortalezas y debilidades de los jóvenes que confían en nuestras manos su futuro profesional. Es necesario conocer sus fortalezas para confirmarlas y darles la seguridad de que pueden apoyarse en ellas, y de igual

manera, es necesario conocer sus debilidades para ofrecerles los medios para superarlas.

A partir de 1998, la Dirección General Académica y el Instituto de Posgrado Investigación y Educación Continua (IPIEC) han invertido esfuerzos en el análisis de varios aspectos académicos que intervienen en el desempeño de maestros y alumnos de la UIC. Una de las líneas de investigación que se generaron a partir de esta fecha, se vincula con la detección y evaluación

\* Centro de Investigación, Universidad Intercontinental.

\*\* UNAM, Facultad de Psicología



del perfil del estudiante de la Universidad Intercontinental (UIC).

En estudios previos (Girardi, Arriola, Sagaón y Montero-Kubli, 1999; Girardi, Arriola y Montero y Kubli, 2000) se procuró identificar el perfil cognoscitivo y de personalidad del estudiante. En términos cognoscitivos, los resultados obtenidos indicaron que los alumnos UIC presentaron deficiencias en el uso de estrategias de aprendizaje y una insuficiente capacidad de autorregulación conductual. Esto significa que en cuanto a estrategias de aprendizaje, los alumnos de la muestra estudiada obtuvieron puntajes moderados en las áreas de: atención, administración de la memoria, solución de problemas y aprendizaje cooperativo. En lo que concierne a la autorregulación, presentaron una deficiente capacidad para planear, monitorear y valorar las actividades académicas, y para identificar las limitaciones respecto de las demandas cognitivas que requieren estas mismas tareas.

Con respecto a las características de personalidad, se encontró que el alumno UIC tiene como rasgo de personalidad un locus de control que presenta una tenue tendencia hacia la internalidad, un autoestima término medio y una ligera inclinación hacia la depresión.

A diferencia de los aspectos cognoscitivos en los que se identificaron áreas con deficiencias, las variables de personalidad no mostraron un perfil definido en los diferentes factores que se consideraron, ni se obtuvo un perfil de personalidad consistente dentro de cada carrera, entre las diferentes carreras, o para la UIC.

Se observó sin embargo que la variable autoestima es, de las tres variables de personalidad estudiadas, la que estableció mayor diferenciación entre las carreras y la única que se relacionó estadísticamente, tanto con locus de control como con depresión.

Por todo lo anterior, surgió la necesidad de ampliar el estudio de estas variables de personalidad y analizar con mayor profundidad los datos, a fin de precisar aún más las relaciones entre las variables contempladas en el estudio y para clarificar la cualidad de las relaciones entre las características de personalidad del sujeto y las particularidades de su entorno social.

Para responder a esta necesidad, se consideró la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1977) en combinación con el modelo de factores protectores y de riesgo en adolescentes (Jessor, 1993), como herramienta heurística para el estudio del contexto socioacadémico del estudiante UIC.

Bronfenbrenner (1977) definió a la ecología del desarrollo humano como “el estudio científico de la progresiva y mutua acomodación, a lo largo del ciclo vital, entre un organismo humano en crecimiento y el cambiante ambiente inmediato en el que vive” (p. 514). Para comprender el desarrollo humano se requiere del análisis de sistemas, con interacciones entre múltiples personas, no limitados a un solo escenario, en los que se tome en consideración aspectos del ambiente más allá de la situación inmediata que contiene al sujeto.

De esta manera, el ambiente ecológico humano se concibe topológicamente como un arreglo de estructuras o sistemas anidados, donde cada uno contiene al siguiente: (a) Micro sistema, (b) Meso sistema, (c) Exo sistema, (d) Macro sistema y (e) Crono sistema.

El **micro sistema** consiste en “un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales vividos a través del tiempo por la persona en desarrollo, dentro de un determinado escenario, con características físicas y materiales particulares” (Bronfenbrenner y Crouter, 1983, p.382).

El **meso sistema** comprende las interacciones entre dos o más escenarios que contienen a la persona en desarrollo en un punto particular de su vida y está compuesto por dos o más microsistemas interrelacionados (familia, escuela, iglesia).

El **exo sistema** es una extensión del meso sistema que comprende estructuras sociales específicas, tanto formales como informales, mismas que no necesariamente contienen a la persona en desarrollo, pero que impactan o incluyen a los escenarios inmediatos en los cuales dicha persona se encuentra y por lo tanto influyen, delimitan o incluso determinan lo que sucede en cada escenario (el ambiente de trabajo, la comunidad, los medios masivos, las agencias gubernamentales, la distribución de bienes y servicios, las facilidades de comunicación y transporte y las redes sociales informales).

El **macro sistema** comprende a los patrones sociales de la superestructura institucional, característicos de la cultura o subcultura, donde se desarrolla un sujeto: los sistemas económicos, sociales, educativos, legales y políticos, de los cuales el micro-meso y exo sistemas son manifestaciones concretas. Un macro sistema difiere fundamentalmente de los sistemas precedentes, en que éste considera prototipos generales existentes dentro de la cultura o subcultura, esto es, no hace referencia al contexto específico que afecta la vida de una persona en particular.



Finalmente, el **crono sistema** alude a los cambios tanto estructurales como funcionales, que a través del tiempo ocurren en cada uno de los sistemas precedentes y que modifican tanto al sujeto como a la sociedad.

Las ideas de Bronfenbrenner son retomadas por Jessor (1992, 1993), quien sostiene que “la comprensión de los cambios contextuales vienen a ser tan importantes como la comprensión de los cambios individuales” (1993, p.120). Este autor propuso un marco conceptual para el estudio de la conducta de riesgo en el adolescente, combinando cuatro componentes: (1) *factores* protectores y de riesgo (bio-genéticos; ambiente social, ambiente percibido, de personalidad y de conducta), (2) *conductas* de protección y de riesgo, (3) *estilos de vida* (problemas de conducta, conductas relacionadas con la salud, conductas en la escuela) y (4) *resultados* del riesgo (salud, roles sociales, desarrollo personal, preparación para la adultez).

Jessor (1993) propuso un marco para el estudio del desarrollo adolescente donde se intersectan los tres ambientes más cercanos a éste: la familia, la escuela y la comunidad. Estos tres ambientes, con el adolescente en el centro de las intersecciones, están contenidos dentro de un macro sistema compuesto por factores económicos, políticos, aspectos socioestructurales y del ambiente cultural.

De acuerdo con Jessor (1993) “debido a que la familia, la escuela y el contexto de la comunidad están próximos al adolescente, su influencia puede ser directa, mientras que el ambiente macro social, siendo distal del adolescente, usualmente tiene sobre éste una influencia indirecta” (p. 123).

En el presente estudio, se adaptó la teoría de Bronfenbrenner (1977), considerando solo tres siste-

mas de los cinco que originalmente propuso. La razón para la adaptación fue encontrar, en esencia, parsimonia en la búsqueda de los factores individuales y sociales que clarifiquen el perfil de personalidad del estudiante UIC. En la figura 1 se aprecian los sistemas considerados.

Con base en los tres sistemas, se generó una guía temática que orientó la discusión en cada grupo focal conformado. Por otra parte, el esquema conceptual de Jessor (1992, 1993) sirvió de apoyo para estructurar los datos obtenidos de los grupos.

En la figura 2 se puede apreciar la adaptación del esquema conceptual propuesto por Jessor (1993), que se utilizó en el presente estudio.

## OBJETIVO

Clarificar, en términos cualitativos, algunas características de personalidad que intervienen en el rendimiento académico del estudiante UIC.

## MÉTODO

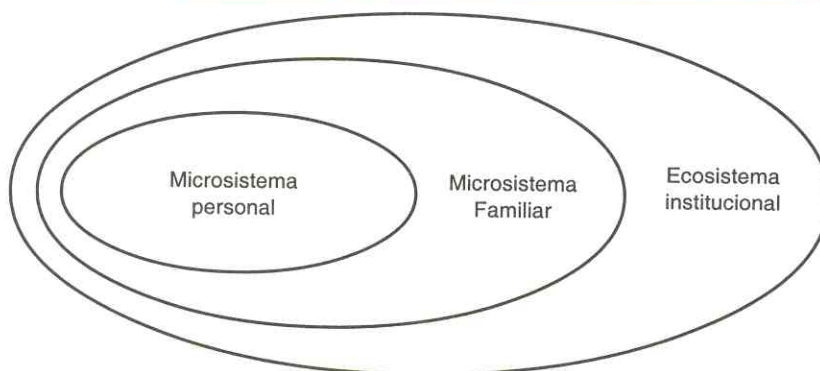
### Tipo de estudio

Se realizó un estudio transversal de campo (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio, 1998), en el que se recolectaron datos en una sola sesión de discusión para cada una de los grupos focales seleccionados.

### Sujetos

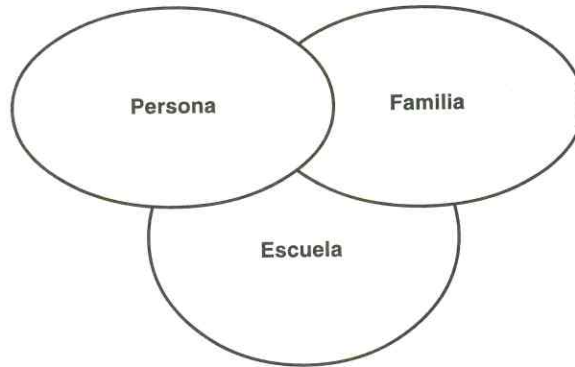
Para la selección de las carreras UIC que integraron los grupos focales, se consideraron los perfiles de personalidad derivados de la etapa de investigación cuantitativa (Girardi, Arriola, Sagaón y Montero-Kubli, 1999).

FIGURA 1.  
Representación gráfica de la Teoría Ecológica del Desarrollo





**FIGURA 2.**  
Representación gráfica del esquema conceptual de Jassor



Fueron seleccionadas cuatro carreras que presentaron puntajes extremos en la variable de autoestima debido a que, como antes se mencionó, de las tres variables de personalidad estudiadas fue la más estable a través del ciclo vital. De esta manera, se eligieron dos carreras que presentaron puntajes bajos, y dos que presentaron puntajes altos.

En cada carrera se seleccionaron de manera aleatoria a 2 alumnos por semestre. El número total de alumnos dependió del número de semestres de la carrera y se tomó en cuenta, también, que el criterio para conformar los grupos focales es el de integrar de siete a diez sujetos en cada sesión, por lo que la muestra prevista fue de 35 alumnos.

### Instrumento

Para la obtención de información se empleó la técnica de grupos de discusión, en congruencia con la denominación acuñada por la sociología española. Es pertinente precisar que “el nombre que le dan los sociólogos que la desarrollan en Estados Unidos es focus group o grupos de enfoque” (Cáceres, 1998, p. 76).

Las características distintivas de esta técnica consisten en que “el moderador hace una propuesta, el grupo la fija y ordena, según criterios de pertenencia, para así construir el sentido social correspondiente al campo semántico concreto en el que se inscribe dicha propuesta [...] Se trata de la búsqueda de consensos, disensos, se develan deseos y necesidades, creencias, información preconstruida en la mente del individuo que contrasta con la de los demás, todo lo anterior proviene del aprendizaje cotidiano, de las vivencias, de lo percibido en la experiencia. Dentro del juego discursivo e interactivo se contrastan representaciones sociales

e individuales, que encuentran su referente en la realidad social” (íbidem, p. 82).

Se elaboró una guía temática que focalizó las opiniones de los alumnos en las variables de personalidad: locus de control, autoestima y depresión. Para identificar posibles factores que intervienen en las fluctuaciones de las variables descritas, se definieron tres áreas de evaluación en apoyo de la teoría de desarrollo ecológico (Bronfenbrenner, 1977) a saber: ámbito personal, ámbito familiar y ámbito institucional. A continuación, se describen los testimonios y opiniones de los alumnos para cada uno de ellos.

- I. *Ámbito Personal*. Donde se analizan las opiniones y creencias del estudiante UIC sobre:
  - 1.1 Razones para elegir la Universidad Intercontinental
  - 1.2 Expectativas académicas, personales y sociales de los alumnos y alumnas respecto a la UIC.
  - 1.3 Percepción de los factores responsables por los éxitos y/o fracasos en la carrera.
  - 1.4 Comportamientos considerados importantes para ser exitosos como alumnos y alumnas UIC.
  - 1.5. Congruencia percibida entre el promedio académico obtenido y los conocimientos adquiridos en las diferentes materias.
- II. *Ámbito Familiar*. Donde se consideran las percepciones que tienen los estudiantes en relación con:
  - 2.1 Las expectativas de los padres sobre el futuro profesional del hijo o hija.
  - 2.2 Las expectativas que el propio estudiante tiene sobre su futuro profesional.

- 2.3 La similitud o diferencia entre las expectativas de padres e hijos.
- 2.4 La importancia que tiene el desempeño académico del estudiante para sí mismo y para sus padres.

### III. *Ámbito Institucional.* Donde se consideran dos momentos:

- 3.1 Permanencia en la UIC, donde se profundizó en:
  - 3.1.1 El clima social y académico de la universidad y las características de la interacción social maestro-alumno en la UIC.
  - 3.1.2 La satisfacción o insatisfacción derivada del cumplimiento o la modificación de las expectativas académicas, sociales y personales del alumno UIC.
  - 3.1.3 La modificación de las expectativas y su respectiva interferencia en el interés por el estudio, responsabilidad y cumplimiento académico, forma de interactuar con los compañeros y la concepción de la UIC.
  - 3.1.4 Las razones de permanencia en la institución.
  - 3.1.5 La imagen social y académica que tiene la UIC en el exterior y dentro de la universidad.
  - 3.1.6 El sentimiento de orgullo de ser estudiante UIC.
- 3.2 Perspectivas futuras, se identificaron y analizaron:
  - 3.2.1 Los factores que obstaculizan o facilitan el desarrollo académico y profesional del estudiante UIC.
  - 3.2.2 Las oportunidades futuras que la institución ofrece a los alumnos.

### Procedimiento:

La recopilación de datos constó de tres pasos:

1. Se envió una comunicación formal a los directores de las escuelas, informando sobre los objetivos del estudio y la necesidad de su colaboración para que las sesiones de grupos de discusión focal se llevaran a cabo con éxito.
2. Los alumnos fueron convocados a participar en las sesiones de grupos de discusión focal, a través de una carta personal que les entregó el director de la facultad o escuela seleccionada. El director garantizó la asistencia de sus alumnos y alumnas a las sesiones programadas

3. Las sesiones variaron entre 1 hora 30 minutos y dos horas. Los alumnos fueron recibidos por las investigadoras, quienes les explicaron la dinámica de trabajo, les agradecieron su asistencia y les informaron que se garantizaba el anonimato de sus comentarios.

Las sesiones fueron simultáneamente grabadas en video y audio, previa consulta y aceptación por parte de los alumnos y alumnas.

### RESULTADOS

De los 35 alumnos y alumnas convocados asistieron 20 (el 57%). El promedio de calificaciones en las materias académicas que reportaron los alumnos fluctuó de 7.5 a 9.5.

Se realizaron ocho revisiones de análisis al contenido de la información recabada en las sesiones de grupo. Las actividades cubiertas en cada etapa de revisión se describen a continuación.

*1a. Revisión.* Comparar la información de la versión en audio y video con la transcripción escrita, para identificar y corregir incongruencias.

*2a. Revisión.* Identificar ideas y categorías generales en cada uno de los grupos focales.

*3a. Revisión.* Derivar ideas, predicados y subcategorías de cada segmento de análisis.

*4a. Revisión.* Organizar la información contenida en las categorías y subcategorías identificadas, conforme a los rubros establecidos en la guía temática que orientó las sesiones de grupo.

*5a. Revisión.* Verificar cada rubro derivados de cada sesión contra las categorías y subcategorías redefinidas en la cuarta revisión, con el fin de confiabilizar la información contenida en cada categoría identificada.

*6a. Revisión.* Organizar cada categoría en función de los contenidos específicos emergentes. Este paso implicó depurar los descriptores de evaluación y redimensionar en categorías pertinentes algunos de los contenidos insertos en categorías no afines; e incluir observaciones al margen y notas de atención para destacar algunos contenidos relevantes derivados de las primeras informaciones que emergían de las distintas categorías.

*7a. Revisión.* Integrar todas las categorías y subcategorías de análisis en un sólo documento, verifi-



cando el contenido de todas y cada una de las categorías y subcategorías.

8a. *Revisión.* Comparar cada categoría y subcategoría de análisis contra el marco teórico respectivo.

Para integrar la información obtenida de las sesiones grupales, se elaboró un esquema conceptual basado en los postulados de Bronfenbrenner (1977) y de Jessor (1993), que se denominó como: “*Esquema de análisis psicoecológico del rendimiento académico*”, véase la figura 3).

El esquema conceptual se representa por medio de una matriz de doble entrada. La abscisa presenta tres (de los cinco) sistemas propuestos por Bronfenbrenner: Microsistema, Meso sistema y Exo sistema, que cubren respectivamente los ámbitos personal, familiar e institucional en los que se desarrolla el estudiante UIC. En la ordenada, se describen los factores que de acuerdo con Jessor favorecen y limitan el desempeño académico del estudiante en el ámbito personal, familiar e institucional.

Al realizar un análisis por celdilla del esquema conceptual propuesto, se encontró que:

En el **microsistema** (ámbito personal), los factores que favorecen el desempeño académico del estudiante UIC son:

- Habilidades específicas
- Persistencia y esfuerzo constante, no sólo para obtener un título

- Seguridad personal
- Proyección hacia el futuro
- Estímulos para alcanzar la excelencia académica
- Importancia similar a todas las asignaturas
- Intentar el avance laboral

Los factores anteriores se ejemplifican con frases textuales de los alumnos como las siguientes: “*Creo que la formación que estoy recibiendo en la uc me va a ayudar a conseguir un mejor empleo en el futuro, de hecho lo está haciendo ahorita*”, “*Creo que la uc me ayudaría en mi trabajo, porque te relacionas con otros doctores que sí son bastante importantes*”, “*Si te ven que eres bueno, te ofrecen trabajar con ellos*”

En contraparte, los factores que limitan el desempeño académico del estudiante son:

- Insatisfacción por una circunstancial elección de carrera
- Poca información sobre la carrera y sobre los principios rectores de la UIC
- Falta de esfuerzo, persistencia y de expectativas profesionales
- Falta de organización y sistematización de estudios
- Poca reflexión sobre los intereses, habilidades y expectativas
- Inseguridad por no creer en sus propias posibilidades y autocontrol deficiente
- Baja tolerancia a la frustración, a la crítica y tendencia hacia la depresión

FIGURA 2.

**Esquema de análisis psicoecológico del rendimiento académico**

| Factores         | Microsistema  | Mesosistema   | Exosistema   |  |   |
|------------------|---|---|--|--|---|
|                  | Ámbito personal   | Ámbito familiar   | Compañeros   | Ámbito Institucional   | Infraestructura   |
|                  | Alumnos   | Padres  |  | Docentes   |   |
| <b>Favorecen</b> | Habilidad y esfuerzo personal<br>Motivación de logro                | Monitoreo académico<br>Estímulo al éxito  | Membresía de grupo<br>Apoyo socioemocional                               | Calidad académica<br>Orientación y apoyo   | Instalaciones adecuadas<br>Promoción e integración social                                   |
| <b>Limitan</b>   | Elección de carrera al azar<br><br>Carencia de planes profesionales | Indiferencia desinterés o excesivo control<br><br>Diferencia de expectativas padres/hijos | Ausencia de oportunidad de integración social<br><br>Prejuicios sociales | Falta de atención personalizada a los alumnos<br><br>Docentes con deficiencias pedagógicas | Deficiencias en planeación curricular y en equipamiento<br><br>Deficiencias administrativas |

Frases textuales que ejemplifican estos factores son: "Yo entré sin saber qué esperar de la escuela, porque ni la conocía, pero la escogí así"... "porque no se tiene mucha reflexión". "Entré aquí y yo no sabía que existía la carrera". "No todos tenemos la fortaleza o el mismo valor para salir adelante". "Las críticas, a veces, son muy duras, y no todos te dan la facilidad de recuperarte en el momento". "No sabes si realmente tengas ganas de acabar la carrera, no sabes si vas a trabajar".

En el mesosistema, relacionado con el ámbito familiar, tanto los factores que favorecen el desempeño académico como los que lo limitan están asociados con la calidad de la relación que se establece entre los padres y sus hijos.

Entre los factores que favorecen destacan:

- La satisfacción de los padres por:
  - ◆ La carrera elegida por sus hijos e hijas
  - ◆ Los triunfos académicos y de otro tipo que ellos logren
- La preocupación e interés de los padres por:
  - ◆ Que continúen estudios de grado
  - ◆ Estimular el avance profesional de sus hijos e hijas
- El desempeño académico y las calificaciones obtenidas por sus hijos e hijas.

Argumentos que ejemplifican estos factores son: "A mi papá si le interesan las calificaciones" "Para ellos son importantes mis calificaciones, quieren que salga bien"

"Mi papá como que si espera el triunfo, pero de manera encubierta" "Mi mamá espera demasiado, cumpliré sus expectativas"

En contraste, los factores que limitan implican:

- Expectativas académicas y laborales, excesivas, ausentes o diferentes
- Poca valoración para las decisiones de los hijos e hijas
- Indiferencia ante el desempeño académico y desarrollo personal de los hijos e hijas.
- Importancia de la elección de carrera.

Estos factores son ejemplificados en los siguientes testimonios: "Mi desempeño académico no es importante para mis papás, no me monitorean". "A mi me

molesta mucho que mis papás me pidan las calificaciones, no se las doy". "Mis expectativas no son conocidas por mis papás, no se interesan en mis calificaciones, como que cada quien sigue su camino". "La mayoría de los amigos que llegan apáticos o tristes o con algún síntoma depresivo, todos te contestan que es por cuestiones familiares". En el exosistema relacionado con el ámbito institucional, se identificaron tres categorías: compañeros, docentes, infraestructura física y ambiente social.

1. En la categoría **compañeros**, los factores que favorecen el desempeño académico son:

- Ambiente cálido y humano
- Confianza entre compañeros
- Satisfacción con el grupo
- Oportunidad de hacer amigos
- Relación entre docentes y alumnos
- Ambiente de convivencia y camaradería
- Integración social gracias al número reducido de alumnos por grupo.

Argumentos que ejemplifican estos factores son: "Todos nos hablamos bastante bien, nos conocemos, por lo menos, de nombre o de vista y tenemos la suficiente confianza para pedir ayuda en cualquier cosa". "Yo era una persona muy apática, apartada, en los trabajos en equipo me sentaba a hacerlos solo. Ya en la UIC entré con esta mentalidad de cortado; empezaron a jalarme y a atraerme". "Aquí todo el mundo sabe quién eres, cuánto llevas, cómo vas en tus clases, o sea, saben todo de ti, y digo eso está bien".

Los factores que limitan la relación entre compañeros incluyen:

- Falta de estímulos y sana competencia entre alumnos y alumnas
- Prejuicios sociales entre los compañeros, críticas y confrontaciones
- Dificultades de relación entre carreras y formación de subgrupos

Ejemplos de estos factores son reflejados en frases como: "Yo tenía una idea de hacer amigos aquí, pero eso no se da". "Luego se hacen grupitos". "Te tratas de meter a otro grupito y no puedes entrar por x situación". "Mientras yo tenga lo mío, los demás, si puedo los ayudo, pero después no sé". "Te ayudo con la tarea, los trabajos y ya, de ahí en fuera no salimos para nada".

2. En la categoría **docentes**, los factores que favorecen el desempeño académico son:



- Dominio del contenido de la materia, tener experiencia en el área y mantenerse actualizado
- Habilidad didáctica, presentar y desarrollar un programa de estudios de calidad
- Indicar los criterios de evaluación y reconocer, estimular y premiar el esfuerzo de los alumnos y alumnas.
- Establecer una relación cercana, cordial y manifestar una actitud abierta, flexible y comprensiva

Testimonios que ejemplifican estos factores son: *"Mis profesores, la verdad, me apoyan y me dan algo de autoestima o a lo mejor de ganas para enfrentarme a lo que venga"* *"Lo que te ayuda son los profesores, son quienes te dan la base"*. *"Muchas veces en ellos me he apoyado y eso ha servido de que la comunicación que existe entre alumno y profesor sea buena"*. *"Yo digo que la UIC está bien porque académicamente te sientes seguro"*. *"Todos los porcentajes de calificaciones, el maestro te los da desde el principio, todo muy claro y esto te ayuda como una estrategia"*. *"La mayoría de los profesores sí te tratan de ayudar de la forma más sana posible, no sólo se limitan a dar su clase teórica, nos dan consejos de cómo actuar en una situación externa"*

Entre los factores que limitan se encuentran:

- Asistir a impartir clases irregularmente
- Incompetencia o inconsistencia en la función docente
- Substituir la clase formal con actividades no académicas o mostrar atenciones y preferencias hacia personas o grupos

Ejemplos de argumentos que reflejan estos factores son: *"Me siento triste porque siento que estudié y la calificación no corresponde"*. *"Los maestros no son flexibles, realmente son muy exigentes, si tú no entregas el trabajo que se te pidió, adiós"*. *"Tienen un parámetro de flexibilidad, pero después de las fechas de entrega tu promedio baja"*. *"Hay maestros que en una clase te animan a echarle ganas, y el mismo maestro en otra clase es otra persona, cambia su forma de enseñar, entonces es muy difícil"*. *"Está bien que te exijan, realmente esto no los hace malos, los hace mejores, pero hemos dicho que no entendemos, no te dan explicaciones y siguen hablando"*.

3. En la categoría **infraestructura física y ambiente social**, entre los factores que favorecen el rendimiento académico se encuentra:

- Áreas verdes y arboladas, las canchas y áreas deportivas, la limpieza y funcionalidad de las instalaciones

- Ambiente de convivencia y camaradería entre profesores, alumnos y entre compañeros
- Trato amable de la dirección y de los funcionarios de las facultades y escuelas
- Proyección de una imagen institucional positiva

Las siguientes frases ejemplifican estos factores: *"Pues si me gustó mucho el ambiente que se da en la escuela"*. *"Siento que se preocupan bastante por la integración"*. *"Nos empezamos a llevar muy bien, nos íbamos a desayunar todos juntos, una unión bien padre"*. *"Ya estando aquí sí me gustó mucho lo que es la escuela y el ambiente que se da"*. *"El clima social es bueno, muy agradable"*. *"Creo que es muy humano, no es nada materialista, es muy cálido"*. *"Todos dicen que su universidad es la mejor, digamos que acá les creí más"*. *"Los campos de la escuela no los cambio por nada"*. *"Tiene un aula iluminada, tienen bancas, tienen lugares limpios donde trabajar"*.

Dentro de los factores que limitan el desempeño académico en la categoría infraestructura física y ambiente social, se encuentra:

- Ubicación física de algunas facultades y escuelas.
- Falta de promoción adecuada de la universidad y de integración entre carreras y con otras instituciones.
- Problemas de mantenimiento, actualización o equipamiento en algunas carreras

Los siguientes argumentos son ejemplos que clarifican este rubro: *"No tienes oportunidad de conocer a gente de otras carreras"*. *"La difusión de la UIC tiene mucho que ver, al parecer la mercadotecnia de la UIC apenas ha funcionado"*.

## DISCUSIÓN

Con base en los hallazgos encontrados, se puede asumir que el *esquema de análisis psicoecológico del rendimiento académico* propuesto, elaborado a partir de los postulados de Bronfenbrenner (1977) sobre el desarrollo ecológico del ser humano y del marco conceptual de Jessor (1993), vinculado con la identificación de factores de riesgo y protección y con conductas de riesgo en el adolescente permitió cubrir en forma exhaustiva el objetivo propuesto en este estudio, consistente en clarificar algunas características de personalidad, que en términos cualitativos intervienen en el rendimiento académico del estudiante UIC.

La estrategia de emplear grupos de discusión sobre temas focalizados posibilitó obtener un nivel explicativo más profundo para las variables de personalidad



(locus de control, autoestima y depresión) a partir de los argumentos y las expresiones que emplean los mismos estudiantes motivo del estudio. La riqueza de las respuestas de los estudiantes, a las preguntas contenidas en la guía temática, posibilitó definir algunos de los factores que limitan o favorecen el rendimiento académico de estos alumnos y alumnas.

Los hallazgos se ubicaron dentro de los tres diferentes sistemas que rodean al estudiante en su proceso de desarrollo ecológico, a saber: el personal o microsistema, el familiar o mesosistema y el institucional o exosistema. Bajo este esquema no sólo se identifican los factores que participan en el rendimiento académico, sino que es posible adquirir una mayor comprensión de la forma en que éstos se interrelacionan e influyen entre sí.

Cabe destacar dos tipos de hallazgos habidos en el estudio; en primer lugar aquellos que se presentan entre sistemas, como:

- La significativa influencia que continúa teniendo el entorno familiar sobre el rendimiento académico de los alumnos de educación superior.
- El efecto diferencial que continúan ejerciendo los padres sobre los jóvenes de licenciatura, con su supervisión, estímulo o indiferencia.
- El reflejo que tiene sobre la autoestima, la depresión y el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior, los conflictos familiares en general y el tipo de comunicación con los padres en particular.

La relación entre el rendimiento académico y la atención de los padres ha sido ampliamente estudiada en la educación primaria, donde variables como el nivel educativo de los padres y el tiempo que dedican a la revisión de las tareas de sus hijos han probado tener una relación significativa sobre la permanencia y promoción escolar de los niños y niñas (UNICEF,1990). Constituye un hallazgo, sin embargo, encontrar que las expectativas y el comportamiento de los padres hacia sus hijos continúa teniendo una significativa influencia sobre el rendimiento académico, la percepción de éxitos y fracasos, la autoestima y las expectativas profesionales en los estudiantes de educación superior.

En segundo lugar, se encuentran los hallazgos habidos en cada uno de los sistemas contemplados, entre los que destacan:

- Se confirma que, para los estudiantes, sus grupos de pares se mantienen como una fuente de apoyo

social y emocional, que al faltar disminuye la autoestima y el rendimiento académico.

- La responsabilidad personal que asumen los estudiantes con respecto a la apatía (desesperanza) que sufren, la cual se relaciona con características de su personalidad y con una elección de carrera inapropiada
- Los criterios de calidad académica que buscan en la institución que eligen y en la cual realizan sus estudios y en los que intervienen no solo lo estrictamente académico, sino que toman en cuenta para su formación: la existencia de un ambiente de convivencia social, cálido y humano, la posibilidad de practicar lo aprendido y crecer junto al ejemplo compartido de sus maestros.

El interés manifiesto de los estudiantes hacia el compromiso social que la formación dentro de la Universidad Intercontinental les facilita, se hace evidente en las múltiples y enriquecedoras sugerencias generadas dentro de los grupos focales, algunas de las cuales se transcriben a continuación.

- Realizar conferencias/asesorías sobre conocimientos “del mundo real”
- Contar con algunos asesores/tutores que surjan de entre los alumnos más aventajados o de los mismos docentes.
- Realizar dos evaluaciones sobre el docente, al inicio y al finalizar el curso para hacer más efectiva la retro información.
- Ampliar los servicios psicológicos que ya se ofrecen, para atender situaciones de crisis de los alumnos.
- Realizar eventos con otras universidades, para conocer otros puntos de vista.
- Crear nuevas clínicas para prácticas y para atender problemas de la comunidad.
- Crear nuevas carreras y diplomados que “hagan crecer a la UIC”
- Promocionar la UIC para que sea mejor conocida y respetada

Los alumnos representan una fuente de transformación que potencia la evolución académica y profesional de la Universidad Intercontinental. A futuro el desafío a enfrentar es encontrar y construir vínculos de comunicación entre los diferentes ámbitos considerados (micro, meso y exo sistemas) que permitan optimizar los recursos humanos y sociales existentes al interior de cada uno.

De ser exitosa esta vinculación y dinámica entre los diferentes subsistemas mencionados, es claro que los



factores de riesgo para el desarrollo adolescente disminuirán o serán, de alguna forma, modulados, mientras que los factores protectores adquirirán mayor relevancia y prevalencia como fuerza sinérgica que facilite el desempeño social, académico y personal del estudiante.

## CONCLUSIÓN

Al considerar tanto el esquema conceptual que fundamentó el presente estudio en combinación con los resultados y discusión derivada del mismo, es factible concluir que:

- a) El enfoque psico-ecológico del desarrollo humano permite abordar problemáticas de interacción social de manera integral y exhaustiva, sin sacrificar la especificidad de análisis típicamente funcionales. Adicionalmente, la detección de factores que favorecen y limitan el desarrollo del joven ofrece oportunidades concretas para desarrollar programas de intervención social con mayores probabilidades de éxito.
- b) El uso de la técnica de grupos de discusión permite la detección de factores contribuyentes y relevantes en la interacción estudiante-docente-institución que serían difíciles de detectar mediante procedimientos estandarizados como encuestas o cuestionarios estructurados. Cabe destacar que este argumento no pretende, en modo alguno, confrontar las técnicas cuantitativas con las cualitativas. Por el contrario, la posición metodológica de las autoras asume que debe ser la problemática a abordar y el énfasis que se persiga en un estudio particular lo que debe guiar la selección de uno u otro tipo de técnicas. De tal modo que sea la técnica la que debe responder a la problemática bajo estudio y no la problemática la que deba ajustarse a la técnica de recuperación de información.
- c) Ahora se cuenta con evidencia tanto cualitativa como cuantitativa que clarifica algunas de las percepciones positivas y limitantes de la interacción estudiantedocente dentro de la UIC. Asimismo, se posee una visión aproximada de la influencia que tiene sobre la ejecución del estudiante UIC, el contexto familiar y la dinámica social que se desarrolla dentro del mismo. A partir de aquí se tiene una amplia gama de posibilidades para desarrollar programas extracurriculares que fortalezcan la vincu-

lación del estudiante con su familia e incrementar la interrelación entre ésta y la UIC.

- d) Se documentó de manera fehaciente la importancia de generar investigación sistemática y metodológicamente robusta como herramienta en la toma de decisiones institucionales. Los argumentos vertidos por los alumnos dentro de los diferentes contextos explorados representan programas potenciales para el desarrollo futuro de la UIC, tanto en su función como escenario de formación académica, como en su carácter de institución con formación humanista.

◆◆◆◆

## BIBLIOGRAFÍA

- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an Experimental Ecology of Human Development*. *American Psychologist*, 32 (7): 513-531.
- Bronfenbrenner, U. y Crouter, A. C. 1983. *The Evolution of Environmental Models in Developmental Research*. En P. H. Mussen (Ed.) *Handbook of child development*, Vol 1. New York: John Wiley and Sons, pp. 397-414.
- Girardi, C.I., Arriola, M. A., Sagaón, A. y Montero-Kubli, D. (1999) *Perfil cognoscitivo y de personalidad de estudiantes de licenciatura de la Universidad Intercontinental*. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. I (1 y 2), 62-79.
- Girardi, C.I., Arriola, M. A. y Montero-Kubli, D. 2000 *Personalidad y perfil cognoscitivo en hombres y mujeres*. en AMEPSO (Ed.) *La psicología social en México*, Vol. VIII, 501-507.
- Henández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México. McGraw-Hill.
- Jessor, R. (1992) *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*. En D.E. Rogers y E. Ginzburg (Eds.) *Adolescents at Risk: Medical and Social Perspectives*. Boulder, CO: Westview Press.
- Jessor, R. (1993). *Successful Adolescent Development Among Youth in High-Risk Settings*. *American Psychologist*, 48 (2): 117-126.
- Russi Alzaga, B. (1998). *Grupos de discusión. De la investigación social a la investigación reflexiva*. En J. Galindo Cáceres (Coord.). *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman y CONACULTA. pp 75-116.



## Un estudio comparativo entre médicos y adultos mayores acerca de sus creencias y juicios sobre la muerte

Zoila Edith Hernández Zamora\*

### RESUMEN

El objetivo de la presente investigación estuvo enfocado a establecer tanto los puntos de concordancia como las divergencias de dos poblaciones (médicos y adultos mayores) con respecto a la muerte, a sus aplicaciones y a las reflexiones sobre la misma, con la finalidad de comparar criterios; por una parte, para una mejor salud mental y un mejor desempeño de los médicos, con respecto al trato al paciente de la tercera edad, que tenga o no una enfermedad terminal; y por otra, determinar qué es lo que desean los adultos mayores en el supuesto de hallarse en este último caso. Se presentan los resultados obtenidos a partir de la comparación de los juicios, conceptos y creencias emitidos por estas poblaciones, encontrándose una marcada diferencia con respecto a los conocimientos académicos relativos al tema por una parte y por la otra, con respecto al hecho de temerle o no a la muerte.

*Palabras clave:* médicos, adultos mayores, enfermedad terminal, muerte, creencias

### ABSTRACT

The purpose of the present study was to determine the points of agreement and disagreement expressed by two sectors of the population (physicians and the elderly) on the subject of death, its implications and their reflections in regard to it. The object was to compare criteria, on one hand in order to improve both mental health and the performance of physicians in their handling of elderly patients, with or without a terminal illness, and on the other, to determine what elderly people generally desire if they happen to be afflicted with such an illness. The results obtained are presented as a comparison of the opinions, concepts and beliefs expressed by these two sectors; said comparison brings out marked differences in the degree of academic knowledge concerning the topic and whether or not death is considered as something to be feared.

*Key words:* physicians, elderly people, terminal illness, death, beliefs

### INTRODUCCIÓN

En los comienzos del siglo xx, en los países más desarrollados como Estados Unidos, se llegó a un promedio de vida de 47 años, mientras que en países como México, era de 36 años (De Gortari, 1993); en ambos países, aún cuando el nuestro esté en vías de desarrollo, la expectativa de vida ha rebasado los 70 años. En nuestro país, esta esperanza de vida de principios del siglo XX, significaba que la muerte era algo común. Con la longevidad actual, la muerte se ha olvidado un poco, pero el fracaso de la ciencia en garanti-

zar una longevidad mayor, trae de nuevo la posibilidad de ocuparse del tema. El objetivo que se tiene es triple, promover la reflexión sobre la muerte, promover la planificación de la propia muerte y, el tercero, a través de eso mejorar la calidad de vida (Collado, Gougain, Horn y Pastor, 1993).

Encarar el tema de la muerte resulta de gran importancia y necesario de enfrentar en la vejez por su inevitable y cercana presencia durante esta etapa. Particular-

\* Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana. Apartado Postal 478. Xalapa, Ver. Tel. (2) 8 12 57 40, fax (2) 8 12 86 83. E-mail: zoilaz@iip.invest.uv.mx.



mente, para el médico resulta indispensable y de beneficio en su desempeño profesional la confrontación con la muerte y todos los aspectos relacionados con la misma. Además de tener una mayor comprensión del fenómeno y sus peculiaridades en la vejez, lo cual contribuirá tanto para la aceptación de su condición de transitoriedad en esta vida, como para su crecimiento y maduración personal, aspectos ventajosos para su propia salud mental (Schwarcz, 1999).

Las personas mayores se enfrentan, indudablemente, a la inevitabilidad de la muerte, el gran abanico de pérdidas que acompaña al proceso de envejecimiento que lo conducen de manera gradual a tomar conciencia de la propia muerte, como un hecho cercano e irremediable. (Miranda, 1997).

El miedo a la muerte está relacionado, en esencia, con el temor a la destrucción física, a la desaparición del cuerpo. Esto es lo que se comienza a observar con la declinación de las funciones biológicas en la ancianidad. Por eso, el miedo a la muerte no pertenece específicamente a la vejez, es durante esta etapa cuando se hace más difícil negar su inminencia. (Delval, 1994). Existen diversos temores secundarios a la muerte: el dolor de morir, la vida después de la muerte, el temor a lo desconocido, la preocupación por la familia, el miedo al daño corporal, la soledad y la regresión, entre otros.

En algunos estudios relativos al tema (Hernández, 2000) se ha encontrado que sólo alrededor del 10% de las personas mayores reconoce tener miedo a la muerte, lo que contradice la idea tan difundida de que todos los viejos le temen a la muerte. Si bien Butler (citado en Vega, 1998) dice que si los senectos no expresan abiertamente su miedo a la muerte, esto no significa que no sea un problema o una preocupación para ellos. En el caso de que un anciano exprese abiertamente su deseo de morir, pero no existe ninguna razón para suponer que su muerte esté próxima, es tarea del médico localizar la razón que hace que se sienta tan desdichado y sin ganas de vivir, tratando de hacer todo lo que esté a su alcance para satisfacer las necesidades sensatas y auténticas del añoso.

Frecuentemente, cuando una persona de edad avanzada enfrenta su realidad ante la muerte, tropieza con respuestas evasivas o de oposición por parte de sus familiares, y sólo puede hablar de estos asuntos con el sacerdote o con un médico (Vega, 1998), y es que, antaño, cuando un enfermo o un anciano se sentía en peligro de muerte, hacía llamar un confesor y a un notario, en cambio, hoy en día, la figura central en esas circuns-

tancias es, indiscutiblemente, el médico, y junto con él, todo el equipo terapéutico especializado y calificado para sanar y rehabilitar, pero mucho menos preparado en cambio, para ayudar y acompañar en el morir (Schwarcz, 1999). La aseveración de que el médico ocupa una posición medular en un entorno donde hay un moribundo, obedece a que es el médico quien precisamente aporta el porcentaje más elevado de decisión sobre lo que se dice, lo que obedece a una razón muy sencilla: es quien primero conoce el diagnóstico y quien está capacitado profesionalmente para aventurar el pronóstico. Si bien, cada médico tiene su propia ideología al respecto, su propio sistema de creencias y su experiencia acumulada y, en muchos casos, manejada de forma subconsciente (Gómez, 2001).

La Dra. Elizabeth Kübler-Ross (Reyes, 1996), precursora en el trabajo con enfermos en fase terminal, afirma que la mayoría de las personas al conocer el diagnóstico de una enfermedad de tipo terminal, pasan por las siguientes fases en el orden (aunque no necesariamente) que se exponen: negación y aislamiento, rabia, regateo, depresión y, finalmente, la aceptación de su enfermedad; para el caso que nos ocupa, cabría cuestionarse si los adultos mayores que mueren por alguna enfermedad propia de la vejez pasan por estas mismas etapas, a lo que especialistas en el asunto responden afirmativamente (Reyes, 1996). Los viejos también pasan por todas estas etapas o todas las emociones entrecruzadas del proceso de morir mucho antes de ser realmente un viejo, inicia en el momento en que se da cuenta de haber comenzado un proceso de pérdidas y de expectativas.

Al tratar la psicología de la vejez, resulta importante estudiar el comportamiento del paciente moribundo, puesto que el hecho de morir nunca está ausente al hablar de la vejez. Las personas, a medida que van envejeciendo, tienen una mayor experiencia y conciencia de la muerte, puesto que han conocido la muerte de amigos y de seres queridos, además de tener, habitualmente, padecimientos de tipo cardíaco y otras enfermedades que podrían conducirlos a un desenlace cercano.

Para el profesional de la salud también resulta un dilema enfrentarse a la muerte, Parkes (Sherr, 1992) entrevistó a un gran número de estudiantes de ciencias de la salud y encontró que la agonía y la muerte eran los principales factores de tensión en sus materias. Estos problemas, pueden ser causados por la falta de comprensión en relación a cómo ayudar a los pacientes y a sus allegados. A pesar de que algunas condiciones médicas o físicas pueden hacer que la muerte sea in-



evitable, se puede hacer mucho por minimizar sus efectos en los pacientes, amigos y familiares. Mitigar la angustia del cuerpo médico facilitará el cuidado y también ayudará a aquellos a quienes se cuida.

Muchos médicos evitan discutir sobre la muerte con sus pacientes, más que nada debido a una decisión deliberada y basada en la creencia o supuesto de que, además de que ya nada puede hacerse, el tema podría agravar la condición del paciente e incrementar la angustia del mismo, olvidando que la gran mayoría de las personas y, especialmente los viejos, desean saber lo que les pasa para cuando menos, arreglar sus asuntos afectivos, financieros, y otros de diversa índole así como despedirse de sus seres queridos; aunque, sin dejar de considerar que, la esperanza de vida de los ancianos depende, en gran medida, del afecto con que se les rodee.

El médico realmente no debería de preguntarse ¿se lo digo a mi paciente?, por el contrario, ¿cómo voy a compartir lo que yo sé con mi paciente?, examinar su propia actitud hacia la muerte, para poder hablar de estas cuestiones tan graves, sin excesiva ansiedad, buscando indicios en el paciente, para averiguar hasta qué punto éste quiere afrontar la realidad.

Resulta comprensible que al médico le sea difícil decir la verdad cuando se trata de un diagnóstico que presupone una enfermedad de tipo terminal, porque esto es confesar su propia fragilidad, es reconocer ante la muerte cercana de otra persona que también él, como el paciente, está destinado al mismo desenlace, es el miedo a la muerte lo que, en definitiva, lleva al médico a mentir o a ocultar la verdad parcial o totalmente. Si el paciente se entera de todos modos de su enfermedad, puede perder la confianza en su médico, que le ha dicho una mentira o no le ha ayudado a enfrentar la gravedad de su enfermedad, cuando podría haber tenido tiempo para prepararse. Es un arte compartir esta noticia dolorosa con el paciente, cuanto más simple sea la comunicación, será mucho mejor.

En contraparte, los médicos, en el caso supuesto de ser los afectados por una enfermedad terminal, también desean ser informados al respecto, una encuesta a médicos españoles de atención primaria reveló que el 85.7% de los 6,783 entrevistados desearían ser informados si ellos fuesen afectados por esta enfermedad y sólo el 8.09% desearía no saberlo. Sin embargo, sólo el 58.6% manifestó informar habitualmente a sus enfermos (Gómez, 1998).

Centeno y Núñez (1998) en su revisión sobre los estudios publicados en España, en cuanto a las opiniones de médicos y legos en la materia, en ambos casos, cuando se les hacen las preguntas manifiestan mayoritariamente el deseo de ser informados en caso de ser ellos los afectados; sin embargo, la mayoría de los profesionales de la salud, aún cuando consideran, teóricamente, que el paciente debe ser notificado, no le informan, y cuando la enfermedad afecta a un familiar, los legos tampoco desean que se les informe, lo cual podría tomarse como una minusvaloración de esos mismos familiares a los que se juzga carentes de la calidad moral necesaria para asumir lo que uno sí cree poder afrontar.

Lamentablemente, en los tiempos actuales, los profesionales no reciben durante su etapa de formación en las facultades y escuelas universitarias, el adiestramiento necesario en este sentido (Couceiro, 1995). Las facultades de medicina consideran cumplida su misión si logran hacer del estudiante un buen técnico.

No se pueden utilizar las reglas como manuales para atender a los pacientes, ya que cada paciente tiene particularidades que lo hacen diferente a otros, por lo cual, se requiere de asistencia individual específica, identificar qué es lo que cada uno necesita. Lograrlo dependerá de la forma en que el médico se involucre y descubra lo que cada paciente requiere; considerando que no se persigue solamente sanar la enfermedad sino también brindar un bienestar emocional al enfermo y a su familia.

El dilema de la muerte tiene muchos y muy variados puntos de vista, dependiendo de quien lo maneje, el teólogo, el filósofo, el psicólogo, el biólogo, el jurista; sin olvidar al sacerdote, al médico, al tanatólogo, etc.; y en general, cada individuo percibe a la muerte del otro, eventualmente la suya, según una óptica propia que proviene de su profesión, del orden de sus preocupaciones intelectuales, de su ideología o del grupo al que se integra. De ese modo, sólo aporta al enfoque del problema de la muerte una visión fragmentaria que puede ser interesante, incluso original, pero no suficiente para una comprensión exhaustiva.

La muerte es un tema que ha de tocarse desde distintos ángulos, en este caso, se presentan los juicios y opiniones al respecto de un grupo de adultos mayores, en relación a los de una población de médicos, para poder tener un panorama de las expectativas y creencias de una persona añosa frente a un profesional de la salud (médico) y conocer cuáles son las opiniones y juicios que interactúan en la relación médico-paciente ante la idea de la muerte.



## MÉTODO

### Sujetos

200 adultos mayores de 60 años, miembros de 17 clubes del Instituto Nacional de la Senectud (INSEN) del Sistema Municipal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de la ciudad de Xalapa, Veracruz. Con un promedio de edad de 70.2 años, 68.5% sin pareja, 89.5% sin haber ido nunca a la escuela o con primaria incompleta, 79.5% practicantes de la religión católica, la mayoría mujeres (82%), lo cual influyó en que la principal ocupación fuera las labores domésticas con un 65%. Por otra parte, 62 médicos adscritos en las siguientes clínicas u hospitales de esta misma ciudad: Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), Instituto de Seguridad Social y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), Centro de Especialidades Médicas "Dr. Rafael Lucio (CEM), Hospital Civil "Dr. Luis F. Nachón" y Centro de Cancerología del Hospital "Miguel Dorantes Meza" (CECAN), además de tres médicos geriatras con práctica privada. Con un promedio de edad de 42 años, 70.7% casado o en unión libre, 61.4% con algún posgrado, 66.1% del sexo masculino, 84.6% practica alguna religión, y de este porcentaje, 87.4% practica la religión católica. El tamaño de la muestra, para ambos casos, se obtuvo a partir de la aplicación de la fórmula para estudios complejos de Rojas (1995).

### Situación o ámbito

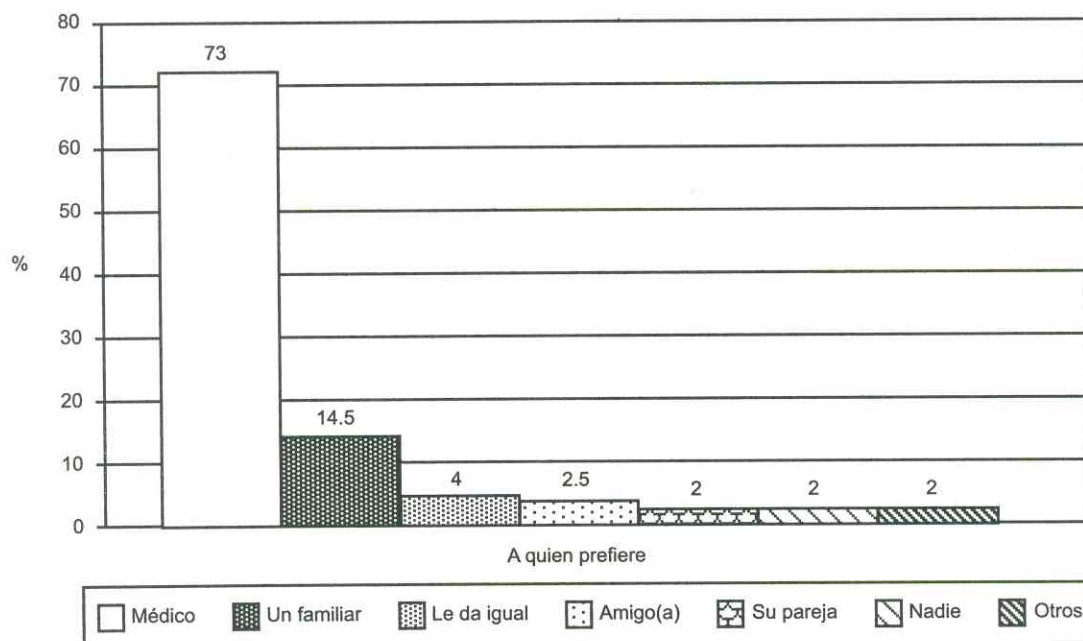
El estudio se llevó a efecto en los clubes del INSEN, coordinados por el DIF municipal de la ciudad de Xalapa; los integrantes de estos clubes se reúnen una vez a la semana en la casa de alguno de ellos o en algún lugar de uso público, en ambos casos, son sitios ubicados en la periferia de la ciudad y, la mayor parte de los asistentes, son personas de muy escasos recursos. En relación a los médicos, se acudió a sus centros de trabajo o a sus consultorios particulares para el llenado de los cuestionarios.

### Procedimiento

Para el caso de los adultos mayores, se acudió a las autoridades municipales correspondientes con el fin de solicitar su autorización para el estudio. Una vez obtenido el permiso, así como la información requerida en cuanto a datos estadísticos y ubicación de los clubes, se seleccionaron de manera aleatoria los sujetos a entrevistar, procediéndose a recolectar la información a través de entrevistas individuales donde el entrevistador hacía las preguntas y él mismo anotaba las respuestas. En lo que se refiere a los médicos, fue necesario presentar el protocolo del proyecto de investigación ante las autoridades pertinentes de cada centro hospitalario, como requisito para obtener la autori-

GRÁFICA 1.

Distribución de la población de adultos mayores de acuerdo a las respuestas ororgadas a la cuestión: en caso de tener una enfermedad grave, quién preferiría que se lo dijera





zación para el estudio, y una vez logrado esto, se procedió a contactar a cada médico, explicarle los objetivos del estudio, dejándole el cuestionario para ser llenado y regresar posteriormente por el instrumento, para el tiempo que ellos indicaran; método que tuvo que seguirse porque generalmente estaban muy ocupados atendiendo labores inherentes a su función.

## RESULTADOS

A la pregunta que se les hizo a los adultos mayores en relación a la cuestión de que, en el caso de tener una enfermedad grave, quién preferirían que se los dijera, contestaron lo siguiente, como puede observarse en la gráfica 1.

A continuación se cotejan preguntas hechas a ambas poblaciones (médicos y adultos mayores) que pueden ser similares o complementarias. Se presentan solamente los porcentajes de las respuestas más sobresalientes (en los casos donde las sumas sobrepasan al 100% es porque dieron dos o más respuestas).

### Pregunta 1 ¿Qué significa para usted la salud?

| Respuestas  | % Médicos | % Adultos mayores |
|---|-----------|-------------------|
| Es el completo bienestar bío-psico-social del individuo | 66.1      | 0                 |
| Es la ausencia de enfermedad                            | 7.6       | 31.0              |
| Bienestar físico y mental (psicológico)                 | 6.1       | 23.5              |
| Estar bien emocionalmente                               | 0         | 50.5              |
| Otras respuestas  | 20.2      | 0                 |

### Pregunta 2 ¿En qué consiste la muerte o el proceso de morir?

| Respuestas   | % Médicos | % Adultos mayores |
|--|-----------|-------------------|
| Cese o pérdida de las funciones vitales                              | 40.0      | 0                 |
| Disminución progresiva e irreversible de las facultades fisiológicas | 9.2       | 0                 |
| Terminación de toda actividad física y mental del individuo          | 9.2       | 0                 |
| Cese de las funciones cerebrales (muerte cerebral)                   | 6.1       | 0                 |
| Descanso, el lugar más feliz, no sufrir                              | 1.5       | 25.0              |
| Algo que tiene que llegar y estar preparados                         | 0         | 12.0              |
| Algo que Dios manda o dispone  | 0         | 7.5               |
| Es algo natural  | 0         | 6.5               |
| Un paso a la vida eterna   | 0         | 6.0               |
| Ya no sentir nada  | 0         | 5.5               |
| No sabe o no contestó  | 7.6       | 11.0              |

### Pregunta 3 Nombre tres de las enfermedades más frecuentes durante la vejez (después de los 60 años)

| Respuestas  | % Médicos | % Adultos mayores |
|---|-----------|-------------------|
| Endocrinas, nutricionales y metabólicas           | 46.1      | 23.0              |
| Trastornos mentales y del comportamiento          | 23.1      | 5.5               |
| Del sistema circulatorio                          | 100.0     | 30.0              |
| Del sistema osteomuscular y del tejido conjuntivo | 21.5      | 20.5              |
| Tumores (neoplasias)                              | 13.8      | 26.0              |

(Agrupadas de acuerdo a la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades de la O.P.S., 1995)

### Pregunta 4 Nombre de las principales causas de muerte después de los 60 años

| Respuestas   | % Médicos | % Adultos mayores |
|--|-----------|-------------------|
| Tumores (neoplasias)                                 | 30.8      | 21.5              |
| Enfermedades endocrinas, nutricionales y metabólicas | 35.4      | 11.0              |
| Enfermedades del sistema circulatorio                | 100.0     | 26.0              |
| Enfermedades del sistema respiratorio                | 26.1      | 7.0               |
| Vejez  | 0         | 23.5              |

(Agrupadas de acuerdo a la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades de la O.P.S., 1995)

### Pregunta 5 Para médicos: ¿Debe comunicársele al paciente que su padecimiento es de evolución fatal? Para adultos mayores: Si usted tuviera un padecimiento grave o fatal, ¿preferiría saberlo?

| Respuestas       | % Médicos | % Adultos mayores |
|------------------|-----------|-------------------|
| Sí               | 80.0      | 73.0              |
| No               | 15.3      | 26.5              |
| Depende del caso | 4.6       | 0                 |
| No sabe          | 0         | 0.5               |



**Pregunta 6**

**Para médicos: ¿Cómo cree que sea pertinente comunicarle al paciente el diagnóstico de evolución fatal?**

**Para adultos mayores: En caso de tener un padecimiento grave, ¿cómo preferiría que se lo comunicaran?**

| Respuestas                | % Médicos | % Adultos mayores |
|---------------------------|-----------|-------------------|
| Por escrito               | 0         | 4.0               |
| Verbalmente               | 96.9      | 87.5              |
| Por escrito y verbalmente | 3.0       | 0                 |
| De ninguna manera         | 0         | 3.0               |
| Le da igual               | 0         | 5.5               |

**Pregunta 7**

**Para médicos: ¿Cómo debe hacerse la comunicación de un padecimiento con pronóstico fatal?**

**Para adultos mayores: Suponiendo que tuviera una enfermedad grave, ¿con quién preferiría estar en el momento que se lo comunicaran?**

| Respuestas  | % Médicos | % Adultos mayores |
|---|-----------|-------------------|
| En forma individual (estando sólo el paciente)    | 41.5      | 20.5              |
| Con la pareja                                     | 13.8      | 12.0              |
| Con la familia                                    | 38.4      | 57.0              |
| Con un grupo de pacientes con la misma enfermedad | 1.5       | 0                 |
| Depende del contexto                              | 3.0       | 0                 |
| A la familia sin que esté presente el paciente    | 1.5       | 0                 |

**Pregunta 8**

**Para médicos: ¿A quién cree que debe comunicársele el diagnóstico de evolución fatal?**

**Para adultos mayores: Si usted tuviera un padecimiento grave o fatal, ¿preferiría que alguien de su familia lo supiera?**

| Médicos          |      | Adultos mayores                         |      |
|------------------|------|---|------|
| Respuesta        | %    | Respuesta                               | %    |
| Al paciente      | 67.6 | Preferiría que su familia lo supiera    | 76.0 |
| A la pareja      | 29.2 | Preferiría que su familia no lo supiera | 23.5 |
| A la familia     | 72.3 | No sabe                                 | 0.5  |
| Depende del caso | 3.0  |   |      |
| Sin contestar    | 1.5  |   |      |

**Pregunta 9**

**Para médicos: ¿Cuáles son las ideas que presenta el paciente con evolución fatal?**

**Para adultos mayores: Si tuviera una enfermedad grave, ¿qué pensaría o que sentiría?**

| Respuestas   | % Médicos | % Adultos mayores |
|--------------|-----------|-------------------|
| Miedo        | 36.9      | 8.0               |
| Desconfianza | 26.1      | 0                 |
| Duda         | 36.9      | 0.5               |
| Enojo        | 7.6       | 1.0               |
| Depresión    | 1.5       | 39.0              |
| Angustia     | 1.5       | 1.0               |
| Aceptación   | 1.5       | 20.5              |
| Indiferencia | 0         | 21.0              |
| Gusto        | 0         | 2.0               |

**Pregunta 10**

**¿Practica usted alguna religión?**

| Respuestas | % Médicos | % Adultos mayores |
|------------|-----------|-------------------|
| Sí         | 84.6      | 96.0              |
| No         | 15.3      | 4.0               |

**Pregunta 11**

**¿Qué religión practica?**

| Respuestas | % Médicos | % Adultos mayores |
|------------|-----------|-------------------|
| Católica   | 73.8      | 79.5              |
| Mormona    | 3.1       | 0.5               |
| Evangélica | 0         | 7.0               |
| Otras      | 7.7       | 9.0               |
| Ninguna    | 15.4      | 4.0               |

**Pregunta 12**

**¿Le teme usted a la muerte?**

| Respuestas              | % Médicos | % Adultos mayores |
|-------------------------|-----------|-------------------|
| Sí                      | 50.7      | 11.5              |
| No                      | 44.6      | 81.0              |
| Sí y No                 | 1.5       | 0                 |
| A veces le tiene miedo  | 0         | 4.0               |
| Sin contestar o no sabe | 3.0       | 3.5               |



**Pregunta 13**  
**¿Por qué le teme o no usted a la muerte?**

| <i>Respuestas</i>   | <i>% Médicos</i> | <i>% Adultos mayores</i> |
|---|------------------|--------------------------|
| No, porque es parte del ciclo de vida al que tenemos que llegar | 30.7             | 56.0                     |
| Sí, porque voy a dejar a mis seres queridos                     | 9.2              | 2.5                      |
| Sí, por temor a lo desconocido                                  | 10.7             | 1.0                      |
| No, es algo que Dios decide                                     | 0                | 6.5                      |
| No, ya vivió, gozó y sufrió mucho                               | 0                | 2.5                      |
| Sí le tiene miedo, porque no se quiere morir y ama la vida      | 9.2              | 2.5                      |
| Sin contestar   | 10.7             | 0                        |

**Pregunta 14**  
**¿Qué cree usted que hay después de la muerte?**

| <i>Respuestas</i>  | <i>% Médicos</i> | <i>% Adultos mayores</i> |
|--|------------------|--------------------------|
| Nada   | 27.6             | 20.5                     |
| Otro nivel superior de vida                                  | 13.8             | 4.5                      |
| La vida eterna   | 12.3             | 8.0                      |
| No sabe  | 24.6             | 17.5                     |
| En lo religioso, descanso espiritual, profesionalmente. Nada | 6.1              | 0                        |
| Una recompensa o castigo, según se haya vivido               | 0                | 16.5                     |
| Sólo Dios sabe   | 0                | 5.0                      |
| La resurrección  | 0                | 7.5                      |
| Estar con Dios   | 0                | 5.0                      |

**DISCUSION**

Los primeros aspectos que merecen destacarse en este estudio son el gran contraste ofrecido entre las dos poblaciones de estudio en cuanto a rasgos como edad, escolaridad, ocupación, sexo y estado civil (tener o no pareja).

Algunas de estas diferencias actúan de manera substancial sobre los juicios vertidos en ciertos aspectos como son el concepto sobre la salud, en donde la mayoría de los médicos dio una definición propia de expertos en la materia basados en referencias científicas, mientras que los adultos mayores se dejaron guiar fundamentalmente por experiencias y apreciaciones propias.

En igual situación se encuentra la siguiente cuestión, relativa al concepto sobre la muerte y el proceso de

morir, mientras que la mayoría de los galenos emitió juicios teóricos y adquiridos durante su formación profesional, aún cuando no todos acertados, los legos en la materia, científicamente hablando, expresaron creencias basadas en aspectos religiosos o filosóficos personales.

Respecto a los juicios emitidos por los médicos, en cuanto a la cuestión anterior, en donde, como se aclaró, no todos fueron atinados, sería pertinente y de gran ayuda para cualquier tipo de paciente, sean o no adultos mayores, incorporar sistemáticamente la temática de la muerte y del proceso de morir en los programas de formación y capacitación de todos los trabajadores del campo de la salud y de manera especial, a los del área gerontológica (Schwarcz, 1999), quienes están en contacto permanente con hombres y mujeres que envejecen, saben de las muchas dificultades que la vida cotidiana les ofrece. A menudo, el vivir se hace aún más arduo con el envejecimiento por múltiples razones. Por esto se justifican plenamente los esfuerzos en intervenir profesionalmente sobre esta realidad para mejorar la salud mental del senecto y por lo tanto su calidad de vida. Todo viejo se enfrenta con la tarea de morir y es en relación a esta tarea que se abren múltiples interrogantes respecto al cómo, cuándo, dónde y para qué de la intervención del equipo médico.

Las dos preguntas siguientes, también privativas a cuestiones académicas, corresponden a causas más frecuentes de morbilidad y mortalidad entre personas de la tercera edad, obviamente, los médicos fueron mucho más certeros en sus aseveraciones que el otro grupo de estudio, mientras que los médicos, acertadamente, y en ambos casos, citan a las enfermedades del sistema circulatorio en una proporción de 100%, seguidas por las endocrinas, nutricionales, metabólicas y después por los trastornos mentales (en este tercer padecimiento erraron, porque lo correcto son las enfermedades del sistema osteomuscular) y, en cuanto a mortalidad, todas las respuestas fueron correctas. Los adultos mayores, por ser profanos en la materia, más bien citaron las enfermedades que ellos personalmente, o bien, sus conocidos, padecen con mayor frecuencia.

La confrontación entre ambos, el médico sobre si considera conveniente comunicarle al paciente que su padecimiento es de carácter terminal y el adulto mayor sobre si, en el caso hipotético de tener un padecimiento grave, preferiría saberlo, porcentajes altos y en proporciones muy cercanas de las dos poblaciones coinciden en que es preferible saberlo. Y es que, el anciano que muere por alguna enfermedad terminal o de otro tipo, se enfrenta, como todos, con el último suceso



importante de su existencia, teniendo todo el derecho de ser ayudado para que este último y trascendental acto de su vida lo pueda vivir con plena aceptación, con toda dignidad y lleno de paz interior. Lo primero, será decirle la verdad sobre su estado, ya que tiene derecho a ello. Debe conocer todo lo relacionado con la gravedad de su situación, si así lo desea, para así tener tiempo para arreglar sus negocios no terminados, tanto afectivos como legales, bancarios, deseos, ponerse bien con Dios, planear correctamente el futuro de los suyos, etc. De igual manera deben ser informados sus familiares; servirá incluso para que el anciano pueda hablar con ellos de su muerte, sus frustraciones, sus rabias, sus culpas, sus perdones. Así, ambas partes quedarán tranquilas, porque podrán despedirse y tendrán la oportunidad de darse mutuamente sus últimas manifestaciones de afecto.

Es necesario más allá de todas las diferencias culturales, que se reconozca el derecho del enfermo a la verdad. Reconocer este derecho no significa, sin embargo, que todas las verdades deban ser dichas de cualquier modo y en cualquier momento. A la verdad siempre debe accederse mediante una relación entre dos personas, en la que el juicio del profesional vaya acompañado de la voluntad de abrirse al otro. Estas condiciones favorecen un significativo respeto por la persona cuyo ejercicio implica tanto una importante inversión de tiempo y un considerable ejercicio de psicología, como el fortalecimiento y la humanización de la relación personal entre el médico y el paciente (Rodríguez y Mendoza, 2000).

También, ambas poblaciones, en su gran mayoría, coincidieron que un diagnóstico que implica una enfermedad grave debe darse en forma verbal, aún cuando sucede que los médicos cada vez hablan menos y escuchan menos a los enfermos. Y los enfermos, sobre todos los enfermos graves e incurables, necesitan la palabra confortante de su médico y ser escuchados por éste, quien con mucha frecuencia, olvida que la palabra y el diálogo, son unos de los mejores instrumentos diagnósticos y terapéuticos, no reemplazables por ningún aparato. "El médico actual ya no tiene idea del poder de la palabra" (Gómez, 1998).

En cuanto a la cuestión de con quién deberían estar los pacientes en el momento de recibir la noticia de una enfermedad considerada como grave, el porcentaje más sobresaliente de médicos opinó que esta noticia debe darse en forma individual, seguido por los que opinaron que el paciente debe estar acompañado por su familia; por otra parte, más de la mitad de los senectos prefiere estar con su familia, seguida por una quinta

parte que prefiere estar solo en tal situación. En esta cuestión, resulta indispensable que el médico valore la condición y actitud del paciente y que sea éste precisamente quien decida con quien prefiere estar, pero, sobre todo, lo que necesitan los pacientes, es la sensación de comprensión, que cuenta más que la tragedia inmediata a la noticia, la garantía que se va a hacer todo lo posible, de que no van a ser abandonados, de que hay tratamiento, de que hay atisbo de esperanza; si la noticia se comunica así, ya sea que esté solo o acompañado, continuará teniendo confianza en el médico y tendrá tiempo para pasar por las diferentes reacciones que surgirán en su nueva y difícil situación vital.

En igual circunstancia, se encuentra la pregunta siguiente (para el médico), en lo que se refiere a quién debe comunicarle el diagnóstico de la enfermedad terminal y, por otra parte, si el paciente desea que su familia se entere de su enfermedad; la mayoría de los médicos consideraron que deben saberlo tanto el paciente como la familia, y, de igual modo, los adultos mayores desean que su familia esté enterada de su padecimiento, lo cual podría explicarse en base a que el adulto añoso, como cualquier ser humano, desea recibir el afecto de sus allegados en tales momentos, si el senecto se ve marginado, se vuelve susceptible de sentir la angustia de la muerte próxima a él (Miranda, 1997), lo que afectará su salud mental y sus deseos de vivir.

La siguiente pregunta coteja las respuestas otorgadas por los médicos sobre las ideas que presenta un paciente con probable enfermedad terminal y lo que sentirían los adultos mayores, en el supuesto de tener un padecimiento de tal índole, las respuestas en este punto son discordantes, ya que mientras los médicos aseguran que sienten miedos, dudas y desconfianza (en ese orden), los senectos piensan que experimentarían, en tal suposición, depresión, aceptación y, otros más, indiferencia; lo que sí es necesario remarcar, es que no se debe bloquear ni interferir la exteriorización de todas las emociones que acompañan al proceso de morir, como por ejemplo, la rabia, la tristeza y el miedo (Schwarcz, 1999; Cicirelli, Mae Lean y Cox, 2000).

La religión, en gran parte de las ocasiones, desempeña un papel importante en los juicios y en las creencias que se tienen sobre la muerte, la mayoría de las dos poblaciones entrevistadas practica alguna religión, y, para ambas, la que destaca es la católica. Es importante recalcar que los patrones religiosos influyen en el pensamiento y en la conducta de las personas añosas y hasta en el equipo de salud; sirven para poder explicar algunas de las reacciones que las personas tienen ante la posibilidad de una muerte cercana y que pue-



den abarcar desde una agradable aceptación hasta un miedo angustiante. (Speck, 1992).

La interrogante sobre si le temen o no a la muerte, tuvo una respuesta marcadamente contrastante y con diferencia estadísticamente significativa, ya que poco más de la mitad de los médicos (50.71%) afirmó tenerle miedo, mientras que solamente el 11.5% de los adultos mayores dio una respuesta igual; tal vez, porque las personas mayores tienen menos ansiedad respecto a la muerte que las de mediana edad, ya que a lo largo de los años, a medida que van perdiendo a las amistades y a los parientes, poco a poco, reorganizan su forma de pensar y de sentir respecto a la aceptación de su propia mortalidad. Sus problemas físicos y algunas otras dificultades de la vejez disminuyen su placer de vivir. De esta forma, la combinación de factores, tanto positivos como negativos, hacen que las personas mayores se preparen para su muerte. Quienes sienten que su vida ha sido significativa, por lo general, son más capaces de aceptar la cercanía de su propia muerte que quienes sienten no haber vivido satisfactoriamente (Papalia y Wendkos, 1990).

El complemento a la pregunta anterior, es el por qué le temen o no a la muerte, aquí la respuesta más frecuente para ambas poblaciones, aunque en un porcentaje mayor para los adultos mayores, (56.0% comparado con 30.7% de los médicos) dijo no temerle porque es una parte del ciclo de la vida al que se tiene que llegar. Al respecto, Miranda (1997), afirma que el hombre no teme a la muerte misma, sino que la asocia con el miedo al tiempo del deterioro, a lo desconocido, a lo irreversible, a la pérdida del placer o de la capacidad creativa y a la pérdida de sí mismo. Los sentimientos de temor y de impotencia frente a la muerte, pueden presentarse de múltiples formas dependiendo de la fuerza y de la personalidad del individuo.

La última pregunta cuestiona sobre si las dos poblaciones de estudio creen que hay algo después de la muerte, si bien, la cuarta parte de los médicos y la quinta de los senectos opinaron que no hay nada, otra cuarta parte de los primeros dijo no saber que hay después de tal suceso, lo mismo que el 17.5% de los adultos mayores; el resto de las respuestas, para los dos grupos se inclinaron hacia afirmaciones de naturaleza religiosa, como "otra vida", "la vida eterna" "la resurrección", "estar con Dios", "lo que Dios diga", "una recompensa divina", etc.

Es necesario que haya más gente que hable de la muerte con naturalidad, como una parte intrínseca de la vida. Muchos pacientes se muestran deprimidos hasta que

pueden hablar de su fase final. Para decidir la conducta a llevar con los ancianos y los moribundos, es importante saber no sólo lo relativo a la angustia de la muerte, sino también conocer los factores que pueden mitigar esa angustia y hacer que un individuo acepte con serenidad su final. El trabajo con ancianos demanda una gran carga de carácter afectivo, por lo que la atención del anciano moribundo requiere una preparación de apoyo debido al gran desgaste afectivo de parte de quien se responsabiliza de su cuidado (Encinas, 2000).

Algo que merece considerarse es que en el momento del estudio, los participantes, en particular los adultos mayores, se encontraban en un estado de salud relativamente bueno y respondieron sólo a escenarios hipotéticos. Sus expresiones, entonces, pueden no predecir las situaciones reales que serían tomadas si efectivamente se encontraran en una situación límite o cercana a la muerte. Los juicios emitidos en relación a la muerte dados en un momento de gran sufrimiento ocasionado por una enfermedad terminal, pueden estar fuertemente influenciados por una depresión o aflicción emocional severa. Por lo tanto, son recomendables más investigaciones al respecto.

◆◆◆◆

## BIBLIOGRAFÍA

- Centeno C., Nuñez O. (1998) *Estudios sobre la comunicación del diagnóstico de cáncer en España*. Medicina Clínica, 110: 744-750.
- Cicirelli, V. Mac Lean A., Cox L. (2000) *Acelerando la muerte. Comparación de dos decisiones al final de la vida*. Death studies, 24: 401-418.
- Collado, R., Gougain, O., Horn, T., Pastor, P. (1993) *El arte de morir*. VIII Congreso Nacional de Geriatria y Gerontología de México. México: Ediciones Medicina y Sociedad: 55-57.
- Couceiro, A. (1995) *El nuevo rostro de la relación sanitaria: el consentimiento informado y sus aplicaciones*. Jano: 11: 17-39.
- De Gortari, E. (1993) *Servicios de salud para el anciano en México*. VIII Congreso Nacional de Geriatria y Gerontología. México: ediciones Medicina y Sociedad: 21-25.
- Delval, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid: Alianza Psicológica.
- Encinas, J. (2000) *Cuidado terminal*. R. Rodríguez, J. Morales, J. Encinas, Z. Trujillo y C. D'hyver (eds.) en: *Geriatria*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Gómez, M. (2001) *Cómo transmitir las malas noticias*. Psicología y Salud 11 (1): 187-199.



- Gómez, M. (1998) *Decir o no decir la verdad. Medicina paliativa en la cultura latina*. M. Gómez (editor). Madrid: Arán.
- Hernández, Z. (2000) El concepto de muerte en el adulto mayor. *Psicología y Salud* 10 (2): 249-258.
- Menzis, E. (1970) *The functioning of Social Systems as a defiance against anxiety*, London: Tavistock.
- Miranda, L. (1997) *Las fantasías de muerte en el anciano*. *Psicología Iberoamericana* 5(2): 33-38.
- Lazarus, R. (1971) *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill.
- Organización Panamericana de la Salud, Oficina Sanitaria Panamericana, Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud (1995). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Décima Revisión. Vol. 1, Publicación Científica No. 554. Washington, D.C.
- Papalia, D y Wendkos, S. (1990). *Desarrollo Humano*, Cali: McGraw-Hill.
- Reyes, L. (1996) *Acercamientos tanatológicos al enfermo terminal y a su familia*. México: Autor.
- Rodríguez, R. y Mendoza L. (2000) *Calidad de vida*. R. Rodríguez, J. Morales, J. Encinas, Z. Trujillo y C. D'hyver (Editores) En: Geriatria. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Rojas, R. (1995) *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés, editores.
- Schwarcz, A. (1999) *Aspectos psicológicos de la tercera edad. Sobre la muerte y la tarea de morir*. Primeras Jornadas Internacionales para una mejor conciencia gerontológica. Buenos Aires: AMAOTE: 7-22.
- Sherr, L. (1988) *The impact of AIDS on carers. Paper presentes in the Annual Conference of the Health Psychology Section*, BPS, Birminhawn.
- Speck, P. (1992) *Agonía, muerte y duelo*. Lorraine Sherr (comp.) México: *El Manual Moderno*.
- Vega, Y. (1998) *Tanatología*. En: Gerontología 2000. México: Praxis.



## Estructuración conceptual sobre investigación educativa de estudiantes de Pedagogía en México (Universidad Intercontinental) y España (Universidad de Salamanca)

Rocío Patrón y Patrón\*  
Miguel Ángel Campos Hernández\*\*

### RESUMEN

**A**demás de saber-hacer, es muy importante saber-qué es la investigación educativa en un nivel formal. Por ello, en este estudio interpretativo se analiza la organización conceptual y sus transformaciones, que producen estudiantes universitarios sobre investigación educativa, mediante análisis proposicional del discurso, con base en un examen aplicado al inicio y al final del período escolar. Se parte de teorías cognitivas, interaccionistas sociolingüísticas y epistemológicas desde una perspectiva constructivista. Se encontró que presentan dificultades de carácter explicativo en ambos momentos examinados; así mismo, a pesar de los avances de algunos estudiantes en ambas instituciones, en general, lograron cambios lógico-conceptuales mínimos, sin diferencias significativas entre pruebas e instituciones. Esto indica una formación similar a este respecto, aunque débil. Estos resultados implican dar más atención a los aspectos formales de la investigación educativa, dado que determinan en buena medida la calidad, y aportan una mejor base, en su realización.

*Palabras clave:* organización conceptual, discurso, estructura epistemológica.

### ABSTRACT

**B**esides getting to know-how to do educational research, it is very important to know-what it is, at a formal level, and in this interpretive study we analyze just that: the formal conceptual organization, and its transformation, senior college students construct on the meaning of educational research, through discourse analysis of their answer to a test given at both the start and end of the school term. The analysis is based on cognitive, interaction, sociolinguistic and epistemological theories, from a constructivistic approach. Results show students' difficulties at the explanatory level in both tests and institutions and, to spite individual differences, no significant differences between tests and institutions, which indicates a similar, though rather weak, level of knowledge shown on the concept under study. This implies careful attention should be given to formal aspects of educational research, since its practice is well determined by those aspects.

*Key words:* concept organization, discourse, epistemological structure.

### PRESENTACIÓN

**E**n este estudio interpretativo se analiza la conceptualización que construyen estudiantes de semestres avanzados de Pedagogía de la Universidad Intercontinental y la Universidad de Salamanca sobre *investigación educativa*. El contexto actual de globalización exige redefinir la calidad educativa, el desarrollo de nuevas competencias que enriquezcan la enseñanza y el aprendizaje con sentido integral

(Delors, 1996). La investigación educativa es muy importante en estas tareas, ya que permite desarrollar teorías y fundamentar acciones curriculares y didácticas (Cohen y Lawrence, 1990), plantear u abordar problemas, proponer soluciones y estar al día, reflexionando sobre qué, por qué y para qué investigar. Aunado al desarrollo de habilidades relevantes (*saber-cómo*), es necesario contar con un adecuado marco

\* Universidad Intercontinental.

\*\* Universidad Nacional Autónoma de México.



conceptual de referencia: *saber-qué* es la investigación educativa, sus exigencias epistemológicas y metodológicas. En este estudio indagaremos: (a) *las características de la organización conceptual de estudiantes de Pedagogía acerca de la investigación educativa*, (b) *si presenta transformaciones conceptuales*, y (c) *si presenta diferencias entre grupos*, mediante análisis proposicional (Campos y Gaspar, 1996, 2001), extendiendo a dicho campo esta metodología interpretativa de la conceptualización. Los resultados podrían aportar elementos para comprender problemas específicos, para conceptualizar adecuadamente la investigación educativa y para sugerir alternativas didácticas para superarlos.

### ASPECTOS CONTEXTUALES

La Universidad Intercontinental (UIC) se propone formar pedagogos con enfoque interdisciplinario (*Declaración de la Filosofía...*) y establece la elaboración de una tesis basada en investigación como requisito para la titulación. El programa de Licenciatura en Pedagogía, de ocho semestres, incluye las siguientes asignaturas relativas a investigación educativa (*Modificación al Plan de Estudios ...*, 10): *Teoría Pedagógica*: bases teóricas de la pedagogía y la investigación educativa (semestres 1<sup>o</sup>-2<sup>o</sup>); *Metodología*: introducción a la investigación (3<sup>o</sup>); *Taller de Investigación* (4<sup>o</sup>-6<sup>o</sup>); *Teoría del Conocimiento*: conocimiento formal, su validez e incidencia en la teoría pedagógica (5<sup>o</sup>); y *Seminario de Tesis*: elaboración y desarrollo del proyecto de tesis (semestres 7<sup>o</sup>-8<sup>o</sup>).<sup>1</sup>

Por su parte, la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Salamanca (US) se obtiene al término de los estudios, sin tesis, en ocho cuatrimestres (equivalentes a los semestres de la UIC; *Facultad de Educación...*). Se ofrecen cinco asignaturas obligatorias y tres optativas con temas de investigación educativa. Obligatorias: *Historia de la Educación*: significado histórico de los procesos educativos e investigación histórica (cuatrimestres 1<sup>o</sup>-2<sup>o</sup>); *Teoría de la Educación*: aspectos epistemológicos y metodológicos (1<sup>o</sup>-2<sup>o</sup>); *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*: aspectos metodológicos y análisis cuantitativo (1<sup>o</sup>); *Paradigmas de la Investigación Educativa*: conceptos básicos (2<sup>o</sup>); *Análisis de Datos en Investigación Educativa*: técnicas estadísticas e interpretación de resultados (2<sup>o</sup>). Las optativas son: *Metodología de la Investigación Cualitativa*: fundamentos, técnicas e interpretación de resulta-

dos (4<sup>o</sup>); *Diseños de Investigación Educativa*: diseños experimentales (4<sup>o</sup>); y *Tratamiento informático de datos en investigación educativa*: aplicaciones, interpretación de resultados y reporte (6<sup>o</sup>).

### BASES TEÓRICAS

Los fenómenos educativos se abordan e interpretan con significado diferente, según el enfoque paradigmático. El enfoque positivista reduce la investigación a la aplicación del método científico de las ciencias naturales, en el que se asume objetividad, y se busca verificación y control de teorías e hipótesis mediante experimentación, cuantificación, comprobabilidad, explicación causal, generalización y predicción (Bisquerra, 1989; García Hoz, 1987; Pacheco, 1991). Entre otros enfoques paradigmáticos menores, en la actual investigación educativa predomina el enfoque cualitativo (Strauss, 1987; LeCompte y Schensul, 2000), que enfatiza la interpretación de procesos e incorpora la visión de las personas cuyos procesos se estudian (Latorre y González, 1987), *i.e.*, se toma a la educación como un hecho cultural (Castillejo *et al.*, 1987) y por lo tanto social e histórico. La teoría adquiere mayor importancia, pero el método es el instrumento básico de congruencia (entre teoría y objeto de investigación) y coherencia (entre principios, teorías y resultados). Dada la complejidad del fenómeno educativo, se requiere abordarlo incorporando teorías y metodologías de varias disciplinas, como sociología y antropología, con sus perspectivas epistemológicas. Actualmente la investigación educativa tiene el propósito de producir un cuerpo organizado de *conocimiento formal* sobre procesos educativos, permite comprender éstos mediante *descripciones o explicaciones*, los aborda como *objeto de estudio para interpretarlos* mediante conocimientos (marco teórico) y metodologías sistemáticas cualitativas y/o cuantitativas,<sup>2</sup> produce conocimiento aplicable a diversos contextos sociales con ajustes contextuales y teórico-metodológicos, y se realiza sobre problemas teóricos o empíricos, de preferencia con un enfoque crítico.

A esta concepción se integra una visión constructivista, con sólidas bases epistemológicas, cognitivas y socioculturales (Kant, Piaget, Vygotsky), en la que las personas no son simples productos del ambiente o de sus disposiciones internas (Carretero, 1993), sino que construyen y reconstruyen conocimiento a sí mismas y a la propia sociedad, todo en interacción social. Con base en teorías de asimilación (Novak, 1992),

<sup>1</sup> Estas asignaturas, como las de la Universidad de Salamanca que se mencionan a continuación, se enseñan durante 2 a 5 horas por semana.

<sup>2</sup> Es importante no confundir cuantificación con positivismo (ver por ejemplo LeCompte y Schensul, 2000, vol. V).



categorización (Neisser, 1983), comprensión (Sternberg, 1987) y discurso (van Dijk y Kintsch, 1983), todo conocimiento presenta alguna *organización lógico-conceptual* (Campos y Gaspar, 1996): elementos conceptuales, lógicos y epistemológicos (validez), construidos estratégica (cognitiva y/o metodológicamente) y contextualmente (significados); y cualquiera de sus segmentos, o *zona de conocimiento* (*id.*), tienen las mismas características. Los conceptos científicos tienen componentes descriptivos y explicativos según su nivel teórico (Campos *et al.*, 1999), mientras que las conexiones lógicas en y entre zonas de conocimiento configuran el razonamiento. La organización conceptual es dinámica y permite el cambio conceptual, un proceso de aprendizaje que no es sino construcción de significados, reconstrucción progresiva de esquemas conceptuales (Carretero y Limón, 1996), a partir de conocimiento previo y significado potencial del contenido de enseñanza (Ausubel, 1973; Novak, *id.*).

Los procesos sociales y los componentes lógicos y lingüísticos del conocimiento están estrechamente relacionados (Vigotsky, 1982; van Dijk y Kintsch, *id.*). El lenguaje verbal se produce en forma constructiva, cognitiva, estratégica y socio-cultural, con base en experiencia y conocimiento, mediados por la acción de la persona, interacción social e intercambio de significados en contextos específicos. Así se produce el aprendizaje, sólo posible "con amigos" (Carretero y Limón, *id.*, 14), como en el contexto áulico, que provee importantes interacciones entre estudiantes y entre el maestro (Alucema, 2001). El conocimiento se puede expresar en alguna forma discursiva, manteniendo su estructura lógico-conceptual si no se produce cambio conceptual. El discurso o texto es una secuencia de elementos relacionados (palabras, cláusulas, enunciados), seleccionados específicamente para comunicar ciertos significados (Levelt, 1992), con funciones sintácticas y semánticas (temáticas y lógicas) específicas en contextos concretos (Lemke, 1990). El discurso no agota el conocimiento, pero lo muestra.

El *Modelo de Análisis Proposicional*, MAP (Campos y Gaspar, 1996; 2001) que se utiliza en este trabajo aborda explícitamente las dimensiones lógica y epistemológica del discurso desde una perspectiva interpretativa y constructivista, más allá del sólo análisis sintáctico y semántico (Candela, 2001; Galicia, 2002). Si bien todo conocimiento es conceptual, en el MAP se identifican unidades semánticas conceptuales (referencia al conocimiento) y relacionales (estructurantes lógicos), denominados *conceptos* (C) y *relaciones lógicas* (R) respectivamente, además de *otros* componentes (O) que dan matiz o fluidez al discurso. Estos elementos

están organizados en *proposiciones* (P): enunciados asociados a una zona de conocimiento, formados por lo menos por dos C y una R que los conecta, y que comunican significado temático y contextual (*id.*). Identificados estos *componentes*, se procede al *análisis de correspondencia*: comparación semántica entre un texto y otro llamado *referente-criterio*, formalmente válido y adecuado al tema y nivel escolar, *para determinar la estructura lógico-epistemológica* del primero, *i.e.*, *del discurso de cada estudiante*, el cual mostrará parcial o totalmente el contenido del criterio si tiene conocimiento o ha aprendido sobre el tema bajo estudio. En esta ocasión se elaboró el siguiente criterio tomando en cuenta sus componentes *Pi*, C, R, O, a partir de los requerimientos y *niveles epistemológicos* (descriptivo: *P1-P2*; explicativo: *P2-P4*; y ejemplificativo: *P5-P6*; ver *Bases teóricas*):<sup>3</sup>

- P1:** La *investigación educativa* es la *búsqueda para conocer, comprender o explicar procesos educativos*.
- P2:** Esta *búsqueda* *entiende* los *procesos educativos* como *sistemas de relaciones de eventos*.
- P3:** La *investigación educativa de tipo cualitativo* se *enfoca a interpretar sistemas de relaciones mediante categorías*.
- P4:** La *investigación educativa de tipo cuantitativo* se *enfoca a describir o explicar sistemas de relaciones a partir de eventos*.
- P5:** Un *ejemplo de investigación educativa de tipo cualitativo* es *observar sistemáticamente cómo se relacionan alumnos entre sí e interpretar esta relación como un sistema de interacción apoyado con una entrevista a profundidad para averiguar el contenido de la plática con compañeros de clase*.
- P6:** Un *ejemplo de investigación educativa de tipo cuantitativo* es *aplicar un cuestionario e identificar comportamientos particulares mediante un análisis estadístico para investigar el contenido de la plática con compañeros de clase*.

## METODOLOGÍA

Se aplicaron dos exámenes a estudiantes de pedagogía, 18 del sexto semestre de la Universidad Intercontinental (UIC) y 20 del séptimo cuatrimestre de la Universidad de Salamanca (US):<sup>4</sup> uno al inicio del

<sup>3</sup> Este criterio fue elaborado por uno de los autores, quien sirvió como consultor del programa de investigación en la UIC; en general, puede provenir de varias fuentes (Campos y Gaspar, 1996).

<sup>4</sup> En la US, 34 estudiantes contestaron ambas pruebas. Se seleccionó una muestra aleatoria de 20 estudiantes para



período (pre-prueba) para conocer cómo conceptualizan (*qué saben*) a la *investigación educativa*, y otro al final (post-prueba) para determinar si existe transformación conceptual al respecto.<sup>5</sup> La pre-prueba contiene las siguientes preguntas:

¿Qué es la investigación educativa? Explica qué entiendes por investigación cualitativa y cuantitativa en educación. Da un ejemplo de cada una de ellas.

Contiene los niveles epistemológicos requeridos: (descripción: *¿Qué es?*; explicación: *Explica qué*; y ejemplo: *Da un ejemplo*). En la post-prueba se presentó un ejemplo específico, de manera que los estudiantes lo relacionaran con los otros componentes, manteniendo los tres niveles requeridos:<sup>6</sup>

¿Qué es la investigación educativa? Explica qué entiendes por investigación cualitativa y cuantitativa en educación. A partir de los lineamientos metodológicos de la investigación cuantitativa y cualitativa ¿cómo diseñarías una investigación acerca de "El contenido de la plática con compañeros de clase" para cada una de estas modalidades?

Se analizó el criterio, la respuesta de cada estudiante (*componentes: P, C, R, O*) y su similitud semántica (*correspondencia*), en ambas pruebas e instituciones. Se determina correspondencia en los tres niveles epistemológicos (se acepta todo ejemplo que concuerde semánticamente con ellos), y en tres dimensiones por nivel: (a) *correspondencia conceptual* o similitud semántica entre elementos discursivos de la respuesta del estudiante y los conceptos (**C**) del criterio, repre-

senta asimilación temática y conforma la *zona de correspondencia*, sobre la cual se elabora el *mapa proposicional de correspondencia*; (b) *correspondencia relacional* o similitud semántica entre elementos discursivos de la respuesta del estudiante y las relaciones lógicas (**R**) del criterio requerido para conectar los (**C**) en correspondencia, representa asimilación de la configuración lógica del contenido temático identificado anteriormente; y (c) *correspondencia con el núcleo*: **C** en correspondencia que son conceptos núcleo en el criterio; representa asimilación de elementos básicos.<sup>7</sup> En cada dimensión la correspondencia puede ser: *idéntica* (igual terminología que el criterio), *equivalente* (términos diferentes pero con significado similar al del criterio) y *alusiva* (referencias periféricas al significado del criterio).<sup>8</sup> Se completó esta aproximación cualitativa con análisis estadístico con base en índices de correspondencia (Anexo 1).

## ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

*El criterio.* Sus componentes (**Pi, C, R y O**) y sus niveles (descripción, explicación y ejemplo) se presentaron en el apartado anterior. Sus conceptos núcleo son: **investigación educativa** (en **P1, P3-P5 y P6**), **búsqueda** (**P1-P2**), **procesos educativos** (**P1-P2**), **sistemas** (**P2-P5**), **relaciones** (**P2-P5**), **eventos** (**P2 y P4**), [investigación educativa de] **tipo cualitativo** (**P3 y P5**), [investigación educativa de] **tipo cuantitativo** (**P4 y P6**) y los conceptos genéricos **ejemplo, contenido, plática, compañeros y clase** (**P5 y P6**). La Figura 1 muestra el *mapa proposicional* del criterio.

### Pre-prueba.

Los estudiantes tuvieron respuestas como las siguientes:

AP (UIC): La investigación cualitativa se enfoca a una teoría en donde no se manejan números, estadísticas, etc. La investigación cuantitativa se enfoca a estadística y verificar los resultados de la investigación cualitativa. Cuantitativa: gráficas, estadísticas, fórmulas. Cualitativa: documentos, tesis, revistas culturales, periódicos con enfoque.

<sup>7</sup> La correspondencia así identificada representa el conocimiento que posee el estudiante de acuerdo con los estrictos requisitos sintéticos del criterio; cualquier otro contenido de su texto es parte de su propio conocimiento y puede ser correcto, pero no pertinente con dichos requisitos, o incorrecto.

<sup>8</sup> En sentido estricto, toda correspondencia es equivalente. Sin embargo, existen grados de precisión. La correspondencia idéntica se basa en el uso interactivo de ciertos términos en clase, y las otras dos formas retoman la precisión.

contar con un número similar de casos en ambas universidades. Se puede observar que los estudiantes de la UIC se encontraban cursando el Taller de investigación III, mientras que los de US ya habían terminado de cursar las asignaturas relativas a investigación educativa.

<sup>5</sup> Ambas aplicaciones se hicieron *in situ*, ya que uno de los autores pasó un semestre de estudios en la Universidad de Salamanca, con el apoyo del Programa de Intercambio Académico de la Universidad Intercontinental. Los estudiantes de la UIC respondieron el primer examen en marzo de 1999 y el segundo en junio del mismo año. Los de la US respondieron en octubre de 1999 y enero de 2000, respectivamente.

<sup>6</sup> Se tomó esta decisión para la post-prueba debido a que Alucema y Robledo (1999) encontraron dificultad en estudiantes de la UIC para dar ejemplos concretos de investigación educativa. Esto no altera el análisis de este estudio, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de expresar cómo diseñarían, desde ambas perspectivas, un estudio al respecto, lo que representa un componente ejemplificativo.



VP (US): La investigación educativa es la aplicación de la investigación general al fenómeno educativo. Supone la aplicación de procedimientos en orden a extraer conclusiones respecto a un objeto de estudio. La investigación cuantitativa se diferencia de la cualitativa en el tipo de instrumentos y procedimientos y en los objetivos de investigación. El procedimiento típico en la investigación cuantitativa es la aplicación de técnicas estadísticas. Ejemplo: Investigación para determinar el nivel de escolarización de un determinado país. La investigación cualitativa utiliza procedimientos como la observación. Se orienta a procesos y al análisis de la realidad. Ejemplo (es) Investigación etnográfica sobre pautas educativas en la familia.

La estudiante AP (UIC) aborda directa, somera y superficialmente qué es la investigación cualitativa y cuantitativa. Menciona de qué trata la primera y cómo se puede reportar una investigación, sin ejemplos que ilustren sus planteamientos. Así, en su nivel descriptivo no define la investigación educativa, sino sus modalidades. No contiene el nivel explicativo ni el ejemplificativo. Por su parte, VP (US) produjo un texto más amplio, en cuyo nivel descriptivo define qué es investigación educativa, relacionada con investigación en general, y plantea breve, pero claramente, la relación entre objeto de estudio, procedimiento y conclusiones; aborda, sin explicar, las dos modalidades de investigación; y da ejemplos. Es decir, contiene dos de los niveles requeridos. La mayoría de los estudiantes en ambas instituciones presentan los tres niveles epistemológicos. ¿Son adecuadas estas respuestas? A continuación se presenta el análisis de componentes del texto de los estudiantes AP (UIC) y VP (US),<sup>9</sup> con la finalidad de ejemplificar el análisis de la respuesta de cada uno de los estudiantes en ambas pruebas e instituciones.

*Análisis de componentes.* La respuesta de AP (UIC) es la siguiente (analizada por Pi, C, R y O):

- P1: La **investigación cualitativa se enfoca a una teoría en donde no se manejan números, estadísticas, etc.**
- P2: La **investigación cuantitativa se enfoca a estadística y verificar los resultados de la investigación cualitativa.**
- P3: (La **investigación** ) **Cuantitativa (son) gráficas, estadísticas (y) fórmulas.**
- P4: (La **investigación** ) **Cualitativa (son) documentos, tesis, revistas culturales (y) periódicos con enfoque.**

Por su parte, la respuesta de VP (US) es la siguiente (analizada por Pi, C, R y O):

- P1: La **investigación educativa es la aplicación de la investigación general al fenómeno educativo.**
- P2: **Supone la aplicación de procedimientos en orden a extraer conclusiones respecto a un objeto de estudio.**
- P3: La **investigación cuantitativa se diferencia de la cualitativa en el tipo de instrumentos y procedimientos y en los objetivos de investigación.**
- P4: El **procedimiento típico en la investigación cuantitativa es la aplicación de técnicas estadísticas.**
- P5: **Ejemplo (es) Investigación para determinar el nivel de escolarización de un determinado país.**
- P6: La **investigación cualitativa utiliza procedimientos como la observación. Se orienta a procesos y al análisis de la realidad.**
- P7: **Ejemplo (es) Investigación etnográfica sobre pautas educativas en la familia.**

Algunos estudiantes de la UIC produjeron textos amplios, con gran cantidad de C y R, contrastando con otros que lo hicieron al mínimo. En la US no se presenta tanto contraste.

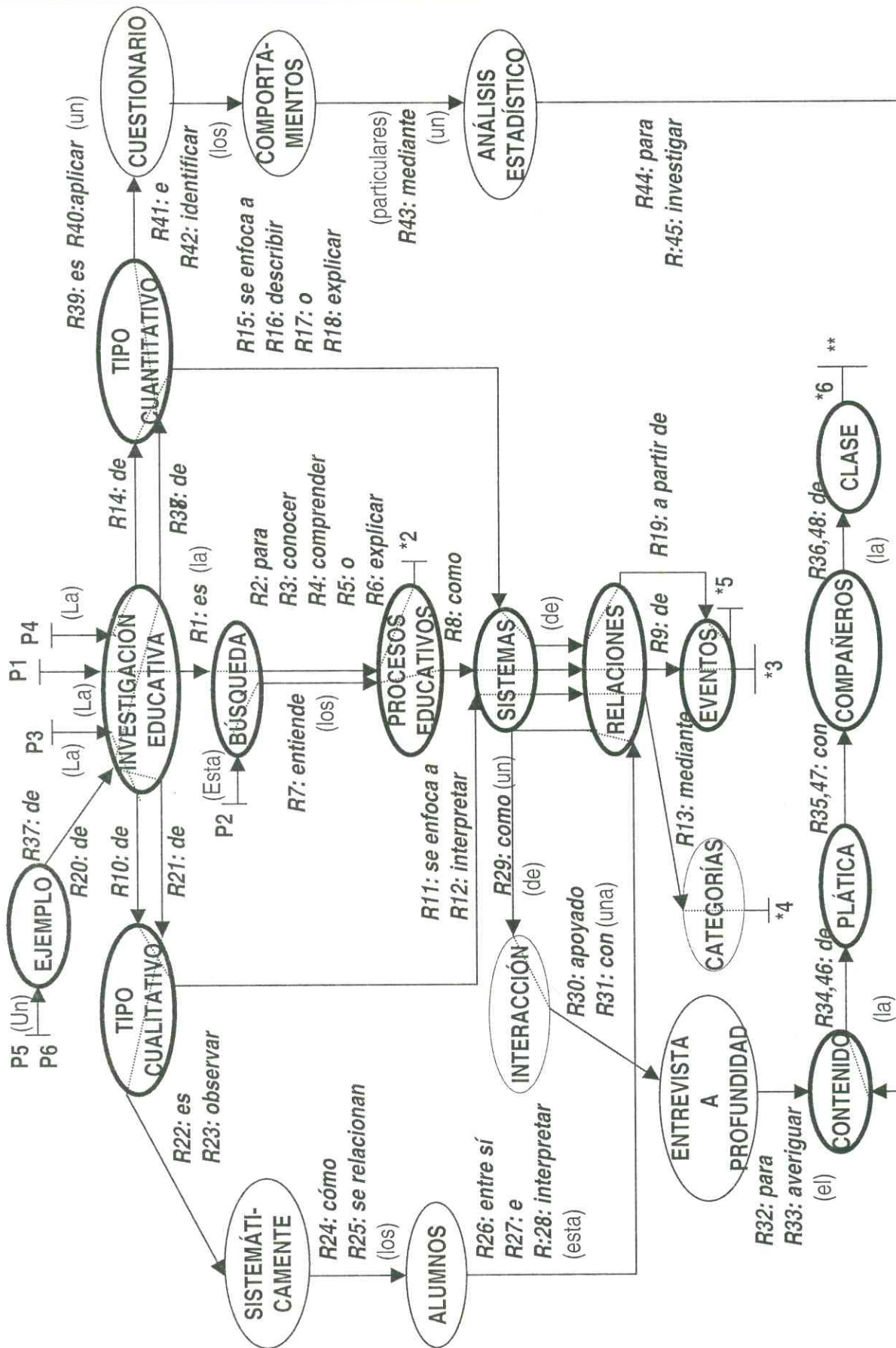
*Análisis de Correspondencia.* Esta fase del análisis permite determinar la validez lógico-conceptual y epistemológica mediante similitud semántica, lo cual se realizó en la respuesta de cada estudiante en ambas pruebas e instituciones. Por razones de espacio, solamente presentamos un ejemplo de este análisis (de la estudiante AP, UIC).

*Correspondencia conceptual.* AP (UIC) se refiere en forma implícita en todas sus proposiciones al concepto denominativo de **investigación educativa** que se requiere en el criterio (P1, Figura 1), v.g. al mencionar la Investigación Cualitativa en su P1. Esta referencia se toma como correspondencia idéntica. No hace referencia a otro componente semántico del nivel descriptivo requerido (P1-P2, Figura 1), dejando fuera importantes conceptos que forman la base para la consecuente explicación. En cuanto al nivel explicativo requerido en el criterio, se refiere al concepto de [investigación educativa de] **tipo cualitativo (P3 y P5; en sus P1 y P4)**, sin tocar otros elementos semánticos relativos a este tipo de investigación. Así mismo, se refiere al concepto de [investigación educativa de] **tipo cuantitativo (P4 y P6; en sus P2 y P3)**. Estas referencias representan correspondencia idéntica. Sin embargo, el abordaje explicativo de AP deja fuera conceptos importantes requeridos en el criterio, como **búsqueda, procesos educativos, sistemas, relaciones, eventos** y otros (P2-P4), por lo

<sup>9</sup> Como se verá más adelante, estos estudiantes mostraron mayor transformación lógico-conceptual en la post-prueba.



FIGURA 1. Mapa proposicional del criterio



Claves: P1, P2,..., indican proposiciones; \*; fin de proposición; \*\*: fin discurso; conceptos núcleo en óvalos con borde oscuro; relaciones lógicas en cursivas;.



que es muy incompleto en sus bases conceptuales. En cuanto al nivel ejemplificativo, sólo hace una referencia general al concepto de **análisis estadístico (P6)** con su expresión Estadística (P2-P3), lo que constituye una correspondencia equivalente. Estas pocas referencias semánticas representan la correspondencia conceptual de AP respecto al criterio y constituyen su *zona de correspondencia* (Figura 2). Con el análisis relacional que se presenta a continuación, se determina si AP relaciona adecuadamente dichos conceptos.

*Correspondencia Relacional.* Los conceptos así identificados en el caso de AP se conectan en forma específica en el criterio. Por ejemplo, **investigación educativa y tipo cualitativo** se conectan con una relación clasificatoria: *de (P3 y P4)*. Al establecer correspondencia conceptual con ambos en el análisis anterior, se incluye esta conexión en forma implícita, como correspondencia relacional idéntica (Figura 2). Sucede la misma situación con la relación entre los conceptos **investigación educativa y tipo cuantitativo**. La conexión entre [investigación educativa *de*] **tipo cuantitativo y análisis estadístico** es indirecta en el criterio (entre **P4 y P6**, cambiando del nivel explicativo al ejemplificativo, con varios **C y R** involucrados). Sin embargo, AP establece una conexión directa mediante una relación genérica: *se enfoca a (P2; o bien de identidad: son, P3)*, sin referencia a importantes conceptos del nivel explicativo del criterio (**P4**); esta situación constituye una correspondencia equivalente. No habiendo más conceptos que conectar, éste es su nivel de correspondencia relacional en el momento del examen (Figura 2): completa, por lograrlo en los tres casos requeridos, favorecida por la pequeñísima zona de correspondencia, aunque implícita en los dos primeros casos y equivalente en el tercero.

*Correspondencia con el núcleo.* Tres de los conceptos con los que AP establece correspondencia, son conceptos núcleo en el criterio (**investigación educativa, tipo cuantitativo y tipo cuantitativo**), todos ellos provistos en el propio examen, dejando fuera los demás. Estas tres dimensiones de la correspondencia muestran que AP no cuenta con una base lógico-conceptual adecuada: es muy incompleta (ver conceptos sin correspondencia, Figura 2), con conexiones lógicas relevantes y muy pocos conceptos organizadores (ver conceptos núcleo sin correspondencia, Figura 2), en una configuración epistemológica débil (ver vacíos en los niveles descriptivo, explicativo y ejemplificativo, Figura 2), por lo que cualquier cambio conceptual deberá iniciarlo desde estas débiles bases.

La mayoría de los estudiantes de la UIC y de la US hacen referencia a los tres niveles, aunque incompleta en

ambos casos. Predomina la precisión conceptual de tipo equivalente en ambas instituciones (Tabla 1), aunque en la UIC se presentan los tres tipos y en la US no se presenta correspondencia idéntica.<sup>10</sup> La correspondencia relacional es predominantemente alusiva en la UIC, mientras que en la US es equivalente y alusiva casi por igual. Este análisis de precisión, que no se había realizado en estudios anteriores en que se utiliza el MAP, da una idea más completa de la organización conceptual bajo estudio. Por otro lado, los estudiantes de ambas instituciones hacen conexiones, no pertinentes o incorrectas, sin correspondencia con en el criterio (ver nota 7).

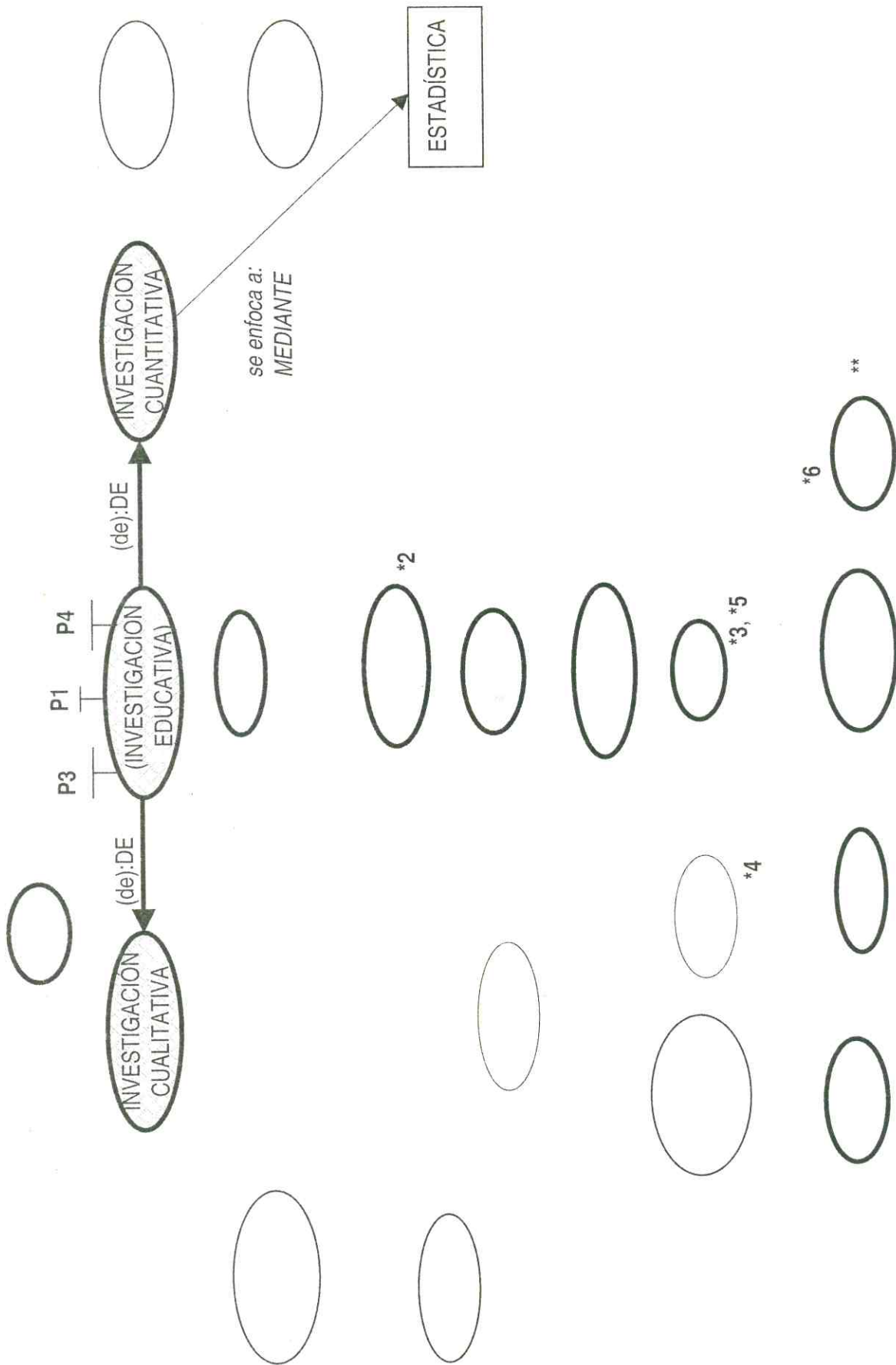
*Análisis cuantitativo.* La Tabla 2 muestra la gran diferencia entre máximo y mínimo de **C y R** de la UIC. Este contraste no se presentó en la US. Los valores de los índices de correspondencia del MAP (Anexo 1) para establecer la calidad de la organización conceptual que presenta AP son (Tabla 2):  $cc = 4/21 = 0.190$  (19% de conceptos requeridos),  $cr = 3/3 = 1.000$  (100% de relaciones requeridas para conectar los conceptos requeridos),  $c = 3/13 = 0.231$  (23% de conceptos núcleo requeridos),  $q = 0.190$  (19% de la calidad lógico-conceptual) y  $qcorr = 0.421$  (21% de calidad de correspondencia); claramente representan una organización conceptual débil, lo cual concuerda con el análisis cualitativo presentado. Así, esta organización conceptual es de tipo Marco Nocional (ver definiciones en Anexo 1).

Otros estudiantes de la UIC tuvieron mejores resultados: uno hizo referencia a 19 de las 21 unidades semánticas conceptuales requeridas en el criterio ( $cc = 0.904$ ), mientras que 4 se refieren a 16, y 2 a 14. El promedio es  $cc = 0.576$  (58% del total requerido), y el de los otros índices es:  $cr = 0.688$  (69%),  $c = 0.641$  (64%),  $q = 0.384$  (38%) y  $qcorr = 1.024$  (51%; Tabla 2); a pesar de que 5 estudiantes presentan una organización de tipo Marco Referencial y 1 de Marco Nocional (AP), estos promedios representan una de tipo Marco Conceptual, como lo presentan 12 de los estudiantes. En la US un estudiante hizo referencia a 15 unidades semánticas conceptuales requeridas, 2 a 14, 2 a 13 y 4 a 12; el pro-

<sup>10</sup> Para este análisis se toma el nivel más frecuente por estudiante, con base solamente en los conceptos y las relaciones que produjo cada uno, sin tomar aquellos que provee la propia pregunta (estos representan correspondencia idéntica, explícita o implícitamente). El criterio utiliza muchos de los conceptos planteados en las preguntas de examen, lo cual permite que los estudiantes, al utilizar también muchos conceptos incluidos en ellas, los utilicen en forma implícita, aumentando las posibilidades de correspondencia idéntica y por lo tanto los niveles al respecto.



FIGURA 2. Mapa proposicional de correspondencia de la estudiante AP (UIC) en la pre-prueba



Claves: Los óvalos indican correspondencia conceptual idéntica; el rectángulo: equivalente. Las flechas en oscuro representan correspondencia relacional idéntica; la flecha delgada: equivalente. Los paréntesis representan correspondencia conceptual o relacional implícita. Las cursivas minúsculas son relaciones del estudiante que corresponden a las del criterio, representadas en mayúsculas. Los óvalos sombreados representan correspondencia con conceptos núcleo.



**TABLA 1.**  
Niveles de precisión más frecuente en la correspondencia conceptual (cc) y relacional (cr) por estudiante, institución y prueba.

| Estudiante | Universidad Intercontinental |          |         |          | Estudiante | Universidad De Salamanca |          |         |          |
|------------|------------------------------|----------|---------|----------|------------|--------------------------|----------|---------|----------|
|            | cc, pre                      | cc, post | cr, pre | cr, post |            | cc, pre                  | cc, post | cr, pre | cr, post |
| 1          | E                            | E        | A-P     | A-P      | 1          | E                        | E        | P       | A-P      |
| 2          | E                            | E        | A       | E        | 2          | A                        | E        | E-P     | E-P      |
| 3          | E                            | I        | A-P     | A-P      | 3          | A                        | E        | A       | E-P      |
| 4          | I                            | E        | E-P     | E-P      | 4          | E                        | E        | E       | P        |
| 5          | I                            | E        | E       | E-P      | 5          | A                        | E        | E-P     | E-P      |
| 6          | E                            | E        | A       | E        | 6          | E                        | E        | A       | P        |
| 7          | E                            | E        | E       | E        | 7          | A                        | E        | A       | E        |
| 8          | E                            | I        | A       | A        | 8          | E                        | I        | E-P     | E-P      |
| 9          | E                            | E        | E-P     | A-P      | 9          | E                        | E        | E-P     | E        |
| 10         | A                            | E        | A-P     | A-P      | 10         | E                        | E        | A-P     | P        |
| 11         | E                            | E        | A-P     | A-P      | 11         | E                        | E        | A       | A        |
| 12         | A                            | E        | A-P     | P        | 12         | E                        | I        | E-P     | E        |
| 13         | E                            | E        | P       | A        | 13         | E                        | A        | A-P     | A        |
| 14         | E                            | E        | A       | A-P      | 14         | E                        | A        | A-P     | A-P      |
| 15         | E                            | E        | A       | A-P      | 15         | E                        | E        | P       | A-P      |
| 16         | A                            | E        | A       | A-P      | 16         | E                        | I        | E-P     | E-P      |
| 17         | E                            | I        | A-P     | A        | 17         | A                        | E        | I       | E-P      |
| 18         | A                            | E        | A       | A        | 18         | E                        | E        | A       | E        |
| —          | —                            | —        | —       | —        | 19         | A                        | A        | E       | A        |
| —          | —                            | —        | —       | —        | 20         | A                        | E        | E-P     | A        |

Claves. I: idéntica; E: equivalente; A: alusiva; P: propias, sin correspondencia.

medio es:  $cc = 0.485$  (49% de los conceptos requeridos),<sup>11</sup> mientras que el de los otros índices representa 69% de relaciones requeridas ( $cr$ ), 63% de conceptos núcleo requeridos ( $c$ ), 32% de calidad lógico-conceptual ( $q$ ) y 48% de calidad de la correspondencia ( $qcorr$ ; Tabla 2). Estos promedios representan una organización conceptual de tipo Marco Referencial, nivel que

obtuvieron 9 de los estudiantes, junto a 10 de tipo Marco Conceptual y 1 Nocional; *i.e.*, la mitad de ellos cuenta con una muy buena organización conceptual, y casi todos los demás una de buen nivel. Los valores de todos los índices son ligeramente mayores en la UIC, excepto en correspondencia relacional (Tabla 1), lo que le da mejores índices de calidad ( $q$  y  $qcorr$ ).

<sup>11</sup> Las respuestas de algunos estudiantes incluyen componentes conceptuales provistos en las propias preguntas del examen, sin poder pre-determinar si los conocían o no previamente. En otros casos, el carácter discursivo de sus respuestas permite identificarlos en forma implícita. Esta situación no sobrestima los valores en cada índice, ya que el análisis semántico determina su presencia o ausencia, previamente al análisis cuantitativo.

Sin embargo, estas ligeras diferencias entre universidades no son significativas ( $t = 0.14$  en  $cc$ ,  $0.04$  en  $cr$ , y  $0.07$  en  $c$ ); es decir, *los estudiantes muestran conocimiento previo similar*. Tampoco se encontraron diferencias significativas entre la pre-prueba de cada institución y las hipótesis del MAP, *i.e.*, que los estudiantes muestran menos de la mitad del contenido conceptual esperado ( $cc 0.500$ ), y no más del 60% tanto de las relaciones como de los



**TABLA 2.**  
**Índices y clasificación de la organización conceptual de los estudiantes con valores más bajo y más alto en  $q$  (calidad lógico-conceptual) y promedio en ambas pruebas e instituciones.**

|                 | C    | R    | cc    | cr    | c     | q                        | qcorr | TOC |
|-----------------|------|------|-------|-------|-------|--------------------------|-------|-----|
| <b>UIC pre</b>  |      |      |       |       |       |                          |       |     |
| + bajo          | 12   | 18   | 0.190 | 1.000 | 0.231 | <b>0.190<sup>A</sup></b> | 0.421 | MN  |
| + alto          | 34   | 47   | 0.761 | 0.761 | 0.923 | <b>0.579</b>             | 1.502 | MC  |
| Prom.           | 28.8 | 37.3 | 0.576 | 0.688 | 0.641 | <b>0.384</b>             | 1.024 | MC  |
| <b>UIC post</b> |      |      |       |       |       |                          |       |     |
| + bajo          | 28   | 37   | 0.333 | 0.888 | 0.307 | <b>0.296</b>             | 0.603 | MR  |
| + alto          | 17   | 22   | 0.667 | 0.885 | 0.769 | <b>0.590<sup>B</sup></b> | 1.359 | MC  |
| Prom.           | 24.6 | 36.3 | 0.592 | 0.736 | 0.695 | <b>0.452</b>             | 1.147 | MC  |
| <b>US pre</b>   |      |      |       |       |       |                          |       |     |
| + bajo          | 16   | 24   | 0.571 | 0.400 | 0.769 | <b>0.228</b>             | 0.997 | MC  |
| + alto          | 22   | 44   | 0.667 | 0.680 | 0.846 | <b>0.453</b>             | 1.299 | MC  |
| Prom.           | 18.8 | 25.9 | 0.485 | 0.692 | 0.627 | <b>0.318</b>             | 0.945 | MR  |
| <b>US post</b>  |      |      |       |       |       |                          |       |     |
| + bajo          | 16   | 16   | 0.571 | 0.583 | 0.769 | <b>0.333</b>             | 1.102 | MC  |
| + alto          | 37   | 48   | 0.714 | 0.750 | 0.769 | <b>0.536<sup>C</sup></b> | 1.305 | MC  |
| Prom.           | 22.7 | 30.6 | 0.602 | 0.742 | 0.765 | <b>0.447</b>             | 1.212 | MC  |

Claves: EST: estudiante; C: conceptos; R: relaciones lógicas; cc: correspondencia conceptual; cr: correspondencia relacional; c: correspondencia con el núcleo; q: calidad lógico-conceptual; qcorr: calidad de la correspondencia; TOC: tipo de organización conceptual; UIC: Universidad Intercontinental; US: Universidad de Salamanca; pre: pre-prueba; post: post-prueba. A: estudiante AP; B: estudiante AP; C: estudiante VP

concepto núcleo requeridos ( $cr = c$  0.600: en la UIC,  $t = 0.14$  en cc, 0.12 en cr, y 0.10 en c; en la US:  $t = -0.07$  en cc, 0.02 en cr, y -0.04 en c), a pesar de que se está planteando una definición conceptual mínima y apropiada a estudiantes de semestres avanzados de la carrera en sus respectivas instituciones. Es decir, *los estudiantes de ambas instituciones no cuentan con bases conceptuales formales adecuadas al inicio de su asignatura.*

#### Post-prueba

Análisis de componentes. La respuesta de la estudiante AP (UIC) es la siguiente (Pi, C, R, O):

- P1: La **investigación educativa estudia el fenómeno educativo y las relaciones que tiene.**  
 P2: Es la **base que permite conocer, integrar, acomodar los conocimientos.**  
 P3: (La) **Investigación Cualitativa es un estudio en donde están en relación un sujeto con otro sujeto.**

P4: (La) **Investigación Cuantitativa (es) el estudio en donde se relaciona un sujeto con un objeto.**

P5: La **Investigación Cuantitativa la diseñaría con una entrevista cerrada con el objeto de conocer el contenido de la plática con compañeros de clase.**

P6: La **Investigación Cualitativa con la etnografía.**

Esta respuesta es más amplia y estructurada que en la pre-prueba, con componentes descriptivo (P1), explicativo (P2-P4) y ejemplificativo (P5-P6). La respuesta de VP (US) es (Pi, C, R, O):

P1: La **investigación educativa supone la búsqueda de las líneas metodológicas y de objetivos de la investigación general a la concreta (como) la educación.**

P2: La **investigación educativa es una herramienta para aumentar el conocimiento acerca de la educación.**

P3: La **investigación cuantitativa se deriva del plan-**



**teamiento positivista.** Es un tipo de investigación que se sirve de análisis estadístico, se basa en el estudio de variables cuantificables.

- P4: La investigación cualitativa se basa en paradigmas interpretativos y hermenéuticos. Pretende la comprensión de las variables. Se vale de procedimientos como la observación etnográfica, el análisis de casos.
- P5: Una investigación cuantitativa acerca de el contenido de la plática con compañeros de clase utilizaría por ejemplo un cuestionario que aplicaría a sujetos cuyos datos obtenidos serían sometidos a análisis estadístico.
- P6: Siguiendo la metodología cualitativa utilizaría procedimientos como la observación.

Su componente descriptivo se encuentra en P1-P2, el explicativo en P3-P4 y el ejemplificativo en P5-P6, con algunos elementos nuevos respecto a la pre-prueba.

#### Análisis de correspondencia.

*Correspondencia conceptual.* AP (UIC) hace referencia idéntica a **investigación educativa** y **relaciones** del nivel descriptivo requerido en el criterio (P1-P2), y una equivalente a **procesos educativos** al mencionar Fenómenos Educativos, todo en su P1. Hace referencia idéntica al nivel explicativo (P3-P4): **investigación educativa** (implícita), **tipo cualitativo**, **tipo cuantitativo** y **relaciones** (P3-P4). En el nivel ejemplificativo (P5-P6), hace referencia idéntica a **ejemplo**, **investigación educativa** (P5-P6), **tipo cuantitativo** (P5), **tipo cualitativo** (P6), **contenido**, **plática**, **compañeros** y **clase** (P5-P6); referencia equivalente a **alumnos**, **entrevista a profundidad** (P5) y **cuestionario** (P6) con sus expresiones Sujeto (P3), Etnografía (P6) y Entrevista Cerrada (P5) respectivamente, y una alusiva a [observar] **sistemáticamente**, con su expresión Estudio (P4). El mapa proposicional de correspondencia de AP muestra estos componentes conceptuales (Figura 3).

*Correspondencia relacional.* En el nivel descriptivo, hace referencia a las siguientes R requeridas, por conectar conceptos en correspondencia: alusiva a R(genérica):*conocer* (**investigación educativa** y **procesos educativos**, P1), con su expresión Estudia (P1), y equivalente a R(equivalencia):*como* (**procesos educativos**, **relaciones**, P2), con su expresión Que Tiene (P1). En el nivel explicativo, hace referencia idéntica (implícita) a R(clasificación): *de* (**investigación educativa**, **tipo cualitativo**, P2; **investigación educativa**, **tipo cuantitativo**, P3), en sus P3 y P4 respectivamente; pero no relaciona estos tipos de investigación con **relaciones**, como se requiere: R(genéricas):*interpretar* (P3) y des-

*cribir/explicar* (P4). Respecto del nivel ejemplificativo, hace referencia idéntica (implícita) a R(clasificación):*de* (**investigación educativa**, **tipo cualitativo**; **investigación educativa**, **tipo cuantitativo**) que se requieren nuevamente (P5-P6; en sus P6 y P5), a las R (P5): (identidad): *es*, (genérica): *se relacionan*, (recíproca): *entre sí*, (inclusión): *con*, (secuencia):*para*, (genérica): *averiguar*, (**tipo cualitativo**, [observar] **sistemáticamente**, **sujeto**, /.../, **entrevista a profundidad**) con las expresiones Es, Están En Relación, Uno Con Otro, Con, [Para], [Averiguar], respectivamente (P3, P6), y a la R(inclusión): *de* tres veces (**contenido**, **plática**, **compañeros**, **clase**, P5), con tres [De] (de su P5); hace una referencia alusiva a R(genérica):*aplicar* (**tipo cuantitativo**, **cuestionario**, P6), con su expresión Diseñaría (P5), una idéntica a las R(secuencia):*para* y (genérica): *averiguar*, (P6) con sus expresiones Con el Objeto De y Conocer, respectivamente (P5), y cierra con referencia idéntica a las mismas R del ejemplo (P6): R(inclusión): *de*, tres veces como ya se mencionó (**contenido...**, **clase**) en su P5. La gráfica 3 muestra estos componentes relacionales en correspondencia.

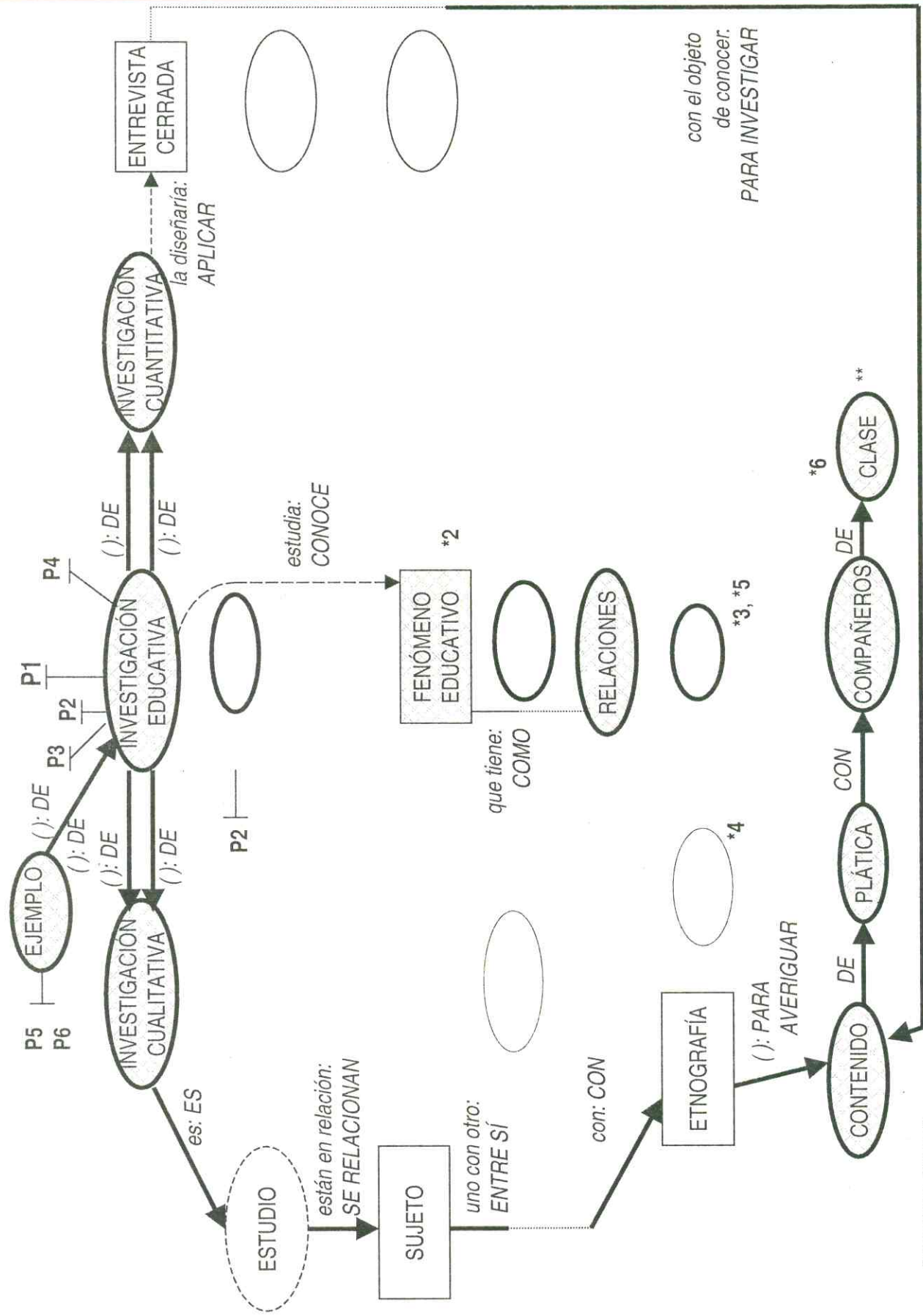
*Correspondencia con el núcleo.* Utilizando unidades conceptuales provistas en el examen, AP triplica su referencia a conceptos núcleo del criterio, lo que sugiere que comprende conceptos centrales que se le presentan, sin construirlos ella misma. A pesar de no lograr todas las conexiones requeridas, se aprecia transformación lógico-conceptual respecto de la pre-prueba (Figura 3): más unidades semánticas conceptuales, relacionales y nucleares requeridas (varias provistas en el examen), mayor precisión conceptual y relacional (varias implícitas), y logra abordar los tres niveles epistemológicos (descriptivo, explicativo y ejemplificativo), con lo que alcanza el nivel de Marco Conceptual.

Las respuestas de otros estudiantes de la UIC también son más amplias, con mayor correspondencia y precisión que en la pre-prueba. En la US, la mayoría, incluido VP, presenta más componentes conceptuales, relacionales y nucleares requeridos, mayor precisión conceptual y relacional, y los tres niveles epistemológicos. El nivel de precisión *equivalente* predomina en la correspondencia en ambas instituciones (Tabla 1).

*Análisis cuantitativo.* Los valores de correspondencia de AP son (Tabla 2): *cc* = 0.667 (67% de conceptos requeridos), *cr* = 0.885, (89% de relaciones requeridas) y *c* = 0.769 (77% de conceptos núcleo requeridos), claramente mejores a los obtenidos en la pre-prueba, elevando los valores de calidad lógico-conceptual (*q* = 0.590: 59%) y de correspondencia (*qcorr* = 1.359: 68%),



FIGURA 3. Mapa proposicional de correspondencia de la estudiante AP (UIC) en la pre-prueba



Claves : Ver Figura 2.



y su organización conceptual a Marco Conceptual. Las mejoras de otros estudiantes de la UIC (5 en *cc*, 15 en *cr* y 9 en *c*), elevan ligeramente los promedios, respecto de la pre-prueba, a:  $cc = 0.592$ ,  $cr = 0.736$ ,  $c = 0.695$ ,  $q = 0.452$  y  $qcorr = 1.147$ , lo que mantiene el nivel de Marco Conceptual (ahora 15 lo presentan; Tabla 2). De los 11 estudiantes con *c* igual o mayor al promedio en la pre-prueba, 4 mantuvieron o mejoraron en *cc* y 9 en *cr*, lo que sugiere que los conceptos centrales tengan un efecto favorable.

En la US, VP mejoró en todos los índices (Tabla 2), como lo hicieron ligeramente otros 13 estudiantes en *cc*, y 11 en *cr* y *c*; los promedios son:  $cc = 0.602$ ,  $cr = 0.742$ ,  $c = 0.765$ ,  $q = 0.447$  y  $qcorr = 1.212$ , una mejoría respecto de la pre-prueba, manteniendo el nivel de Marco Conceptual (sólo un estudiante no lo presenta). Estos valores son mayores a los de la UIC. Las diferencias entre post- y pre-prueba son mayores en la US en casi todos los índices, *i.e.*, mayor cambio global que en la UIC. De los 12 estudiantes con *c* igual o mayor al promedio en la pre-prueba, 12 mantuvieron o mejoraron su nivel en *cc*, y 11 en *cr*, lo que parece mostrar nuevamente el efecto favorable de los conceptos centrales.

Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas entre pruebas por institución (UIC:  $t = -0.02$  en *cc*,  $-0.60$  en *cr*, y  $-0.05$  en *c*; us:  $t = -0.12$  en *cc*,  $-0.05$  en *cr*, y  $-0.12$  en *c*), *i.e.*, en ambas instituciones se tiene un conocimiento formal similar al que se tenía al inicio del período escolar. No se encontraron diferencias significativas entre universidades ( $t = 0.04$  en *cc*,  $0.06$  en *cr*, y  $0.00$  en *c*), *i.e.*, el conocimiento obtenido es similar entre ellas. Tampoco se encontraron diferencias significativas entre la post-prueba de cada universidad y las hipótesis del MAP (en la UIC:  $t = 0.14$  en *cc*,  $0.18$  en *cr*, y  $0.14$  en *c*; en la US:  $t = 0.04$  en *cc*,  $0.60$  en *cr*, y  $0.80$  en *c*), *i.e.*, los estudiantes se mantienen con alrededor de la mitad de las unidades conceptuales y con 60% de las conexiones y conceptos núcleo requeridos.

El análisis proposicional (MAP), siguiendo el estudio de texto (van Dijk y Kintsch, *id.*; Lemke, *id.*; Levelt, *id.*), ha sido muy útil para identificar las características lógico-epistemológicas de las respuestas de los estudiantes. Existen ligeras diferencias entre instituciones y por estudiante, avances entre pruebas, pero no son sustanciales. El relacionamiento lógico no es muy preciso, con tendencia a usar clasificaciones simples, sin argumentación sólida. Tienen dificultades para definir adecuadamente la investigación educativa, lo que a su vez dificulta la explicación y la ejemplificación. Las dificultades en el nivel explicativo sugieren problemas epistemológicos, ya que en él se ubica el fino tramado

de la argumentación formal y de los problemas cognoscitivos, debido a que no se tienen las habilidades necesarias, o no se ponen en operación, todo con un efecto limitante en la generación de una organización conceptual apropiada. Estos resultados concuerdan con los reportados en estudios similares (*v.g.* Alucema, *id.*; Campos *et al.*, 1999; Cortés, 2001), lo que sugiere un problema general de asimilación de conocimiento formal y requiere puntual atención, considerando que, en este caso, se trata de estudiantes próximos al término de sus estudios profesionales. Los avances incluyen más componentes conceptuales, mejor relacionados y más precisos, lo cual se puede atribuir a la incorporación no arbitraria de nuevas ideas (Novak, *id.*), en el transcurso de la asignatura. El conocimiento previo que coincide con conceptos organizadores en el criterio parece ser un apoyo para esta mejoría (Ausubel, *id.*; Campos y Gaspar, 1996), por lo que la mejoría en *c* sugiere una base conceptual adecuada para construir conocimiento nuevo. Lo anterior, aunado a la ligera mejoría en *cr* muestra que la mayoría logró un mínimo nivel de comprensión de conocimiento organizado (Sternberg, 1987), categorizándolo a su manera (Neisser, 1983).

## CONCLUSIONES

Se analizaron las características de la organización conceptual de las respuestas de los estudiantes de Pedagogía de la UIC y de la US sobre el concepto de *Investigación Educativa*, mediante análisis proposicional, respecto de un criterio preparado para este estudio, desde una perspectiva constructivista y con enfoque en el cambio conceptual. Se identificó similitud semántica y precisión en conceptos, relaciones lógicas y nivel epistemológico. Se observa la siguiente situación en ambas instituciones:

1. *Sobre las características de la organización conceptual* (primera pregunta de investigación):
  - a) Construyen conocimiento predominantemente descriptivo, con poca claridad en explicaciones y ejemplos, *i.e.*, no responden adecuadamente a la alta demanda cognoscitiva que plantea el criterio.
  - b) Establecen conexiones adecuadas entre conceptos, apoyados en pequeñas zonas de conocimiento, pero no entre niveles epistemológicos (descriptivo, explicativo, ejemplificativo).
  - c) El nivel de precisión en la correspondencia es predominantemente equivalente.
2. *Sobre las transformaciones lógico-conceptuales* (segunda pregunta de investigación):



- a) Se observa ligera transformación entre pruebas en las tres dimensiones de correspondencia (cc, cr, c), y en el nivel epistemológico.
- b) No obstante, el conocimiento mostrado al final es similar al inicial en amplitud y complejidad, a pesar de que en la US tienen un semestre de ventaja, y de las diferencias curriculares.
3. *Sobre las similitudes y diferencias entre instituciones* (tercera pregunta de investigación):
- a) No existen diferencias cualitativas sustanciales ni cuantitativas significativas.
- b) La organización conceptual es relativamente buena, dentro de las hipótesis del MAP.

En suma, los alumnos de ambas universidades no lograron producir cambios sustanciales en un período escolar importante en su formación, por lo que sólo cuentan con elementos formales mínimos para entender su práctica de investigación educativa. Esto implica dar puntual atención al conocimiento formal, relacionarlo con la práctica cotidiana y abordarlo en sus diversos niveles epistemológicos, con la finalidad de lograr estructuras lógico-conceptuales claras, obtener sentido de las actividades en clase y estar en posibilidades de construir diseños de investigación sólidos. En el plano curricular sería conveniente tomar en cuenta lo anterior: establecer conceptos fundamentales para la formación profesional, como el que nos ocupó en este trabajo; abordarlos explícitamente, organizarlos de acuerdo a la estructura curricular, y exigir que los profesores los conozcan a fondo e impartan, utilizándolos con precisión, lenguaje accesible y analogías relevantes. Es decir, proveer condiciones para *saber-qué*, además de formar para *saber-hacer*. Todo ello integrado al diseño de investigación y al estudio de procesos concretos, en un ambiente educativo interesante y reflexivo, especialmente si se desea que se realice investigación como base de la tesis, como es el caso de la UIC. Esto puede permitir que los profesores tengan una visión más amplia del currículo, y que los estudiantes logren un aprendizaje mejor fundamentado.

♦♦♦♦

## BIBLIOGRAFÍA

- Alucema, M.A. (2001). El discurso áulico y la construcción de construcción de conocimiento científico, *VI Seminario de Epistemología, Cognición y Enseñanza de las ciencias*, México, UNAM, mar-jun.
- Alucema, M.A. y Robledo, A. (1999). Hacia una integración universitaria en la difusión de la investigación, V Foro de Investigación, UIC, México, Mecanoescrito.
- Ausubel, D. (1973). Aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento, en S. Elam, *Educación y estructura del conocimiento*, Buenos Aires, Ateneo, 211-283.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*, Barcelona, Ediciones CEAC.
- Campos, M.A. y Gaspar, S. (1996). El modelo de análisis proposicional: un método para el estudio de la organización lógico-conceptual del conocimiento, en M.A. Campos y R. Ruiz, *op. cit.*, 51-92.
- Campos, M.A. y Gaspar, S. (2001). El diferencial epistemológico en el discurso escolar, *Discurso y Sociedad*, vol. 3, no. 3, 39-59.
- Campos, M.A., Cortés L. y Gaspar, S. (1999). Análisis de discurso de la organización lógico-conceptual de estudiantes de biología de nivel secundaria, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IV, núm. 7, 22-77.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VI, núm. 12, 317-333.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y Educación*, Madrid, L. Vives.
- Carretero, M. y Limón, M. (1996). Las bases teóricas del constructivismo y sus implicaciones en la planificación de la enseñanza, *Revista IRICE*, No. 10, 5-15.
- Castillejo, J.L., Gargallo, B., Baeza, C., Peris, M., Toledo, A., (1987). *Investigación educativa y práctica escolar*, Madrid, Santillana.
- Cohen, L. y Lawrence, M. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*, Madrid, La Muralla.
- Cortés, L. (2001). Evaluación de la calidad conceptual de estudiantes de secundaria sobre el tema de célula, en M.A. Campos, *Construcción de conocimiento y educación virtual*, México, UNAM, 35-73.
- Delors, J., (1996) *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- Galicia, I. (2002). La organización conceptual y la estrategia didáctica del profesor y su relación con el cambio conceptual del alumno, Tesis Doctoral, UAS, Culiacán.
- García Hoz, V., (1987). *Pedagogía visible y educación invisible*, Madrid, Rialp.
- Latorre, A. y González, R. (1987). *El maestro investigador. La investigación en el aula*, Madrid, Graó.



- LeCompte, M. y J. Schensul (2000). *Ethnographer's Toolkit*, I-VII, Walnut Creek, Altamira.
- Lemke, J. (1990). *Talking science*, Norwood, Ablex.
- Neisser, U. (1989). From direct perception to conceptual structure, en U. Neisser (ed.), *Concept and conceptual development*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Novak, J. (1992). A view on the current status of Ausubel's Assimilation Theory of Learning, Ponencia presentada en la Reunión Anual de la American Educational Research Association, San Francisco.
- Pacheco, T. (1991). *El caso de la investigación en el campo educativo en México*. México, UNAM.
- Sternberg, R. (1987). The psychology of verbal comprensión, en R. Glaser, *Advances in instructional psychology*, III, Hillsdale, LEA, 97-150.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*, Cambridge, Cambridge University Press.
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*, Orlando, American Press.
- Vigotsky, L. (1982/1934). Pensamiento y lenguaje, *Obras Escogidas*, II, 9-348.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*, I, Madrid, Paidós.
- Declaración de la Filosofía Institucional de la Universidad Intercontinental. Documento para el Trabajo Académico # 1.* Julio, 2001
- Modificación al Plan de Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios No. 871380*, 7 de septiembre de 1987.

## ANEXO 1. ÍNDICES Y CLASIFICACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL EN EL MAP CAMPOS Y GASPAR, 1996).

### 1. Índices.

*De correspondencia conceptual (cc)*: proporción entre el número de elementos textuales del estudiante que se encuentran en correspondencia con los conceptos del criterio (*Ec*) y el número total de conceptos del criterio (*Cc*):  $cc = Ec/Cc$ .

*De correspondencia relacional (cr)*:  $cr = Er/Rz$ , i.e. número de elementos textuales del estudiante que se encuentran en correspondencia con las relaciones lógicas del criterio en la zona de correspondencia (*Er*), dividido entre el número de las relaciones requeridas en el criterio en dicha zona (*Rz*).

*De correspondencia con el núcleo (c)*: número de elementos textuales del estudiante que se encuentran en correspondencia con los conceptos núcleo del criterio (*En*), dividido por el total de conceptos núcleo del criterio (*nc*); es decir,  $n = En/nc$ .

*De calidad lógico-conceptual, q*: integración de correspondencia conceptual y relacional, i.e.,  $q = (cc)(cr)$ .

*De calidad de la correspondencia, qcorr*: integración de la calidad lógico-conceptual y la correspondencia con el núcleo, es decir,  $q = (cc)(cr) + c$ .

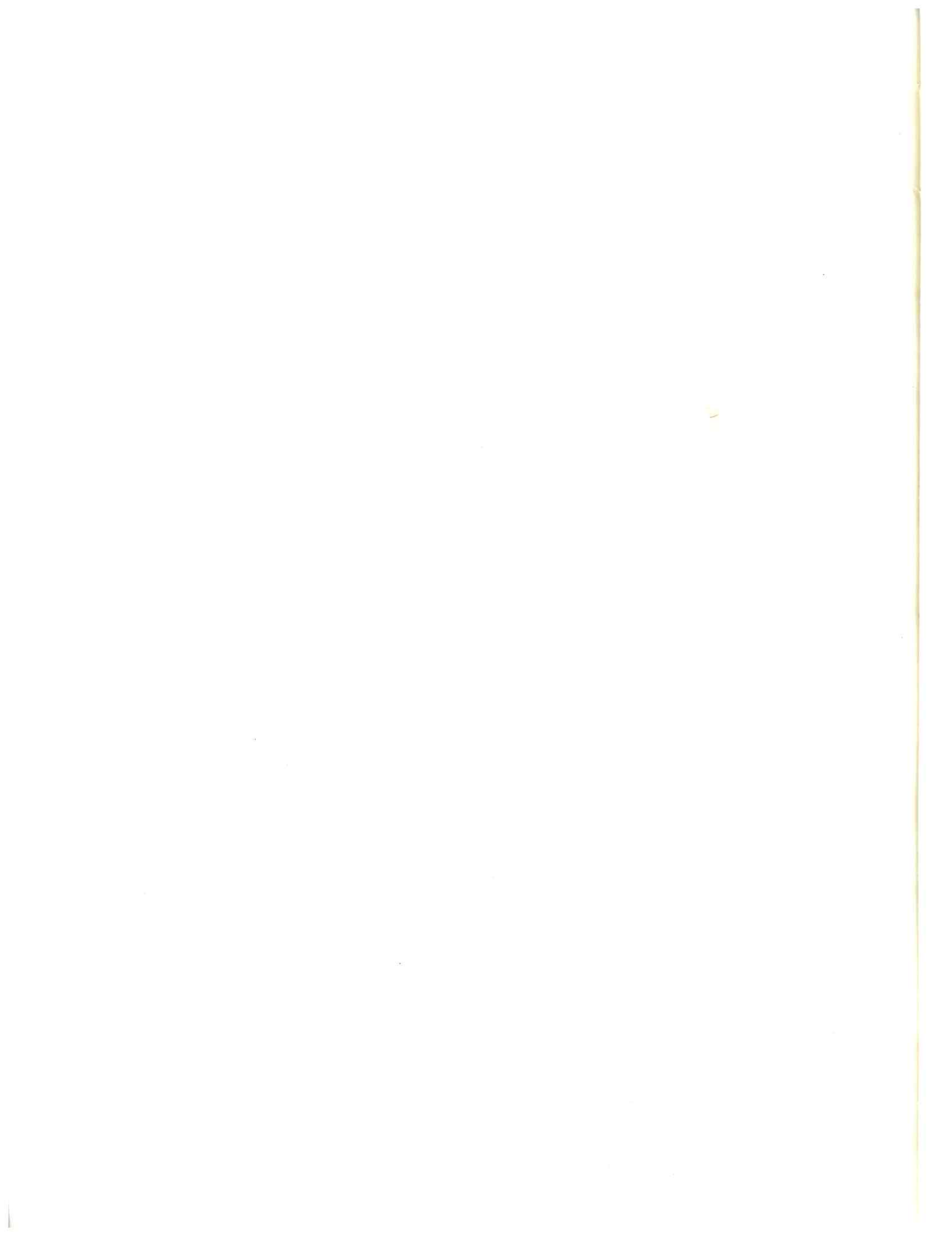
### 2. Clasificación

*Marco Conceptual*: Representa asimilación de un buen número de conceptos con una fuerte conexión entre ellos, en una configuración cercana a una explicación científica formal; i.e., contiene 50% o más del total de C del criterio, de las R requeridas en la zona de correspondencia y de los conceptos núcleo.

*Marco Referencial*: Representa asimilación de un número intermedio de conceptos, con menos relaciones entre ellos, en una configuración menos cercana a una explicación científica formal: i.e., contiene entre 25% y menos del 50% del total de C del criterio, de las R requeridas en la zona de correspondencia, y de los conceptos núcleo.

*Marco Nocional*: Representa asimilación de un bajo número de conceptos, con pocas relaciones entre ellos, en una configuración muy pobre respecto a una explicación científica formal: i.e., contiene menos del 25% del total de C del criterio, de las R requeridas en la zona de correspondencia, y de los conceptos núcleo.







## CONFERENCIAS

### La dependencia emocional en las parejas<sup>1</sup>

Aurora Avendaño Barroeta\*  
Jorge Sánchez-Escárcega\*\*

#### RESUMEN

Los autores de este trabajo utilizan la teoría psicoanalítica de las relaciones objetales y vinculares para identificar algunos conceptos generales de dependencia emocional presentes en algunas parejas, así como su dinámica y los mecanismos inconscientes. Principalmente se refieren al concepto de *polos* o *soportes* narcisistas, simbióticos y esquizoides del "self" de pareja y su relación con los mecanismos de colusión e identificación proyectiva.

#### ABSTRACT

The authors of this paper use object and bounding relations psychoanalytic theory to identify some general concepts of emotional dependency in couples, as its dynamics and unconscious mechanisms. Mainly, they mention the concept of narcissistic, symbiotic and schizoid poles or supports of the couples self, with its relation to the mechanisms of collusion and projective identification.

#### 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es identificar los conceptos generales de dependencia emocional presentes en algunas parejas, así como su dinámica y los mecanismos inconscientes que las conforman. El marco teórico del que partimos es el psicoanalítico, concretamente desde la teoría de las relaciones objetales y vinculares. Principalmente nos referiremos a los conceptos de *polos* o *soportes* narcisistas, simbióticos y esquizoides del "self" de pareja y su relación con los mecanismos de colusión e identificación proyectiva.

Una forma de referirse a las parejas emocionalmente dependientes es como parejas codependientes. Sin embargo es más común utilizar este término se utiliza más comúnmente para referirse a cualquier dependencia relacional, aunque también en otras ocasiones se restringe su uso a los allegados a alcohólicos y drogadictos (frecuentemente familiares o parejas).

Las dependencias relacionales pueden ser *genuinas* cuando es esta la única patología por dependencia afectiva existente, o *mediatizada* (por otro trastorno adictivo), cuando el sujeto depende o convive con un sujeto adicto (por lo común a drogas o alcohol). Sirvent (2001) plantea que las dependencias relacionales se pueden subdividir funcionalmente en aquellas que tienen *entidad propia*, es decir, las denominadas dependencias emocionales (tales como adicción al amor, interdependencia, dependencia afectiva, etc.), y otras *secundarias a trastornos adictivos* (sobre todo a drogas y alcohol) como la codependencia y la bidependencia.

La tendencia más actual considera las dependencias relacionales como trastornos de personalidad debido a sus rasgos afines, por lo que resulta necesario realizar un diagnóstico diferencial entre éstas y algunas otras alteraciones del carácter, tales como la persona-

<sup>1</sup> Trabajo presentado en el XV congreso de la Federación Latinoamericana de Psicoterapia Analítica de Grupo en la ciudad de Zacatecas, Zac. 17-19 de octubre de 2002.

\* Universidad Intercontinental, Seminario de investigación "Psicoanálisis de las relaciones de pareja"

\*\* Universidad Intercontinental; Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo, A. C.; Asociación Mexicana de Psicoterapia Psicoanalítica, A. C.



lidad limítrofe, el trastorno de personalidad por dependencia y la personalidad antisocial.

Otra diferencia conceptual que resulta necesario establecer es entre *codependencia*, *bidependencia* y el resto de las *dependencias emocionales*:

La *codependencia* sería la peculiar relación de dependencia que establece un sujeto *normal* (por lo común familiar o muy allegado) respecto a un sujeto adicto (se ha descrito sobre todo con alcohólicos) [...] También se considera codependencia cuando la persona que convive con un alcohólico (o adicto a otra sustancia) hiperprotege y justifica los comportamientos aberrantes de este. [...] La *bidependencia* se refiere a la dependencia relacional que puede presentar un sujeto adicto, añadida a su propia adicción, y que tiene unas características distintas del resto de dependencias relacionales (Sirvent, 2001, p. 5).

Por último, la dependencia emocional es el término que se utiliza para referirse al resto de las dependencias relacionales (adicción al amor, interdependencia, dependencia afectiva, etc.) y que será el objeto del presente trabajo.

*Codependencia* = **SND / SD** la codependencia es la D. R. de un sujeto **no adicto** respecto de un sujeto **adicto**.

*Bidependencia* = **SD / SND (ó SD)** la bidependencia es la D. R. de un sujeto **adicto** respecto a un sujeto **no adicto** (o también **adicto**).

*Dependencia emocional* = **SND / SND** la dependencia emocional es la D. R. entre dos sujetos **no adictos**.

**SD**: sujeto dependiente.

**SND**: sujeto no dependiente.

Diferencias entre codependencia, bidependencia y dependencia emocional (Sirvent, 2001)

## 2. EL PSIQUISMO DE LAS PAREJAS.

Desde el principio de la vida —o posiblemente antes, desde las fantasías preconceptivas de los padres— estamos en contacto con una pareja, con un “otro”. Lo hacemos desde dos vías, desde dos modalidades de relación: a partir de ser los depositarios del ideal del yo de los padres proyectado en nosotros, y a partir de ser los depositarios o representantes externos del objeto interno anaclítico de ellos; es decir, dos modalidades derivadas, una, del vínculo narcisista, y otra, del vínculo objetal. Estas depositaciones se realizan con mayor o menor grado de diferenciación con la persona

real del hijo. A su vez, este hijo tiene, en la persona de sus padres, tanto objetos de satisfacción pulsional, como sus primeras figuras de relación social. Lo que se quiere decir con esto es que, la madre, por ejemplo (una parte de ella, como objeto parcial), introduce en el psiquismo infantil tanto un objeto de satisfacción intrapsíquica, como un modelo de vinculación interpersonal originario externo, ambos reflejan a su vez modos o modalidades de la cultura en la que se inscriben.

En este sentido, podemos recurrir al modelo de áreas mentales inconscientes y sus representaciones, de Berenstein y Puget (1997). Consideraremos entonces un mundo-espacio intrasubjetivo, un mundo-espacio intersubjetivo y un mundo-espacio transubjetivo.

El primero de ellos sugiere la idea de un mundo interior, allí donde el yo está con sus representaciones objetales o —más precisamente— con las relaciones de objeto. Allí la presencia del otro, aunque necesaria, es considerada accesorio, no hace falta para el funcionamiento intrínseco de esta área, y sí hace falta para ubicar en él y revestirlo con los aspectos de la propia mente. Como un tenue cortinaje a través del cual se ve a los otros, se les asigna una función y de alguna manera se les confunde con el mundo propio. En el mundo que hemos llamado intersubjetivo la presencia del otro es inexorable y condiciona la presencia del yo, éste se constituye precisamente en esa relación, obtiene su forma de ser sujeto. El otro no se deja negar. Este otro no es un semejante, si lo fuera sería como el yo. Es un ajeno, un alter e inasimilable, y desde allí aporta su significación, o —dicho de otra forma— el yo deberá hacer algo con eso. [...] ...lo consideramos un mecanismo diferente de la proyección-introyección, que es la manera de laborar de la relación de objeto. [...] El mundo transubjetivo, aquel que marca a los otros dos —que los atraviesa, para decirlo más ilustrativamente—, el mundo sociocultural, también ha de ser representado por el yo, al igual que las pulsiones. La representación es al mundo mental como el aire o el alimento es al cuerpo. Determina su constitución y su mantenimiento, y a su vez es una actividad ligada a la vida (p. 12).

Por lo tanto, podemos decir que en las parejas, la relación con el otro representa tres cosas a la vez: una pantalla de proyección para lo intrapsíquico; un terreno, área de interacción o campo (en el sentido lewiniano) para los vínculos interpersonales; y una cadena de transmisión históricocultural para lo transubjetivo, determinando deseos, fantasías y expectativas respecto a la persona con la que formaremos eventualmente una pareja.

El poder de nuestro inconsciente a la hora de buscar y elegir pareja es sorprendente ya que cada persona encaja o responde a los atributos y a la estructura psico-



lógica del otro. Cuando dos personas se unen, cada una de ellas aporta su psicología, su propia historia y desarrollo emocional, sus propias necesidades, expectativas, y la habilidad personal para llevar adelante una relación.

Hay ciertas experiencias que cuando somos adultos reaniman sentimientos que ya tuvimos en la infancia. Algunas se evocan de forma visceral, y otras nos recuerdan vagamente algo que no podemos explorar. Lo que puede estar pasándonos en realidad es que están siendo palpados y removidos ciertos recuerdos profundamente sepultados.

### 3. POLOS DE DESARROLLO

Planteamos un desarrollo psico-emocional en el individuo —lo mismo que en la pareja— alrededor de tres polos o vértices fundamentales, que dividimos aquí artificialmente: *polo esquizoide*, *polo narcisista* y *polo simbiótico*. Es importante señalar que estos tres desarrollos funcionan de manera interdependiente, siendo cada uno de ellos a la vez origen y consecuencia de los movimientos operados en los otros.

*Polo esquizoide*: Consideramos alrededor de este eje todos aquellos desarrollos psicológicos vinculados a la integración del objeto interno. La primera percepción del objeto se da alrededor de las secuencias de placer/displacer que poco a poco comienzan a ser asociadas o relacionadas con imágenes representacionales del *self* y del objeto, adquiriendo estos una especie de vida “tridimensional”, con múltiples matices, profundidades y tonalidades emocionales que convierten a uno y a otro —*self* y objeto— en ideales, persecutorios, etc. La posterior unión e integración de estas imágenes contradictorias y opuestas permite eventualmente la creación de un objeto total que se refleja en la posibilidad de una relación más completa y abarcativa con los objetos (y autorepresentaciones del sí mismo) en el exterior y en las relaciones posteriores. De este polo se derivan, para las relaciones de pareja, todas aquellas particularidades de los vínculos afectivos tales como: relación parcial o relación total de objeto, tolerancia a la frustración, aspectos de la identidad, control y regulación de agresión y sexualidad, manejo y diferenciación de realidad y fantasía, diversos tipos de ansiedades de pareja, fantasías retaliativas, etc.

*Polo narcisista*: Alrededor de este eje consideramos el establecimiento o generación de núcleos crecientes de imágenes cargadas de representaciones narcisistas, tanto respecto al sí mismo como en relación al objeto. De la primera se derivan estructuras psicológicas com-

plejas que son la base del narcisismo sano y autoestima; de las segundas, se derivan representaciones objetales vinculadas con la apreciación realista del otro y la capacidad de admiración. En términos de la pareja, tenemos aquí desarrollos vinculados con la necesidad de reconocimiento externo, el otro como apoyo de la propia autoestima, sentimientos de vacío e inferioridad compartidos y sus defensas sobrecompensadoras, la devaluación defensiva del otro y algunos aspectos narcisistas relacionados con la envidia, mecanismos maníacos de denigración, desprecio y auto-exaltación, incapacidad para el reconocimiento diferenciado y valorado del otro género (hombre/mujer), o por el contrario, tolerancia y satisfacción compartida ante las diferencias, crecimiento y realización del compañero.

*Polo simbiótico*: Alrededor de este polo se desarrollan procesos de diferenciación vinculados al proceso de separación/individuación descritos originalmente por Mahler (1975). Consideramos aquí la distancia emocional con los objetos, estableciendo una firme —mas no rígida— diferenciación entre el sí mismo y el objeto. La intimidad en las relaciones adultas parece avivar muchos de los introyectos inconscientes de la primera relación sentimental con la madre. En esta relación, ella era enormemente poderosa al lado del infante, quien depende completamente del objeto para sobrevivir. Desde la perspectiva del bebé, parece dotada de un poder mágico mediante el cual es capaz de crear tanto un mundo seguro y agradable como otro vacío y amenazador, susceptible de hacerle temer por su supervivencia. Al ir creciendo, el apoyo en su cuidado y en su amor desarrolla capacidades nuevas y la posibilidad de actuar autónomamente. Cada paso va alejando al bebé de la fusión primitiva y de la dependencia absoluta. Este miedo a la dependencia se compone de todo lo anterior. En el camino hacia la intimidad física y afectiva con la persona amada, tienen lugar diversas interacciones psicológicas que repercuten en un plano profundo con aquella primera experiencia de fusión y dependencia, por lo que este polo simbiótico de desarrollo se encuentra vinculado a derivados psicológicos tales como: capacidad para la intimidad, temor a la fusión simbiótica, fantasías de atrapamiento, ansiedades de abandono, y temores propios de toda vincularidad grupal tales como fantasías de no asignación o masificación.

### 4. LA PAREJA DEPENDIENTE

Sucede a menudo que uno de los miembros de la relación aparenta ser más dependiente que el otro. Generalmente da la impresión de tratarse de posiciones fijas, aunque a veces intercambiables. En realidad, esta



apariciencia es parte de los mecanismos específicos de la pareja dependiente (colusión, identificación proyectiva), caracterizados por comportamientos polarizados, contrarios u opuestos, pero que profundamente mantienen vínculos de relación similares y complementarios.

Estos comportamientos polarizados suelen convertirse en una situación de pareja normal en progresivos movimientos alternativos de acercamiento en el compartir afectivo y la transitoria fusión sexual y de diferenciación individual para realizar las tareas propias, así como en la posibilidad de entrar en fusión y recuperar la individualidad (Campuzano, 1993, 2001).

Por el contrario, en las parejas dependientes, el miedo a perderse en el otro o ser absorbidos totalmente —y que coexiste con un gran temor al abandono y a la pérdida irremediable del compañero—, les hace alejarse de tal forma que llegan a la frustración de su necesidad de cercanía afectiva y la aparición del temor a la separación hace que alguno de los compañeros inicie un movimiento de acercamiento que, alcanzado un cierto grado de intimidad, dispara los temores a la cercanía y el ciclo se reinicia una y otra vez. Las personas, simultánea y contradictoriamente, desean y temen la cercanía afectiva; este es el conflicto que las hace sufrir y las mantiene en este círculo repetitivo (Campuzano, 1993, 2001). Para ellas, el compromiso y la profunda vinculación con otra persona despiertan tanto sentimientos de completa satisfacción, de arrobamiento y de unidad, así como los de estar confinado, limitado y aprisionado.

Los orígenes psicodinámicos de esos conflictos con la cercanía afectiva dependen de las vicisitudes del desarrollo psicosexual en la temprana infancia y de las correspondientes zonas de fijación en una u otra de las etapas de este desarrollo (Campuzano, 1993, 2001). Particularmente importan dos procesos simultáneos: el de separación de la madre y el de individuación como logro interno del niño para concebirse como un ser aparte y singular. En esta etapa (dos o tres primeros años) se da el pasaje de la dependencia a la madre hacia la autonomía individual. Suceso complicado por la dificultad de muchas madres para desprenderse de sus hijos y que, haciendo a un lado los casos de fallas graves en el curso de este proceso que llevan a distintos tipos de psicopatología, nos deja a todos ciertos núcleos de dependencia que son una tarea de superación a lo largo de toda la vida (Campuzano, 1993, 2001).

La experiencia simbiótica con la madre es la matriz fundante de la posibilidad de tener ulteriores relaciones afectivas profundas con otras personas. La relación

amorosa de convivencia es posible sólo cuando se ha pasado razonablemente por estas fases del desarrollo normal (Lemaire, 1979). Pero esta primera experiencia de cercanía afectiva intensa y profunda con otro ser humano se da bajo condiciones muy especiales de intensa dependencia dado el desvalimiento del bebe humano. De hecho implica dos movimientos: uno donde aprendemos a amar y a estar cercanos a otro ser humano, y otro donde luchamos por desprendernos de la dependencia materna original para alcanzar la autonomía individual.

Esta dualidad (de cercanía afectiva bajo condiciones de dependencia) marca la experiencia infantil y suele dejar huellas que aparecen en otras relaciones afectivas posteriores. A esto le llaman Lewis y Landis (1970) “simbiosis secundaria”, que implica que la persona ha alcanzado algún grado de diferenciación intrapsíquica de la madre, incluso sin proximidad física o evitación total (por experimentarla como amenazante o envolvente), pero debido a los sentimientos de inseguridad en sí mismo, siente una constante necesidad de restablecer esa unión protectora a través de relaciones simbióticas sustitutivas, como pueden ser claramente las relaciones de pareja.

A la larga, la relación amorosa reactivará sensaciones y sentimientos de la relación original con la madre, generando temores de “atrapamiento”, de pérdida de la libertad individual, y esto sucede cuando el proceso de separación/individuación mahleriano corrió con algunas dificultades, es decir, cuando aún persisten necesidades de dependencia que son fuertemente rechazadas por el individuo adulto, y que correspondían originalmente a la madre y ahora son reactivadas por la pareja conyugal.

Kaplan (1979) considera que este “miedo a la intimidad”, que se presenta en las parejas en las cuales la cercanía afectiva produce angustia (frecuentemente inconsciente), las lleva a realizar un cuidadoso manejo de la distancia emocional que les permite manejarse en una zona tolerable y cómoda y evitar aquella que resulta amenazante. En algunos casos, la zona no evitada de la proximidad emocional puede describirse como de intimidad emocional, y en otros, como de profundidad afectiva o de compromiso.

##### 5. LA “DANZA” DE LOS DEPENDIENTES.

El manejo de la distancia afectiva y la intimidad en las parejas es muy interesante y complejo. No siempre lo que se manifiesta conscientemente o externamente corresponde a la realidad interna o inconsciente. Muy



frecuentemente, el temor al abandono por parte del otro se relaciona con la necesidad de fusión simbiótica por parte del sujeto, pero también, defensivamente, puede estar implicando la proyección de los propios deseos de abandonar al compañero (y en última instancia, a los objetos tempranos de la infancia). Por otro lado, el temor a la fusión con el objeto, el temor a la intimidad, generalmente conduce a un segundo movimiento defensivo de huida. Esta especie de “danza” amorosa parece surgir, en un primer momento, de las interacciones lineales de la pareja, es decir, a partir de movimientos caracterizados por estímulos-respuestas o actos-consecuencias; posteriormente, la interacción da lugar a una transformación circular, en la cual unos actos dan lugar y se siguen de otros indistintamente, sin tener un inicio o un fin, o sin posibilidad de establecerlos. Poco a poco, esta “danza” comienza a adquirir las propiedades de una masa esférica o cuerpo sistémico, donde las características y “propuestas” *individuales* se desdibujan, dando lugar a una estructura compleja establecida y sostenida por la participación conjunta, relativamente pasiva, de las dos personas. Por último, suele establecerse un acuerdo o acomodo inconsciente y colusivo, activamente determinado por los dos compañeros, y con polarización de roles y comportamientos, en la cual la conducta de uno es prerrequisito del comportamiento del otro (y viceversa), y de hecho, esta interacción colusiva es el sostén mismo del vínculo.

Cuando en esta “danza” afectiva, colusiva, activa e inconsciente de las parejas se presentan eventos desequilibrantes, los mecanismos compensatorios del vínculo se ven amenazados en diversos grados, reactivando ansiedades en las diversas áreas que hemos mencionado (simbiótica, narcisista y esquizoide) y con ello los conflictos regresivos que les son particulares (descargas pulsionales incontroladas, defusión pulsional, fragmentación regresiva de los objetos, oscilaciones marcadas en el narcisismo, idealización primitiva, ataques envidiosos al objeto o al vínculo, ansiedades de separación, a la pérdida del objeto, miedo a la fusión o al atrapamiento, etc.), por lo cual, la pareja dependiente inicia una serie de movimientos restitutivos encaminados a recuperar el equilibrio homeostático del vínculo a través de colocar partes de sí mismo en el otro —particularmente las partes dependientes vinculadas a cada área de las tres mencionadas—, forzándolas “dentro” de la otra persona (mecanismo de identificación proyectiva), y evitando por todos los medios su retorno o reingreso. En este sentido, el compañero amoroso funciona como soporte inconsciente de las propias áreas de integración narcisista, simbiótica o esquizoide. Esto explica el círculo

de necesidad y dependencia mutuas, que en el fondo está dirigido a sostener la estructura psíquica relacional de la pareja. La dependencia del otro es justamente el origen y la consecuencia de su vínculo, pero también su esencia y el motor de los mecanismos defensivos que se utilizan para manejarla o sostenerla.

Cuando decimos que en una pareja con dependencia emocional, “cada uno depende de la dependencia del otro”, esencialmente nos estamos refiriendo a los mecanismos que antes hemos mencionado. A través del complicado interjuego colusivo de la pareja, y el forzamiento inconsciente de elementos simbióticos, narcisistas o esquizoides en el compañero, se intenta modelarlo o estructurarlo como “el dependiente” o “el necesitado” de la relación, mientras que uno queda liberado de esa preocupación o ansiedad. Sin embargo, las parejas dependientes secundariamente sufren otro tipo de ansiedades generadas ahora de la *excesiva dependencia del compañero*, es decir, que se busca que el otro sea dependiente, pero no demasiado. En este sentido consideramos que la “danza” emocional dependiente de la pareja está fundamentada en dos términos consecuentes: a) Una *negociación inconsciente de la distancia emocional*, cuyo resultado es, b) el intento de obtener un *equilibrio óptimo de la dependencia vincular de la pareja*.

Proponemos estos dos términos para entender la dinámica, el interjuego y el acomodo inconsciente que se establece en las parejas dependientes. A partir de ellos se modela o manifiesta una serie de movimientos polarizantes, cuya finalidad es crear una clara división de roles, una escisión tajante, un extremismo de posturas evidentes, que permiten a la pareja —aparentemente— no confundirse entre ellos, ni confundir sus posturas inconscientes (y contenidos, fantasías y ansiedades). El equilibrio logrado permite dos resultados: *mantener la dinámica de la dependencia*, y al mismo tiempo, *la ilusión o la fantasía de que ésta no existe*.

## 6. VIÑETA CLÍNICA.

Manuel es un hombre maduro, profesionista liberal de poco éxito, depresivo, que ha dejado pasar las oportunidades de la vida (según su propia opinión), adicto a toda clase de sustancias legales, en épocas anteriores ha cursado con algún grado de semi-alcoholismo. Hijo justamente de un padre alcohólico, golpeador, que lo abandonó y murió a temprana edad. Manuel establece una primera relación matrimonial con una mujer devaluada, insegura, socioculturalmente inferior a él. Los noviazgos previos también tuvieron el mismo perfil. Este primer matrimonio termina dramáticamente



hace varios años, y posteriormente Manuel establece una segunda relación significativa con una mujer que cumple todas las características del patrón repetitivo. En este y los anteriores casos Manuel se conduce de idéntica manera: comienza a hacerse necesario y necesitado, ofrece favores, ayuda económicamente de vez en cuando, transfunde algún prestigio social. Ellas poco a poco van quedando inoculadas, transfieren a él la imagen protectora, dadivosa, mientras que él intercambia con ellas su depresión, su inseguridad, su necesidad de ser rescatado. En este último caso, que dura cuatro años, la compañera es abiertamente alcohólica y dependiente. El vínculo es tormentoso y difícil. Manuel decide terminar la relación confiando en que seguirá siendo necesitado. Rompe con la pareja pero apenas pasadas unas semanas ella le comunica, diríamos muy hábilmente, que ha encontrado un nuevo amor. La reintroyección de lo proyectado surge traumáticamente, el retorno de lo reprimido aparece y Manuel se ve invadido de celos, angustia y depresión. Los roles se invierten y ahora él es el abandonado, con la consecuente desesperación e intentos por reconquistar a la pareja.

## 7. CONCLUSIONES.

Pensamos que tanto la elección de pareja como las situaciones de dependencia emocional son multifactoriales. Lo multifactorial atañe no sólo a los individuos que constituyen a la pareja sino a la pareja misma vista como sistema; como unidad o como vínculo. Toda pareja opera en varios planos simultáneos e interactuantes (intrasubjetivo, intersubjetivo y transubjetivo). Al mismo tiempo funciona como soporte de los elementos emocionales inconscientes constituidos alrededor de tres polos psíquicos (narcisista, simbiótico y esquizoide). Así, cada individuo de la pareja encaja o responde a los atributos y estructura psicológica del otro, impulsado por necesidades inconscientes, a su vez generadas en las ansiedades típicas de los polos mencionados. Es sorprendente el poder de nuestro inconsciente al momento de buscar y elegir pareja, así como lo que sucede cuando dos personas se juntan y la forma en que cada una de ellas aporta su psicología, su propia historia y desarrollo emocional, sus necesidades y expectativas.

Dos fenómenos resultan estrechamente vinculados en la pareja dependiente: el deambular entre la fusión o la separación total del objeto, y las oscilaciones entre dependencia y temor a la intimidad, todos ellos surgidos en el contexto de las situaciones o sentimientos ambivalentes del proceso de separación-individuación.

De igual forma, las fluctuaciones entre la integración total del objeto (versus la relación parcial objetal), con sus concomitantes ansiedades, fantasías y defensas, están relacionadas muy estrechamente con las representaciones de la propia persona y del otro, con la "tridimensionalidad", profundidad y plasticidad del vínculo, en oposición a su rigidez, inflexibilidad y aplanamiento emocional.

Por último, la dependencia emocional desde los elementos narcisistas del vínculo, establece o determina modalidades particulares de idealización, creencia ciega, fe, descreimiento, devaluación, etc., todas ellas vinculadas con un par de opuestos: la necesidad del reflejo *en* el otro (transferencias especulares), o la necesidad del brillo *del* otro (transferencias idealizadoras).

En el contexto de la dependencia emocional de las parejas, "dependo de tu dependencia" o "necesito de tu necesidad" significa, que su psicología es interactuante, dinámica y móvil, estableciendo una "danza" emocional y adaptativa alrededor de dos mecanismos consecuentes: a) una negociación inconsciente de la distancia emocional; en aras de b) el intento de obtener un equilibrio óptimo de la dependencia vincular de la pareja.

El resultado es una modalidad de relación de pareja en la que se intenta mantener un equilibrio entre: a) la proyección de contenidos psíquicos narcisistas, esquizoides o simbióticos sobre el compañero a la manera de una "inoculación", b) con la suficiente intensidad para que estos contenidos no "retornen" (evitar la reintroyección), manteniendo así la ilusión de independencia de uno y dependencia del otro, y c) sin que esta proyección sea tan excesiva que el compañero aparentemente "independiente" quede ahora *atrapado* en la dependencia del otro.



◆◆◆◆

## BIBLIOGRAFÍA

- Berenstein, I. y Puget, J. (1997). *Lo vincular. Clínica y técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Campuzano, M. (1993). La pareja humana contemporánea: Subjetividad e intimidad afectiva. *Imagen Psicoanalítica*, 2:135-148.
- (2001). *La pareja humana: su psicología, sus conflictos, su tratamiento*. México: Plaza y Valdés/Ampag.
- Kaplan, H. (1979). *Trastornos del deseo sexual*. México: Grijalbo, 1982.
- Lemaire, J. (1979). *La pareja humana: su vida, su muerte, su estructura*. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Lewis, A. y Landis, B. (1970). *Parejas simbióticas en adultos. Algunas nuevas formulaciones*. New York: Cornell University Medical College.
- Mahler, M. (1975). *El nacimiento psicológico del infante humano*. Buenos Aires: Marymar.
- Sirvent, C. (2001) *Las dependencias relacionales: dependencia relacional, codependencia y bidependencia*. Memorias del I Symposium nacional de adicción en la mujer. Madrid: Fundación Instituto Spiral.







## La formación y la práctica para la integración educativa desde el Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos de la Universidad Intercontinental<sup>1</sup>

Mónica Cortiglia Bosch\*  
Maricela Torrejón Becerril\*\*

**E**l Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua de la Universidad Intercontinental ofrece la Maestría en Educación Especial. Inicialmente esta maestría contaba con un diseño basado en el modelo clínico-terapéutico, pero en 1995 se llevó a cabo una modificación curricular a dicho plan con la finalidad de que la maestría respondiera a los retos resultantes de las nuevas tendencias en Educación Especial.

La Maestría en Educación Especial tiene como objetivo formar a profesionales en el campo de la Educación Especial, preparados para la atención de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y a través de ello favorecer su integración educativa, social y familiar. Esta formación se soporta desde dos líneas teórico-prácticas, la primera que es la Intervención Psicopedagógica llevada a cabo en el Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos, y la segunda la Intervención Clínica que se ofrece en el Hospital Infantil de México "Federico Gómez".

La maestría consta de 5 semestres; a partir del 3er. semestre y hasta el 5to los alumnos y alumnas cursan los Laboratorios en las dos líneas antes mencionadas. El Laboratorio en la línea de Intervención Psicopedagógica tiene la finalidad de formar a los profesionales en la Evaluación e Intervención psicopedagógica de niños, niñas y adolescentes que presentan dificultades en el aprendizaje, así como el Asesoramiento Psicopedagógico orientado a favorecer la fluidez y eficacia de los procesos por los que atraviesa el equipo docente. Aquí es cuando se plasman los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación.

El Laboratorio en Psicopedagogía, en los tres semestres se realiza en el Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos (CUSMSE). Este Centro fue creado con el objetivo de brindar un servicio a la comunidad tanto interna como externa de la Universidad. Cuenta con dos áreas de atención:

- Área de Psicoterapia psicoanalítica
- Área de servicios educativos

Cada área se desprende de una maestría, la primera área señalada, de la Maestría en Psicoterapia Psicoanalítica y la segunda área de la Maestría en Educación Especial (Fig 1). El área de Psicoterapia ofrece atención a adultos de 18 años en adelante y el área de Servicios Educativos a niños, niñas y adolescentes de 2 a 18 años de edad.

En el presente trabajo se abordará únicamente el área de Servicios Educativos ya que es la que nos compete al participar dentro de esta Red Internacional de Investigadores en Integración Educativa.

El Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos cuenta con una área de recepción en donde son atendidos los padres de familia y/o cualquier persona que solicite información sobre nuestros servicios. Además existe una área física en donde se ubican los cubículos, en los cuales se lleva a cabo la atención y el apoyo a niños, niñas, adolescentes, padres de familia y maestros o maestras. Cada uno de ellos cuenta con las instalaciones, los recursos materiales y el mobiliario adecuado para un buen funcionamiento.

<sup>1</sup> Conferencia presentada en el II Encuentro Internacional Sobre Integración Educativa En Temuco, Chile los días 4, 5 y 6 de abril de 2002.

\* Instituto de Posgrados, Investigación y Educación Continua, Universidad Intercontinental, e-mail: [lcortiglia@uic.edu.mx](mailto:lcortiglia@uic.edu.mx).

\*\* Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos, Instituto de Posgrados, Investigación y Educación Continua, Universidad Intercontinental e-mail: [maricelatorrejón@att.net.mx](mailto:maricelatorrejón@att.net.mx)



Fig. 1 Organigrama del Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos CUSMSE



Este centro fue creado con la finalidad de ofrecer un servicio a la comunidad y a su vez para que los alumnos y alumnas de la maestría realicen sus prácticas donde fortalezcan su formación profesional; es un espacio de formación y práctica psicopedagógica en el que confluyen lo teórico y lo práctico en la atención a las necesidades educativas especiales que presenta el alumno y la alumna en la escuela.

El modelo a seguir en esta conformación del CUSMSE, es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancia técnico-operativa y administrativa que ofrece Educación Especial desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México para favorecer la atención de alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales dentro del ámbito escolar regular oficial, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y alumnas, elevando la calidad de educación que se realiza en las escuelas regulares.

Cabe señalar que el centro está dentro de una Institución de Educación Superior y no dentro de una institución escolar, por lo que se ofrece un servicio educativo tanto a escuelas oficiales como a escuelas particulares.

El objetivo del CUSMSE es el de apoyar a las personas que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad durante su proceso de aprendizaje en la escuela, ya sea regular o especial con el fin de reconocer y favorecer sus habilidades, destrezas, capacidades y potencialidades para una mejor adaptación escolar, familiar y social. Asimismo, ofrecemos orientación y asesoramiento a los padres de familia y a los

integrantes de las escuelas considerando como fundamental el aspecto interactivo alumno, padres, escuela en este proceso de vida de cada individuo.

Nos dedicamos a la tarea de evaluar, proporcionar apoyo psicopedagógico, orientación y prevención de las posibles dificultades en el aprendizaje que presenta un alumno o alumna con relación al contexto escolar, social, familiar y a partir de allí promover las mejores condiciones para su desarrollo e integración. Nuestro trabajo adquiere un matiz de compromiso el cual, junto con la escuela a la que asiste el alumno o alumna así como con los integrantes de la familia a la que pertenece el niño y al conocimiento de su desarrollo individual, pretende favorecerlo en sus procesos educativos.

La línea psicopedagógica que se trabaja en el CUSMSE. Área de Servicios Educativos se basa en los siguientes aspectos que a continuación se mencionan:

1. Evaluación e Intervención Psicopedagógica.
2. Orientación y asesoramiento a los padres de familia y profesores o personal de la escuela.
3. Lugar de formación teórico-práctica para las personas que cursan la Maestría en Educación Especial
4. Formación teórico-académica a través de reuniones periódicas con el equipo de profesionales que conforman el Centro
5. Espacio abierto a las diferentes líneas de investigación.
6. Centro de documentación con información relevante con relación a temáticas como Educación, Edu-



cación Especial, Evaluación e Intervención Psicopedagógica, entre otras.

## CONTEXTUALIZACIÓN

- El tipo de población que atendemos son alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales en la escuela y en muchos casos aunado con dificultades de aprendizaje, retrasos madurativos, etc. Son niños, niñas y adolescentes que asisten a la escuela regular ya sea pública o privada, y que presentan un nivel educativo por debajo de lo esperado para su edad. En su mayoría son alumnos y alumnas del nivel primaria (1° a 6° grado), aunque también atendemos a los adolescentes que asisten a la secundaria y que se encuentran en situaciones de reprobación, de problemas de conducta y de atención, entre otros, presentando niveles muy bajos en su aprovechamiento académico.
- Los padres de familia de los niños, las niñas y adolescentes que atendemos son en general empleados (desde profesionistas, oficinistas, secretarías hasta trabajadoras domésticas, jardineros, albañiles, etc.) y se señala este punto con la finalidad de ubicar el entorno social cultural al que pertenecen nuestros niños. Son familias nucleares extensas y en muchos de los casos disfuncionales, pero también son madres o padres solteros que están al tanto de sus hijos en este proceso escolar y educativo.
- Las personas que solicitan nuestro servicio son remitidas por escuelas oficiales y particulares de los niveles: preescolar, primaria, secundaria y preparatoria, así como de Instituciones de salud mental, académicas, sociales y civiles como el Instituto Nacional de Pediatría, Hospital Infantil de México, Hospital GEA González, Hospital Psiquiátrico Infantil, Centro de Atención Integral a la Mujer, entre otras. Generalmente la remisión viene acompañada de un diagnóstico breve, en el cual se describe la situación por la que atraviesa el niño, y el tipo de ayuda que solicitan.
- El personal que se dedica a la atención de las personas que solicitan de nuestro servicio está conformado, por un lado por profesionales (alumnos y alumnas) que se encuentran en vías de formación a través de la Maestría en Educación Especial. Por otro lado, contamos con un equipo de apoyo formado por profesionales especializados en lo que hace a la evaluación y a la intervención psicopedagógica en atención a las necesidades educativas especiales.

## PROCEDIMIENTO DE INGRESO

El procedimiento de ingreso se lleva a cabo mediante una entrevista de primera vez que se realiza con la coordinación del área y los padres de familia con su hijo/a. A través de la exposición del motivo de consulta de los padres es que se decide si requieren de una atención psicopedagógica o si por el contrario, se les remite al servicio correspondiente de acuerdo a la demanda expuesta. Contamos con un directorio de instituciones, asociaciones y centros que son un sostén para poder remitir a los casos que, por sus características no nos corresponde atenderlos (atención neurológica, psicoterapéutica, psiquiátrica, de familia, de pareja, entre otras). Si el caso requiere de una atención psicopedagógica, se asigna a un especialista, ya sea alumno/a de la maestría o un integrante del equipo de apoyo para dar inicio con el proceso de evaluación y/o intervención correspondiente.

En el CUMSE contamos con dos tipos de atención: la individual y la grupal. y la decisión para cada caso depende de la entrevista de primera vez y el motivo expuesto.

- a) Atención individual: se lleva a cabo cuando la persona requiere de una evaluación psicopedagógica para determinar sus posibilidades y sus capacidades, así como sus dificultades y a partir de aquí planear y programar la intervención correspondiente.
- b) Atención grupal: en esta modalidad de atención se crean grupos de trabajo de 2 a 5 personas. La conformación de cada grupo se realiza a partir de las características y necesidades educativas especiales que presenta cada uno de los integrantes del grupo. Se ofrece una intervención psicopedagógica que pretende favorecer el desarrollo de las habilidades que presentan cada uno de ellos, donde el profesionista juega un papel importante para potenciar dichas habilidades. La interacción que se da entre los integrantes del grupo favorece los avances individuales que se dan en materia de intervención psicopedagógica. Aquí, el trabajo de observación es muy importante porque si el especialista detecta ciertas dificultades que realmente requieran de una evaluación más específica como del apoyo o de un tipo de orientación familiar, se comunica a los padres de familia y se realiza la atención correspondiente.



## EVALUACIÓN, INTERVENCIÓN Y ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

El tipo de evaluación que trabajamos en el CUSMSE se aborda desde una perspectiva psicopedagógica y es el primer paso a través del cual se detectan capacidades, habilidades, intereses, destrezas, etc., de los alumnos/as, o sus actuales problemas y/o dificultades para plantear las primeras propuestas educativas.

Tradicionalmente, en este campo las inercias profesionales, probablemente atribuibles a la formación recibida como a las insuficiencias propias del modelo y de los instrumentos utilizados, siguen más bien un modelo clínico que sólo tiende a categorizar a los individuos a partir de características del sujeto, normalmente expresadas en términos de déficit. Y con esto no queremos decir que los instrumentos psicométricos no tengan importancia, sino que precisamente cuando sean necesarios se utilicen para darles, además la interpretación cualitativa para destacar lo que realmente nos ayuda en las aportaciones del conocimiento, las necesidades y las posibilidades del niño/a o adolescente.

Por otro lado, la importancia de los contextos en el desarrollo y la adopción de un enfoque educativo conlleva a asumir que la evaluación psicopedagógica que realiza un profesional, ya sea pedagogo, psicólogo, psicopedagogo etc. se haga con la estrecha colaboración de padres, maestros y comunidad en general para que en conjunto se tenga un conocimiento más certero de las capacidades del niño/a, el reconocimiento de sus potencialidades, su estilo de aprendizaje, sus dificultades, sus actitudes, su conducta, sus intereses.

La evaluación psicopedagógica no es solamente un momento inicial, sino una reflexión permanente a partir del desarrollo y el progreso de los aprendizajes de los alumnos que debe orientar la respuesta educativa que se proporciona. La evaluación exige una actitud atenta a los cambios que se producen en los alumnos/as, un espíritu de cooperación entre las distintas personas que pueden proporcionar algún tipo de información sobre el alumno/a, y la capacidad de determinar que tipo de información es la más relevante para fundamentar las decisiones que han de adoptarse. La práctica de la evaluación psicopedagógica debe ser coherente, tanto desde el punto de vista conceptual y metodológico, con el origen social del desarrollo y por lo tanto del aprendizaje, y con una visión de las diferentes individualidades como indicadores de la naturaleza y tipos de apoyos que deben procurarse al alumnado.

En la evaluación psicopedagógica debemos evitar establecer categorías entre los alumnos/as según sean sus condiciones personales y centrarnos en las condiciones que afectan a su desarrollo personal y que justifican la provisión de determinadas ayudas específicas.

Los aspectos de la evaluación psicopedagógica que son relevantes para nuestro quehacer cotidiano son los siguientes:

Entrevista con los padres de familia:

- Motivo de la demanda
- Historia de vida

Entrevista con el niño/a o adolescente

- Exposición del motivo por el que asiste a este tipo de atención
- Acuerdos con el niño/a o adolescente

Aplicación de instrumentos de valoración

- Instrumentos para conocer la estructura de pensamiento del niño/a o adolescente
- Pruebas específicas de lectura, escritura y matemáticas
- Hora de juego psicopedagógica

Elaboración de la Integración e Informe Psicopedagógico

- Realización de la integración de todos los elementos informativos que se obtuvieron desde el motivo de consulta hasta el análisis y la interpretación de los instrumentos de valoración.
- Hipótesis diagnóstica
- Conclusiones
- Recomendaciones y sugerencias

Devolución

- Entrevista con los padres de familia para comentar acerca de la situación actual de su hijo/a y de la propuesta de intervención, en caso de que sea necesaria o del tipo de canalización que se requiera.

Es importante establecer un trabajo de comunicación continuo con los padres de familia ya que durante este proceso van surgiendo algunas cuestiones a las que ellos pueden responder.

Asimismo, se lleva a cabo una (o varias) visitas a la escuela del alumno/a para poder conocer su contexto



escolar, a su maestra/o, sus compañeros/as y su interacción con este medio. También se le envía a la maestra/o de grupo un cuestionario por escrito para que pueda responder sobre cuestiones que tienen que ver con los procesos del alumno/a dentro del aula y con su aprendizaje en las diferentes áreas, su conducta y actitud, su sociabilización, su relación con la propia maestra/o así como su percepción ante el apoyo de la familia en las actividades educativas.

A través de este trabajo de evaluación, se hacen observaciones que pueden aportarnos más elementos sobre el conocimiento del niño/a o adolescente en sus diferentes áreas, además de que al mismo tiempo que se evalúa se hace un trabajo de intervención y viceversa.

La demanda de atención a casos individuales a alumnos o personas que presentan dificultades de aprendizaje nos ha llevado a ubicar una gran gama de intervenciones psicopedagógicas más globales, dirigidas no solamente a responder al ámbito correctivo terapéutico, sino también a ubicar el carácter preventivo institucional que está dirigido más bien a satisfacer una mejor calidad de la enseñanza y generar innovaciones educativas.

La categorización de funciones de la intervención psicopedagógica las ubicamos en dos grandes bloques, el primero de carácter asistencial, o sea la atención de casos individuales, que pertenecen al ámbito correctivo-terapéutico y el segundo de carácter preventivo institucional (global), como son: programas de estimulación temprana, de prevención de dificultades de aprendizaje de las técnicas básicas, de desarrollo de las técnicas de aprendizaje, de técnicas de trabajo intelectual, donde se promueven los cambios educativos, la calidad de la enseñanza y la intención de encontrar soluciones adecuadas y viables para los problemas que se presentan en la escuela, como son los de inadaptación y fracaso escolar entre otras y contribuir desde la intervención psicopedagógica a transformar y favorecer al sistema educativo.

Aunque no se trata únicamente de satisfacer las demandas de la comunidad escolar, que pueden estar dirigidas a la orientación preventiva, la escuela también tiene necesidades determinadas, como la atención a casos individuales que pueden asumirse desde una perspectiva preventiva, global e institucional y que es nuestra forma de trabajo en el CUSMSE.

Por ello, es importante mencionar que tanto los principios como las funciones de la intervención psicopedagógica no están centradas en las tareas a tra-

bajar con los niños, sino más bien a generar cambios significativos en el contexto general en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta la diversidad de las realidades que se pueden dar con relación a las tareas de elaboración de un programa de intervención, el diseño del mismo debe fundamentarse en un previo análisis de las necesidades de la escuela con relación al niño/alumno. Analizar esas necesidades no requiere mucho tiempo, pero sí una sistematización que permita llegar a conclusiones que se deben tomar en cuenta para que el diseño de la intervención sea integral.

Considerando el plan de intervención, se tienen en cuenta las pautas orientadoras para ir adaptando la intervención según los problemas que se van presentando a lo largo del proceso.

La tarea de asesoramiento psicopedagógico deberá contemplar tanto el proceso de intervención como el resultado obtenido, que serán de ayuda para que el maestro pueda realizar las adecuaciones curriculares necesarias en su tarea docente.

Por ello, la atención a la diversidad y el asesoramiento se convierten en alternativas valiosas para la colaboración entre profesionales en los procesos de cambio y mejora en las escuelas. El asesoramiento se dirige a trabajar con los maestros más que intervenir sobre ellos, esto es, se intenta cuestionar situaciones de colaboración entre iguales, retomando las experiencias y saberes que se aporten desde perspectivas diferentes, fortaleciendo los espacios de reflexión, elaboración, operación y discusión de los grupos de trabajo acerca de las problemáticas detectadas en su grupo.

En el -rea de Servicios Educativos del CUSMSE dicho asesoramiento se lleva a cabo dentro del ámbito educativo; se promueve entre los maestros especialistas el auto reconocimiento y aprendizaje activo de sus propias experiencias y prácticas educativas, con el objeto de plantear ante las problemáticas detectadas, soluciones consensuadas, estrategias abiertas y flexibles a las situaciones en cuestión.

El asesoramiento es realizado como un proceso de colaboración entre colegas que trabajan en torno a la reflexión crítica de sus proyectos educativos, la finalidad es que todos los integrantes adquieran una mayor comprensión de los problemas, dudas, y necesidades que de la instrumentación y evaluación de los proyectos se presenten. Bajo esta perspectiva, el asesorar no significa el que una persona ofrezca soluciones a las deman-



das de los otros, sino que todos participen horizontalmente en la solución de los problemas

Esta forma de efectuar el asesoramiento en el Área de Servicios Educativos pretende extenderse hacia los maestros de educación preescolar, primaria y secundaria que trabajan con los alumnos que también son atendidos en el Centro.

El asesoramiento a padres de familia se funda en los presupuestos antes mencionados; se pretende que los padres de familia participen de forma horizontal en la mejora de los procesos educativos y emocionales de sus hijos.

El asesoramiento hasta este momento se ofrece bajo dos modalidades:

Mediante pláticas, en forma grupal abordando algún tema en común en donde se presentan problematizaciones educativas o emocionales y los padres participan con experiencias y saberes de acuerdo a su dinámica familiar y buscar comprometida y responsablemente con los maestros especialistas del Área de Servicios Educativos distintas alternativas de solución.

Mediante pequeños grupos o de manera individual, esta modalidad de asesoramiento tiene la característica de que los padres de familia reflexionen sobre sus demandas y problemáticas con sus hijos. Para esto, el maestro especialista del área ubica las demandas y problemáticas de los padres como una tarea a resolver en conjunto y colaborativamente entre ambos, en una relación de diálogo y actuación horizontal. Esto es, padres de familia y maestros especialistas del área de Servicios Educativos son responsables de la mejora educativa y emocional de la población atendida en este espacio.

Para concluir, este centro a través del área de Servicios Educativos ofrece no sólo la evaluación, intervención y asesoramiento psicopedagógico como parte de sus actividades, sino que hacemos hincapié en que ese niño/alumno que apoyamos no es un paciente más bien una persona que presenta necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, donde nuestra intervención no se reduce sólo a trabajar con él para darle estrategias, favorecer sus habilidades, que logre mayores alcances, sino el orientar y asesorar de forma colaborativa y participativa con el maestro, con la escuela y con la familia; esto es, con el entorno que le rodea para así favorecer no sólo en sus avances sino en una integración plena, escolar o educativa, familiar y social.

## PRESENTACIÓN DE UN CASO

### Evaluación psicopedagógica

Datos personales:

NOMBRE: Erik

EDAD: 5 7/12

SEXO: Masculino

FECHA DE NACIMIENTO: 6 de julio de 1995

LUGAR DE NACIMIENTO: D.F

ESCOLARIDAD: Preprimaria

ESCUELA: Privada

MADRE: Profesionista de 34 años

PADRE (Familia reconstituida): Profesionista 33 años.

FECHA DE EVALUACIÓN: Febrero a mayo 2001

### MOTIVO DE LA EVALUACIÓN

El alumno es referido de la escuela por presentar:

- Dislexia
- Hiperactividad
- Falta de atención
- Carencia de hábitos de trabajo
- Problemas de conducta
- Enuresis

### APARIENCIA FÍSICA

Erik cuenta con una estatura de 1.10m y un peso de 20 kilos. Su color de piel es moreno claro, de ojos café oscuro y pelo negro. Su postura es erguida y su locomoción normal; eventualmente presenta signos de maltrato físico. Su presentación es sumamente pulcra.

### CONDUCTA DURANTE LA EVALUACIÓN

La Evaluación se realizó en el Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos CUSMSE y de 16 sesiones planeadas durante el semestre, el niño faltó a dos, en total se llevaron a cabo 14 sesiones de trabajo. Fue puntual en su asistencia y con una actitud positiva y entusiasta por cooperar en todas las tareas planeadas.

La relación que se estableció con la maestra especialista fue de confianza y afecto. Los padres mostraron interés en el trabajo planeado con su hijo.

Durante la observación realizada en el contexto escolar, se pudo apreciar que Erik cambia de actitud tornándose huraño y cuando los padres están presentes es agresivo.



ANTECEDENTES DEL DESARROLLO

a) Prenatales:

Embarazo no planeado de una relación extramarital. Ambos padres deseaban abortar. El estado emocional de la madre fue de gran ansiedad y presentó sangrado abundante al sexto mes. No guardó el reposo prescrito.

b) Perinatales:

El niño traía el cordón umbilical rodeando el cuello, por lo que el parto se realizó por cesárea a las 39 semanas de embarazo, con anestesia general.

c) Neonatales:

La reacción de ambos padres fue de rechazo hacia el bebé.

Fue *alimentado* con biberón suministrado por una niñera o en la cuna, ya que a la madre no le gustaba cargarlo.

En cuanto al *sueño*, durmió con la mamá hasta la edad de cinco años y no se realizó ningún ritual al respecto.

Su *control de esfínteres* no ha sido consolidado todavía (presenta enuresis). Los aspectos ligados a la acomodación se observan un poco tardíos.

En lo que respecta al área de *lenguaje*, no hubo actividades que favorecieran la comunicación preverbal, no se dieron con la madre sino con la persona que lo cuidaba y a la cual le decía "mamá". La madre ignora si esta señora le cantaba o motivaba al bebé para hablar. A los dos años, el niño ingresó a la guardería y las palabras que emitía eran muy claras. Actualmente, su nivel de desarrollo del lenguaje es bueno pues utiliza adecuadamente palabras que no son de uso común en los niños; esto probablemente porque su trato es con personas mayores.

Su *desarrollo motor* fue dentro de lo esperado a su edad; sostuvo la cabeza al mes y medio, se sentó solo a los cinco meses, gateó a los seis. Usó poco tiempo la andadera porque le gustaba más sostenerse de los muebles. Caminó al año y medio.

Dentro de su *historia de salud* presentó algunas enfermedades propias de la niñez (varicela, rubeóla, eventualmente gripe). Cuenta con todas sus vacunas y refuerzos. Actualmente es tratado por psicólogo en terapia familiar.

Como *eventos significativos*, tenemos que hubo un rechazo de su padre biológico, le "quitaron a su mascota", ausencia de la niñera que lo cuidó desde su nacimiento. El nuevo casamiento de la madre y por lo tanto hubo cambio de casa; la nueva pareja de su mamá no cumplió con las expectativas que el niño tenía de él como papá. Por otro lado, dejó de dormir con su mamá y le cambiaron de apellido por adopción del nuevo papá.

*Historia escolar.* Ingresó a los dos años a maternal; durante el maternal y kinder I no mostró problemas de conducta. Actualmente cursa primero de primaria, siempre escuela privada.

El *problema escolar* se empieza a manifestar en segundo de kinder presentando actitud antisocial, exagerada movilidad, falta de concentración, falta de obediencia a la autoridad. Asimismo, manifestaba continuos berrinches, los cuales no eran bien manejados por los padres. Aparición de enuresis, nulo apoyo familiar para la actividad escolar.

**Conclusiones**

Erik cuenta con una estructura del pensamiento que transita del periodo preoperatorio al lógico concreto I, lo cual está acorde a su edad. Se halla en el segundo nivel de organización, por lo que muestra gran capacidad de pensamiento para construir en un relato, pero no logra dar sentido a lo construido, no tiene consecuencia del episodio por lo que no organiza.

No presenta dificultades en el área del desarrollo motor.

Los cuatro niveles del área comunicativa-lingüística son adecuados a su edad

Por otro lado no se ajusta a los patrones de independencia personal esperados para su edad; le es difícil iniciar relaciones apropiadas con los demás. Se aísla de sus iguales.

Tiene un pobre autoconcepto y baja autoestima.

En cuanto al área de español:

- **Lectura:** es capaz de leer textos, ya que establece correspondencia entre grafemas y fonemas; lee sílabas inversas, directas y mixtas. Requiere uso de visores para llevar el seguimiento del espacio gráfico y la secuencia lógica de lectura. No es capaz de interpretar el valor de signos de puntuación y la entonación de los mismos.



- **Escritura:** Elabora textos breves apoyado en imágenes y usa correctamente las mayúsculas. Requiere el uso de hoja cuadriculada n° 5 para una mejor ubicación espacial al escribir. No es capaz de mantener la continuidad en el espacio gráfico cuando el texto no está delimitado por cuadrícula o raya.

En lo que respecta al área de matemáticas:

- Lee y escribe los números hasta el 100; sigue series ascendentes de 2 en 2 y de 3 en 3. Realiza cálculo mental de cantidades pequeñas a las que se le suma un dígito. Realiza la resolución de problemas bajo la supervisión de la maestra. Se ayuda contando con los dedos. Requiere de ser ubicado en un lugar del aula en donde se compensen sus dificultades.

Aún no es capaz de realizar seriaciones en forma descendente ni realiza cálculos mentales aumentando 2 dígitos. Asimismo, no es capaz de realizar sumas y restas utilizando las centenas.

#### Estilos de aprendizaje:

Necesita estar sentado cerca del pizarrón y del profesor, pero lejos de la ventana, entre dos de los alumnos más tranquilos de la clase. Requiere trabajar de manera individual o en pequeños grupos. En cuanto al área figurativa, necesita apoyo con materiales como la plastilina, construcción con bloques, dibujos y rompecabezas. Es importante reforzar el esfuerzo de su trabajo.

#### Motivación para aprender:

Se necesita trabajar la autoevaluación, desarrollar aprendizajes significativos, favorecer la comunicación con compañeros y maestros así como su autoestima.

#### Contexto escolar:

Su problema radica en la hiperactividad e impulsividad que manifiesta. Con lo anterior, la relación con sus maestras y compañeros es difícil. No se encuentra estimulado en el ambiente escolar. Es importante estimular los aspectos positivos como reconocer sus logros, otorgarle alguna comisión dentro del grupo, estimular sus potenciales y estilos de aprendizaje, elevar su autoestima y encontrar el momento para hacerle ver lo que le falta por mejorar.

Erik presenta poca independencia, con una autonomía limitada y restringida. Cuenta con hábitos de higiene adecuados, viste con pulcritud en forma sencilla. Su alimentación es balanceada. Es abierto con los extraños, tiende a ser berrinchudo cuando no obtiene lo que quiere y le cuesta respetar límites y reglas.

Sus aficiones son por el fútbol y vídeo juegos y tiene preferencia por las artes plásticas.

En cuanto a su familia, existe poco contacto con el padre actual por horarios de trabajo, el padre es rígido, poco afectuoso y enfadado por su conducta. La madre pierde el control y recurre al maltrato físico y verbal. Su actitud en general es de enojo hacia todo. Ha mejorado su comunicación entre Erik y ella, aunque no puede establecer con el niño una relación de juego. No hay contacto con la familia materna, pero sí con los abuelos paternos del actual padre.

Manifiesta sentimientos de agresividad y rechazo

#### Recomendaciones:

Las recomendaciones que se dieron son tanto para la escuela como para la familia y consisten:

- Continuar con el apoyo psicopedagógico para abordar su programa de intervención, en donde se trabajen los aspectos que favorezcan la aplicación de las habilidades con que cuenta Erik. A los padres se les sugiere que para el próximo curso cambien de escuela al niño. Un ambiente sin etiquetas le ayudará a mejorar su rendimiento escolar y autoestima. Se recomienda acudir a terapia familiar porque existen eventos que aún no se solucionan.

◆◆◆◆

#### BIBLIOGRAFÍA

- García Ismael, et al. (2000) *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. SEP, Cooperación española México
- Vidal, Jesús y Manjón, Daniel (1998). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular*. España: EOS. Vol. I



## INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

### PREPARACIÓN DEL MANUSCRITO

Los autores deberán preparar sus manuscritos de acuerdo con el *Manual de Publicación de la Asociación de Psicología de los Estados Unidos* (4a. Edición). Todos los manuscritos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 caracteres y espacios (aproximadamente 120 palabras) mecanografiado en una hoja aparte. Las instrucciones para mecanografiar (todas las copias deberán ser a doble espacio), y las instrucciones para preparar tablas, figuras, referencias, métricas y resúmenes aparecen en el *Manual*.

Asimismo, todos los manuscritos se someten a revisión en caso de lenguaje sexista. Para obtener los lineamientos generales de estilo, los autores deberán revisar artículos publicados con anterioridad en la revista. Deberán tomar en cuenta que los lectores de *Psicología Profesional: Investigación y Práctica* son psicólogos de una amplia gama de subespecialidades.

### POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

La política de la APA prohíbe al autor que someta al mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Además, es una violación contra los principios éticos de la APA publicar como "datos originales, datos que se hayan publicado previamente" (Norma 6.24). Como esta revista es de primer nivel y publica sólo material original, la política de la APA prohíbe también la publicación de cualquier manuscrito que haya sido publicado en cualquier otro lugar, ya sea total o parcialmente. Los autores tienen la obligación de consultar con los editores de revistas en relación con la publicación previa de cualquier dato en el que se base su artículo. Además, los principios éticos de la APA establecen que "después de que se publiquen los resultados de la investigación, los psicólogos no oculten los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que intenten verificar sus postulados por medio de un reanálisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos de que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación" (Norma 6.25). La APA espera que los autores que sometan sus artículos a estas revistas se adhieran a estas normas. Específicamente, se espera que los autores de manuscritos sometidos a las revistas APA tengan sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos 5 años después de la fecha de publicación.

### NORMAS ÉTICAS

Se requerirá que los autores declaren por escrito que han cumplido con las normas éticas de la APA al tratar su muestra, ya sea de humanos o de animales, o que describan detalles de tratamiento. Se puede obtener una copia de los principios éticos de la APA en la Oficina de Ética de la APA, 750 First Street, EN, Washington, DC 20002-4242.

### INFORMES BREVES

*Psicología Profesional: Investigación y Práctica* publica informes breves de investigación o práctica en la psicología profesional. Un autor que somete un informe breve deberá estar de acuerdo en entregar un informe completo a alguna otra revista de circulación general. Los informes breves no deberán exceder de cuatro páginas mecanografiadas (alrededor de 18 páginas manuscritas), sin tomar en cuenta el resumen de 960 caracteres.

### REVISIÓN

Dado que los revisores han accedido a participar en un sistema de revisión anónima, se pide a los autores que someten sus manuscritos, incluyan con cada copia una portada que muestre el título del manuscrito, los nombres y filiaciones institucionales de los autores, la fecha en la que entrega el manuscrito y notas a pie de página que identifiquen a los autores o sus filiaciones. Luego, la primera página del manuscrito deberá omitir los nombres y filiaciones de los autores, pero deberá incluir el título del manuscrito y la fecha en que se entrega. Los autores deberán hacer todos los esfuerzos para que el manuscrito mismo no tenga pistas sobre su identidad.

### ENVÍO DEL MANUSCRITO

Los manuscritos para artículos, informes breves y cartas al Foro deberán entregarse por triplicado. Todas las copias deberán ser claras, legibles y en papel de buena calidad. Se aceptan impresoras de matriz o de tipos poco usuales sólo si son claras y legibles. No se aceptan copias en fotocopidora o mimeógrafo y no se tomarán en cuenta. Además de las direcciones y los números telefónicos, los autores deberán enviar direcciones de correo electrónico y números de fax, si cuentan con ellos, para el posible uso de la oficina editorial.

Traducido y adaptado de *Professional Psychology: Research and Practice*, Vol. 26 No. 1 February 1995.



---

## Revista intercontinental de Psicología y Educación

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación, está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo y/o experimental en todas las áreas y enfoques de la Psicología y de la Educación, que contribuyan al avance científico de las mismas.

La Revista tiene una periodicidad de dos números al año, en cada número se publican un promedio de 10 artículos de diferentes autores de América, así como de otros Continentes. Los artículos son publicados en el Idioma Español; ocasionalmente se pueden publicar también en Inglés y/o Francés.

La publicación maneja un promedio de 500 ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca todas las principales Universidades e Institutos de enseñanza superior de Latinoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista, deberán redactarlos con las normas del estilo de A.P.A., enviando dos copias con resumen en Español e Inglés.

La suscripción anual de la Revista (dos números) para los residentes en México es de \$ 160 y de \$ 45 Dólares en el extranjero. Favor de anexar a la ficha de suscripción y el giro postal correspondiente a nombre del INSTITUTO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA A.C. (para 1999, sólo \$ 80 Pesos número 1 y 2.).

Esta publicación puede ser obtenida también mediante canje de Revista, sujeto al criterio del consejo de Administración.

---

### ORDEN DE SUSCRIPCIÓN

Revista Intercontinental de Psicología y Educación

Nombre: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_ Ciudad: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_

Teléfonos: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

Orden de pago ( )

Giro ( )  
(exclusivo nacional)

Cheque personal ( )  
(exclusivo nacional)

Por: \_\_\_\_\_

( A nombre del Instituto Internacional de Filosofía A.C.)

**En México:** Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex, número 7855952, suc. 681 a nombre del Instituto Internacional de Filosofía A.C., y enviar por fax el comprobante o correo.

Dirección: Revista Intercontinental de Psicología y Educación.  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua  
Cantera 251, C.P. 14090. Tlalpan, D.F. México, Tel. 55 73 85 44  
ext. 4440, 4441 y 1490 Fax 55 13 38 42



---

# **VOCES**

## **Revista de Teología Misionera de la Universidad Intercontinental**

VOCES es una publicación semestral en torno a 160 páginas que aborda un tema base en cada número, además de algunos artículos teológicos que acompañan al tema central.

El precio por ejemplar es de \$ 35 y el costo de la suscripción para la República Mexicana es de \$ 70 por año y \$ 20 dólares USA para el extranjero. Si se envía cheque o giro postal favor de dirigirlo a la:  
**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

VOCES también puede ser adquirida mediante CANJE con alguna otra publicación.

Para mayores informes dirigirse a:

**UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL**

Escuela de Teología

Insurgentes Sur 4303

14000 México, D.F.

Tel. 55-73-85-44 Ext. 3330 FAX: 55-13-09-50

E-Mail: [vocesuic@yahoo.com](mailto:vocesuic@yahoo.com)



# Intersticios

FILOSOFIA/ARTE/RELIGION

## Revista de Filosofía, Arte y Religión de la Universidad Intercontinental

La suscripción anual de la revista (dos números),  
es de \$90.00.

Para el extranjero \$30 dólares

Nombre

Calle

Colonia

Ciudad

Estado

C.P.

País

Teléfono

Fax

Suscripción para el año

Favor de enviar cheque o giro,  
junto con la ficha de suscripción  
a nombre de: **Universidad Intercontinental**  
Insurgentes Sur 4303, Col. Sta. Ursula Xitla  
14420 Tlalpan, D.F.

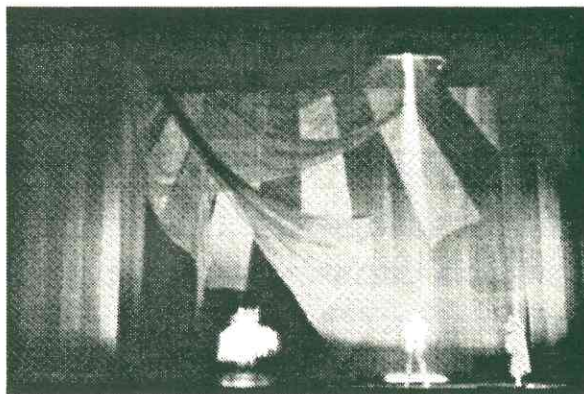


# didac

Universidad Iberoamericana. Otoño 2001

Órgano del Centro de Desarrollo Educativo. Publicación Semestral.

Num. 38



## Evaluación educativa



**DIDAC / Universidad Iberoamericana**  
**Centro de Desarrollo Educativo, Otoño 2001**  
**Prol. Paseo de la Reforma 880**  
**Lomas de Santa Fe, Deleg. Álvaro Obregón**  
**México, D.F., C.P. 01210**

**Suscripciones:**

**Tel. 5267.4262, 5267.4007 (exts. 4007 y 4681)**



# *AnáMnesis*

Revista de teología.

*AnáMnesis* es una revista de investigación y difusión teológicas del Centro de Estudios de la Provincia de Santiago de México de la Orden de Predicadores (Dominicos).

*AnáMnesis* publica artículos de calidad sobre las distintas áreas de la teología, con periodicidad semestral.

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos, favor de enviarlos a

Gabriel Chico, O.P.  
Apartado 23-161,  
Xochimilco  
16000 México, D.F.  
MEXICO

Suscripción anual (2 números):

- México: \$200.00, M.N.
- Otros países: US \$ 35.00



# ANALOGÍA

Revista de Filosofía.

ANALOGÍA es una revista de investigación y difusión filosóficas del Centro de Estudios de la Provincia de Santiago de México de la Orden de Predicadores (Dominicos). ANALOGÍA publica artículos de calidad sobre las distintas áreas de la filosofía.

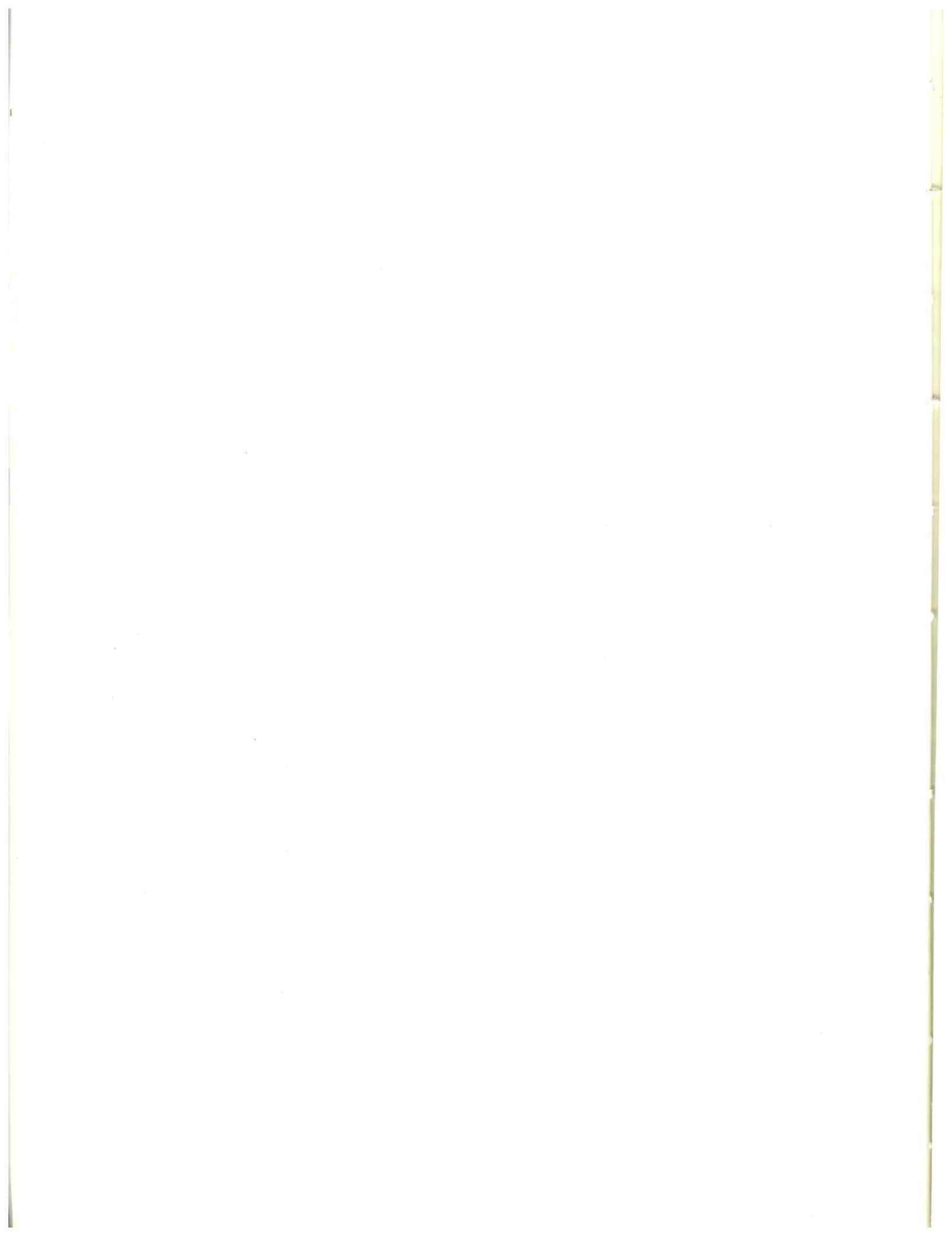
Director: Mauricio Beuchot. Consejo editorial: Ignacio Angelelli, Tomás Calvo, Roque Carrión, Gabriel Chico, Marcelo Dascal, Gabriel Ferrer, Jesús García, Jorge J. E. Gracia, Klaus Hedwig, Angel Muñoz García, Lorenzo Peña, Livio Rosetti, Philibert Secretan, Enrique Villanueva, Luis Flores H.

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos enviarse a:

Gabriel Chico, O.P.  
Apartado 23-161,  
Xochimilco  
16000 México, D.F.  
MEXICO

Suscripción anual (2 números):

- México: \$200.00, M.N.
- Otros países: US \$ 35.00

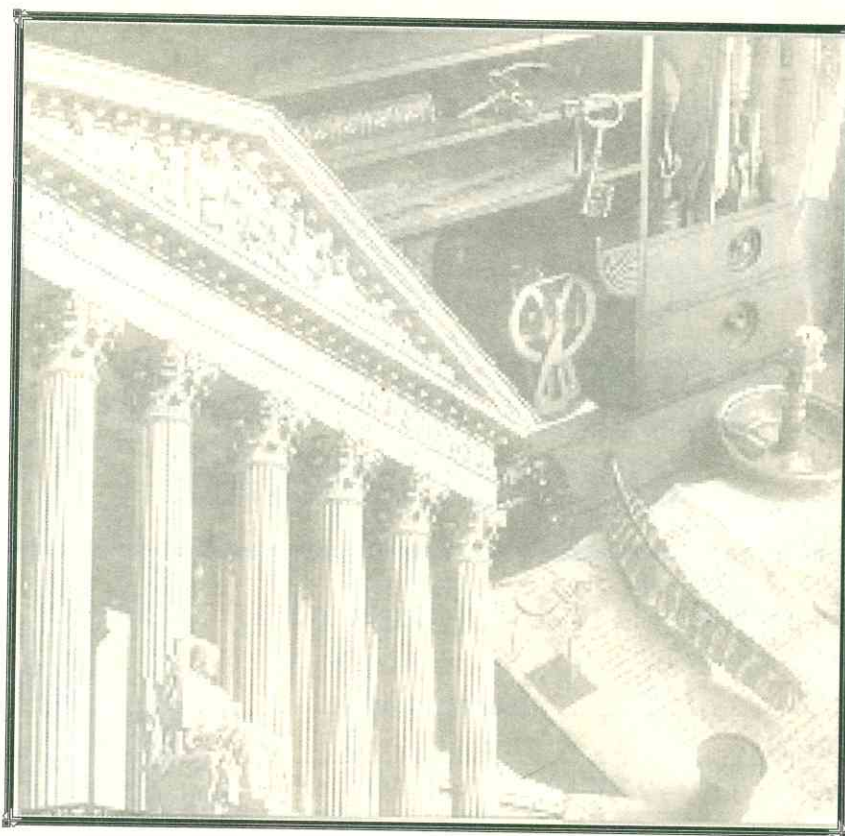




---

# ESTUDIOS JURIDICOS

## ESCUELA DE DERECHO



---

REVISTA SEMESTRAL

ENERO - JUNIO 2001 / No 14  
JULIO - DICIEMBRE 2001 / No 15

---



## Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua

### ESPECIALIDADES

|                            |        |
|----------------------------|--------|
| Derecho Procesal Mercantil | 973276 |
| Periodoncia                | UIC    |
| Prostodoncia               | UIC    |
| Tipografía                 | 973337 |

### MAESTRÍAS

|                             |           |
|-----------------------------|-----------|
| Administración              |           |
| Área Calidad Total          | 984091    |
| Administración              |           |
| Área Finanzas               | 984091    |
| Administración              |           |
| Área Mercadotecnia          | 984091    |
| Administración              |           |
| Área Recursos Humanos       | 984091    |
| Administración Turística    | 964111    |
| Educación Especial          | 000922610 |
| Educación Superior          | 984004    |
| Psicoterapia Transcendental | UIC       |
| Filosofía de la Cultura     | UIC       |
| Finanzas                    | 984041    |
| Gestión del Diseño Gráfico  | 974454    |
| Guionismo                   | 964019    |
| Ortodoncia                  | 00933403  |
| Psicoterapia Psicoanalítica | 954250    |

### DIPLOMADOS

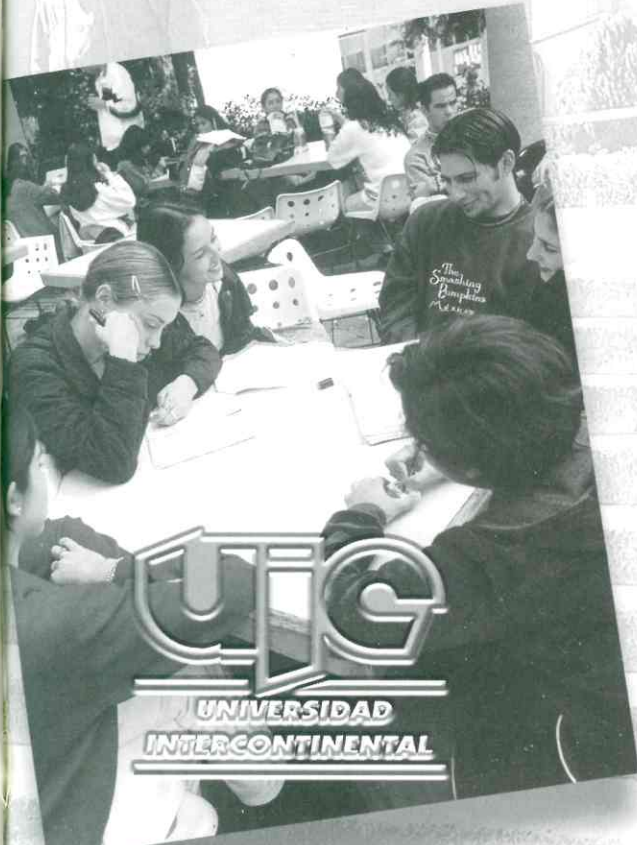
#### ÁREAS:

- Administración • Finanzas
- Mercadotecnia • Informática • Diseño
- Arte • Humanidades • Educación

• UNIDAD SUR • Tels. 55 73 12 58 (fax) • 55 73 8544 • •  
ext. 4440, 4441 y 1490

UNIDAD CENTRO • Tels. 55 33 29 34 • 55 33 28 34

Internet: <http://www.uic.edu.mx>





## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>LA PROBLEMÁTICA DEL LENGUAJE EN LACAN A PARTIR DE SU MATRIZ HISTÓRICA</b><br><i>César Gordillo</i> .....   | 11 |
| <b>MORALIDAD Y VALORES PERSONALES EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE</b><br><i>Bonifacio Barba</i> .....   | 27 |
| <b>VEJEZ Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA EN BRASIL</b><br><i>José Ángel Vera Noriega, Sylvana Claudia de Figueiredo Melo, Francisco José Batista de Alburquerque, Alejandra Montaña Robles y Teresa Iveth Sotelo Quiñones</i> .....              | 45 |
| <b>EL PERFIL DEL ALUMNO UIC DESDE UNA PERSPECTIVA PSICO-ECOLÓGICA</b><br><i>Celina Imaculada Girardi, María Montero y López Lena y Julia Velazco Lambe</i> .....  | 55 |
| <b>UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE MÉDICOS Y ADULTOS MAYORES ACERCA DE SUS CREENCIAS Y JUICIOS SOBRE LA MUERTE</b><br><i>Zoila Edith Hernández Zamora</i> .....  | 65 |
| <b>ESTRUCTURACIÓN CONCEPTUAL SOBRE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN MÉXICO (UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL) Y ESPAÑA (UNIVERSIDAD SALAMANCA)</b><br><i>Rocío Patrón y Patrón y Miguel Ángel Campos Hernández</i> .....  | 75 |
| <b>CONFERENCIAS</b><br><b>LA DEPENDENCIA EMOCIONAL EN LAS PAREJAS</b><br><i>Aurora Avendaño Barroeta y Jorge Sánchez-Escárcega</i> .....  | 91 |
| <b>LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DESDE EL CENTRO UNIVERSITARIO DE SALUD MENTAL Y SERVICIOS EDUCATIVOS DE LA UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL</b><br><i>Mónica Cortiglia Bosch y Maricela Torrejón Becerril</i> ..... | 99 |