UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Segunda Época

ISSN - 0187-7690

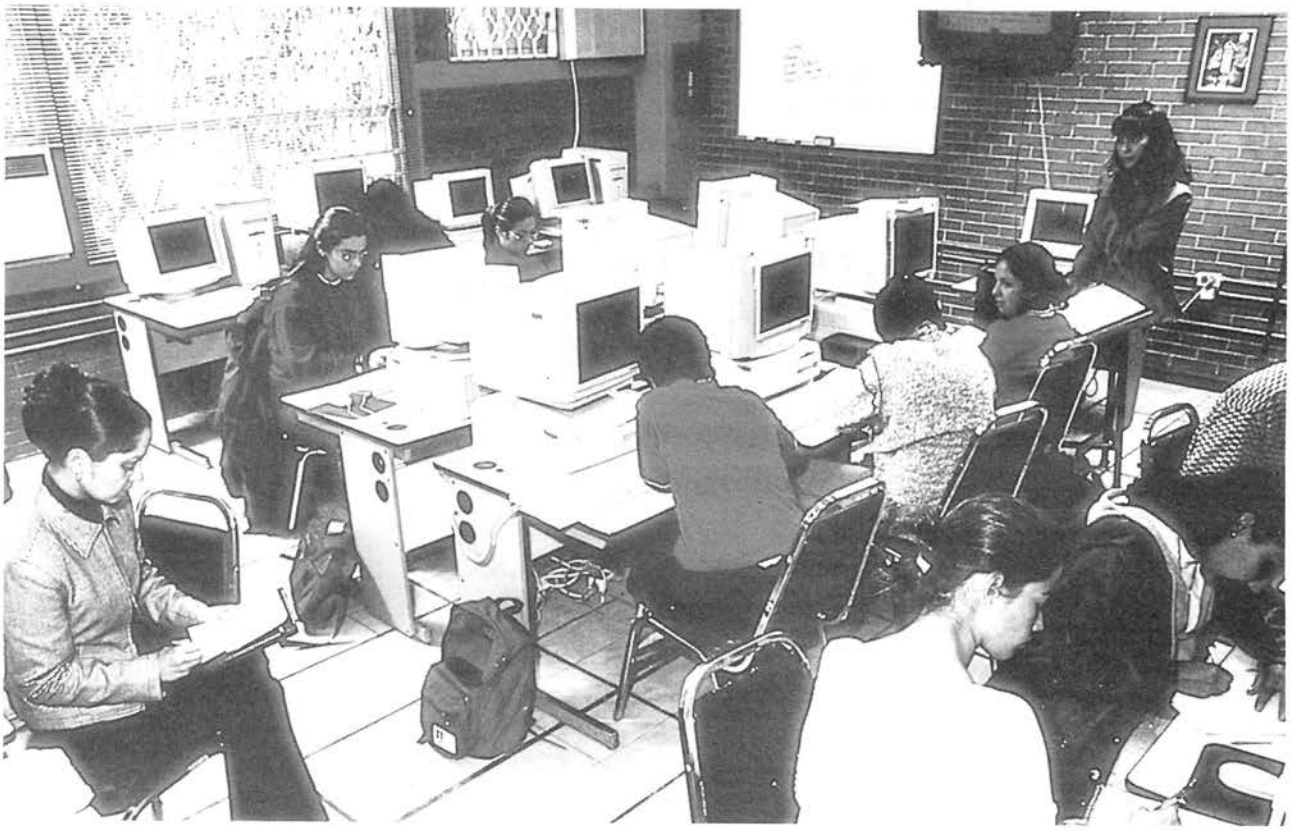
VOLUMEN V NÚMERO 1 2003

DUCIT ET DOCET

UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Segunda Época



ISSN - 0187-7690

VOLUMEN V NÚMERO 1 2003

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

ISSN: 0187-7690

Cantera 251
Tlalpan 14090 México, D.F.
Tel. 55 73 85 44 ext. 4440, 4441, 1490
Fax. 54 87 13 56
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

DIRECTORIO

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VOL. V NÚMERO 1 ENERO-JUNIO 2003 SEGUNDA ÉPOCA

ÍNDICE

CONFERENCIAS

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 Misioneres 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.

Factores de estrés en ingresantes a una escuela de cadetes de policía

Susana Albanesi de Nasetta *

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo fue investigar la relación existente entre las variables: ansiedad, depresión y desesperanza, considerados como factores de estrés en Ingresantes a una Escuela de Cadetes de Policía en la ciudad de San Luis, durante el año 2001.

Se realizó una investigación de tipo exploratorio, transversal y no experimental , se tomó una muestra de 78 sujetos, 40 varones y 38 mujeres cuyas edades oscilaban entre 17 y 24 años que concurrieron a un Servicio de Psicología de un hospital general para realizar un psicodiagnóstico para ingresar a la mencionada Escuela de Cadetes. Para evaluar a los sujetos se administraron las siguientes escalas: Escala de Desesperanza (Beck et al, 1974), Cuestionario de Ansiedad Rasgo-Estado (Spielberger, 1970) y Escala de Ansiedad y Depresión en el Hospital (Zigmond y Snaith, 1983).

Se aplicó la M y DE de las puntuaciones que se obtuvieron en las diferentes escalas, se aplicó la "t" de Student, se calculó el coeficiente de correlación "r" de Pearson, se aplicó ANOVA (Análisis de la Varianza) y además se realizó Análisis Factorial para determinar los factores de mayor peso en el presente estudio.

Se concluye que en el presente estudio se pudo detectar que los altos niveles de ansiedad presentado en los ingresantes a la mencionada escuela de policía incidirán posteriormente en el rendimiento de cada uno de ellos, por lo que se hace necesario establecer protección para los ingresantes para evitar la aparición de patología psiquiátrica en los mismos.

***Palabras clave**: policías, estrés, ansiedad, depresión, desesperanza*

ABSTRACT

The objective of the current work was to investigate the existent connection among the variables: anxiety, depression and hopelessness, taken as stress factors in the new pupils in a Cadet School of Policemen in the city of San Luis, during 2001.

An exploratory, transverse and non-experimental investigation was made, a sample was taken of 78 indivuduals, 40 males and 38 females whose ages fluctuated between 17 and 24s that contributed to a Psychological Service of a general hospital in order to make a psychodiagnosis to join to the previously mentioned Cadet School. The following scales were handled to assess the individuals: Hopelessness Scale (Beck et al, 1974), State–Trait Anxiety Questionnaire (Spielberger, 1970) and Hospital Anxiety and Depression Scale (Zigmond and Snaith, 1983).

M and DE were applied in the marks that were gained in the different scales, "t" was applied for Student, the corelation coefficient of "r" of Pearson was estimated, ANOVA (Analysis of variance) was used, moreover, Factorial Analysis was made in order to determine the factors of highest weight in the current study.

* Lic. en Psicología. Magíster en Psicología Clínica Psicóloga en el Complejo Sanitario San Luis. Profesora Adjunta Responsable Psicopatología I y II (cognitivo). Universidad Nacional de San Luis.

The conclusion of the current study was that the high levels of anxiety presented in the new pupils of the already mentioned school will later affect each one's performance, reason why it is necessary to provide protection for the new pupils to avoid the psychiatric pathology appearance in the same.

Key words: *policemen, stress, anxiety, depression, hopelessness.*

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo trató de investigar la relación existente entre las variables: ansiedad, depresión y desesperanza, considerándolas como factores de estrés en ingresantes a una Escuela de Cadetes de Policía de la ciudad de San Luis durante el año 2001.

Se ha considerado el estrés como un desequilibrio percibido entre la demanda del ambiente y la capacidad de respuesta bajo condiciones en las que el fracaso ante esa demanda posee importantes consecuencias. Kals (1978) señala que es una conducta que aparece cuando las demandas del entorno superan a las capacidades para afrontarlas.

Turcotte (1985) después de repasar algunas definiciones, dice: "parece que el estrés es el resultado de las transacciones entre las personas y su entorno", el origen del estrés puede ser positivo (oportunidad) o negativo (obligación) y puede tener como resultado la ruptura de la homeostasis psicológica o fisiológica.

Kahn (1970) plantea que el medio objetivo tiene una influencia causal directa sobre el ambiente percibido (subjetivo) que a su vez influye sobre las reacciones individuales que pueden dar lugar a la enfermedad. La interpretación del sujeto de la situación tiene una influencia considerable y la forma de responder de un individuo a su ambiente está influida también por variables de personalidad y relaciones interpersonales.

Puesto que el estrés constituye un proceso que comprende períodos de tiempo prolongados, será importante clarificar en qué medida los acontecimientos problemáticos inciden en las etapas de la vida de las personas, particularmente en períodos tempranos como la niñez y la adolescencia, ya que el individuo en crecimiento posee recursos limitados para afrontar las cuestiones existenciales con la suficiente pericia como para ajustarse exitosamente a las nuevas circunstancias.

Se ha visto que el estrés acumulativo produce en general un descenso del rendimiento académico y un aumento de las conductas problemáticas en el aula (Sterling, 1985, Fontana y Dovido, 1984).

Respecto a la relación específica entre estrés y depresión (Friedrich, Reanes y Jacobs, 1982) encontraron que la depresión experimentada por los adolescentes podía predecirse a partir de dos variables: los acontecimientos vitales amenazantes y la cohesión familiar.

El estrés vital también se ha relacionado con la conducta suicida, por ejemplo: (Cohen-Sandler, R. y Lakey, B.,1982) encontraron a partir de historiales médicos, que los niños y adolescentes que realizaron un intento suicida habían experimentado niveles de estrés significativamente mayores durante los 12 meses anteriores a la hospitalización.

Lazarus y Launier (1978) consideraron al estrés como "cualquier suceso en el que las demandas ambientales o internas (o ambas) sobrecargan o exceden las posibilidades adaptativas de un individuo".

El estrés por lo tanto es un proceso que depende de la evaluación cognitiva que cada individuo hace de las situaciones, por lo que idénticas situaciones de amenaza son percibidas y evaluadas de diferente forma por los individuos y sus respuestas presentan igualmente notables diferencias.

Lazarus (1966) considera que además de la evaluación primaria de la demanda, existe una evaluación secundaria sobre los recursos con que cuenta el individuo para controlar la situación. Por lo tanto, la evaluación cognitiva como el afrontamiento actúan como factores mediadores entre la situación y las respuestas de estrés.

Lo que definiría el estrés es en última instancia la percepción que la persona tenga del suceso amenazante y la captación de los propios recursos para enfrentarse a él. Cuando se mantienen las respuestas de estrés en condiciones de inadaptación pueden aparecer diversas alteraciones psicopatológicas, como es el caso de la depresión.

Beck (1967) considera que un elemento crítico en la depresión es la cognición y describe un estilo cognitivo por el que el individuo tiende a reaccionar ante los acontecimientos de la vida diaria con sentimientos y pensamientos depresivos, que se relacionan consigo mismo,

con el ambiente que lo rodea y sobre el futuro. Por lo que la vulnerabilidad a la depresión es una consecuencia de las autopercepciones negativas, ya que los atributos negativos son más poderosos psicológicamente que los positivos, por lo que la persona depresiva tiene una fuerte tendencia a evaluar sus propias respuestas como erróneas y condenadas al fracaso, es decir que ciertas situaciones estresantes pueden desencadenar síntomas de depresión, especialmente en personas predispuestas cognitivamente. Kuiper y Olinger (1989) desarrollan un modelo de vulnerabilidad cognitiva a la depresión, en este modelo las percepciones y evaluaciones del valor de sí mismo juegan un papel fundamental en la etiología de la depresión, ya que ésta podría ser provocada tanto por la presencia de estresores menores continuados, como por acontecimientos vitales significativos, en ambos casos, el impacto tiene lugar a través de una carencia de condiciones que hagan posible el valor de sí mismo.

Si bien siempre se ha considerado que la depresión se relacionaría con los intentos de suicidio, según Stotland (1969) considera que el concepto clave sería la desesperanza, que puede ser definida como un sistema de esquemas cognitivos, cuyo denominador común es la existencia de expectativas negativas sobre el futuro.

En el presente trabajo se ha considerado el estrés como sinónimo de ansiedad crónica ya que se ha podido detectar que en muchos casos se hace muy difícil diferenciar ansiedad crónica y depresión, ya que hay características que son comunes en ambos cuadros clínicos: trastornos del sueño, cambio de apetito, molestias gastrointestinales inespecíficas, dificultades en la concentración, irritabilidad y fatiga.

Teniendo en cuenta el estado de ánimo, las personas deprimidas están más bien tristes y desesperanzadas; las personas ansiosas, asustadas y con preocupaciones excesivas ante las realidades cotidianas. No obstante la depresión puede surgir como resultado de una ansiedad crónica, sobretodo cuando ésta produce una disminución de la autoestima del

sujeto y reduce drásticamente la implicación de la persona en las actividades cotidianas. Echeburúa Odriozola (1993).

METODOLOGÍA

Muestra

A los fines del presente trabajo, de tipo exploratorio, transversal y no experimental, se utilizó una muestra de 78 sujetos: 40 varones y 38 mujeres, cuyas edades oscilaban entre 17 y 24 años, estos sujetos concurrieron al servicio de psicología de un hospital general de la ciudad de San Luis para efectuar su psicodiagnóstico, para ingresar a la Escuela de Cadetes de Policía de la Ciudad de San Luis durante el año 2001.

Instrumentos

Para evaluar a los sujetos se administraron las siguientes escalas:

1) HS (Hopelessness Scale) Escala de Desesperanza. (Beck, R., Weissman, A., Lester, D. y Trexler, L., 1974) que consta de 20 ítems que hacen referencia a las expectativas negativas que el sujeto tiene sobre sí mismo y su futuro; también ha sido utilizada como un detector sensible del potencial suicida, por lo que ha sido considerado como un buen predictor de suicidio en la mayoría de los trastornos psicopatológicos (Murphy, 1984 ; Darke y Cotton, 1986, Beck y Steler, 1984).

2) STAI (Cuestionario de Ansiedad Rasgo-Estado) (Spielberger, 1970) esta prueba consta de dos partes (A/E), ansiedad-estado, que evalúa un estado emocional transitorio, caracterizado por sentimientos subjetivos concientemente percibidos de atención y aprensión por hiperactividad del sistema nervioso, la segunda (A/R), ansiedad rasgo señala una propensión ansiosa relativamente estable que caracteriza a los individuos con tendencia a percibir las situaciones como amenazadoras.

3) (HAD) Escala de Ansiedad y Depresión en el Hospital (Zigmond y Snaith, 1983) se compone de 14 ítems, tiene por objetivo localizar trastornos de ansiedad y depresión en un medio hospitalario no psiquiátrico o por extensión, en medios ambulatorios comunitarios o de atención primaria, así como determinar la gravedad de los mismos. HAD está más referido a los aspectos psicológicos que físicos de la ansiedad y depresión, consta de dos subescalas, una referida a la ansiedad y otra a la depresión. La escala de depresión está centrada en el concepto de anhedonia, es decir, pérdida de interés por las cosas que previamente resultaban motivadoras.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron aplicados individualmente, en el ámbito hospitalario, previa explicación de la autora.

Para comprobar la relación existente entre las varia-

bles en la presente investigación; desesperanza, ansiedad-rasgo, ansiedad-estado, ansiedad y depresión, se tuvieron en cuenta variables como: sexo, edad, ocupación, si los ingresantes tenían familiares policías y si registraban antecedentes psiquiátricos anteriores al examen, por lo que se debió consultar la historia clínica de cada uno de los encuestados.

No se tuvieron en cuenta variables como: estado civil, ya que todos los ingresantes eran solteros además no se tuvo en cuenta el nivel educativo, ya que una de las condiciones para ingresar a la mencionada escuela de policía, era tener en nivel secundario completo.

Se aplicó la M y DE de las puntuaciones que se obtuvieron en las diferentes escalas en el grupo total.

Para establecer las diferencias de M entre los grupos en estudio, se aplicó la "t" de Student, de igual manera para poder examinar la relación existente entre las diferentes escalas utilizadas en el presente estudio se calculó el coeficiente de correlacion "r" de Pearson.

Para examinar la asociación y significación de las diferentes variables en los grupos sometidos a estudio, se aplicó ANOVA (análisis de la varianza).

Las variables nominales que se tomaron en cuenta fueron: ocupación, familiares policías, antecedentes psiquiátricos y sexo.

En cuanto a la variable ocupación se tuvieron en cuenta: sujetos empleados y desempleados, se tuvo en cuenta también la existencia o no de familiares policías en los diferentes grupos, se tuvo en cuenta el sexo de los sujetos y si los futuros ingresantes presentaban o no antecedentes psiquiátricos anteriores al ingreso, por lo que fue necesario consultar la historia clínica de cada uno de los sujetos que integraron la muestra.

Además se realizó Análisis Factorial para extraer los factores de mayor peso en el presente estudio.

Resultados

A partir de los datos obtenidos por el procesamiento estadístico de los mismos se procedió a :

1) Comparar las puntuaciones medias obtenidas en la Escala de Desesperanza (HS), STAI (Cuestionario de Ansiedad Rasgo-Estado. A/E y A/R) y en el Cuestionario HAD, Escala de Ansiedad y Depresión en el Hospital (Ans-Depre) agrupados por sexo.

2) Verificar el grado y tipo de asociación entre las variables en cada uno de los grupos.

3) Factorización de las variables en estudio

En la Tabla 1, se presentan las M y DE de las puntuaciones mediante la aplicación de las diferentes escalas.

TABLA 1.
M y DE de las puntuaciones obtenidas en las diferentes escalas de la población total N = 78

	Edad	*Ans*	*DEPRE*	*Hs*	*A/R*	*A/E*
M	20,16	4,42	3,93	3,25	35,64	35,14
DE	1,81	2,52	2,39	2,09	7,36	6,07

COMPARACIÓN DE LAS PUNTUACIONES MEDIAS

Con el fin de investigar si existen diferencias entre las M en las diferentes variables: HS, STAI (A/R y A/E) , HAD (ANS Y DEPRE), atribuibles al sexo, se dividió la muestra total en dos subgrupos: varones y mujeres. Una vez obtenidas las M y DE en cada grupo se computó la "t" de Student.

En cuanto a la diferencia de M en cada una de las variables exploradas los resultados se muestran en la tabla 2.

TABLA 2.
M y DE en las diferentes escalas en los subgrupos de hombres y mujeres Prueba "t" de Student (p = *.05)

		Edad	*Ans*	*DEPRE*	*Hs*	*A/R*	*A/E*
Mujeres	M	19,89	5,02	3,92	3,13	36,89	35,76
N = 38	DE	1,72	2,65	2,05	2,36	7,71	6,03
Varones	M	20,42	3,85	3,95	3,37	34,47	34,55
N = 40	DE	1,87	2,28	2,69	1,83	6,91	6,13
"t"		1,30	2,10 *	0,053	0,50	1,44 (*)	0,88

Se detectaron diferencias significativas (p = *.05) entre las variables Ansiedad (Ans) de la subescala del Cuestionario HAD y en Ansiedad-Rasgo (A/R) del Cuestionario STAI a favor de las mujeres, las cuales presentaron puntajes más altos en estas variables, aunque el puntaje en la variable (A/R) fue casi significativo.

En la Tabla 3 se presentan las diferencias de M en la población total entre las diferentes escalas practicadas y las variables nominales.

Tabla 3.
Diferencia de M entre las diferentes escalas, en las variables nominales en los diferentes grupos en estudio "t" de Student: (p = *.05), (p = **.01) y (p = *.001) N = 78**

V.nominales	*Ans*	*DEPRE*	*Hs*	*A/R*	*A/E*
Ocupación	2,78***	0,49	0,87	2,04**	1,69*
F. Policías	-1,62 (*)	2,30***	0,10	-0,64	1,17
A. Psiquiátricos	-1,18	-1,14	-1,03	-0,46	-1,05
Sexo	2,09**	0,05	0,50	1,44 (*)	0,88

Se registraron puntajes significativos en la variable ANS (de la escala HAD) (p = **.01) en el grupo de mujeres, en relación a esta misma variable se registraron puntajes altamente significativos (p = ***.001) a favor del grupo de los desempleados.

De igual manera en la subescala DEPRE (de la escala HAD) se encontraron puntajes altamente significativos en relación al grupo que tenían familiares policías (p = ***.001).

En la variable (A/R) ansiedad –rasgo del Cuestionario STAI se obtuvieron valores significativos a un nivel (p = **.01) en la variable ocupación a favor de los desempleados y en esta misma variable e detectaron valores casi significativos, en relación al grupo de mujeres. En relación al mismo Cuestionario STAI la variable (ANS) obtuvo un valor medio más alto, a un nivel de significación (p*** .001) en el grupo de los desempleados. En este sentido la misma variable (ANS) mostró niveles casi significativos en relación al grupo de sujetos que tenían familiares policías.

VINCULACIÓN ENTRE LAS VARIABLES

Para examinar la asociación entre las diferentes escalas utilizadas en el presente estudio: Escala de Desesperanza (HS), (STAI) Cuestionario de Ansiedad Rasgo-Estado y (HAD) Escala de Ansiedad y Depresión, (ANS Y DEPRE), se calculó el coeficiente de correlación "r" de Pearson, como puede observarse en la Tabla 4.

En el grupo total correlacionaron entre sí todas las escalas es decir ; HS, STAI (A/R y A/E) y HAD (ANS y DEPRE) a niveles altamente significativos (p = ***.001) y a un nivel de significación menor (p = **.01) ANS y DEPRE, A/R y DEPRE y a un nivel aún menor (p = *.05) ANS y HS, DEPRE y HS (tabla 5).

Tabla 4.
Matriz de Correlaciones entre las puntuaciones en las diferentes escalas en el grupo total N = 78 (p = *.05), (p = **.01) y (p = *.001)**

	A/R	*A/E*	*DEPRE*	*HS*
ANS	0,48***	0,49***	0,29**	0,25*
A/R		0,54***	0,29**	0,02
A/E			0,10	0,14
DEPRE				0,25*

Tabla 5.
Matriz de Correlaciones entre las diferentes escalas en el grupo de mujeres N = 38 (p = *.05) y (p = **.01)

	A/R	*A/E*	*DEPRE*	*HS*
ANS	0,28 *	0,48**	-0,004	0,35*
A/R		0,46**	0,16	-0,04
A/E			-0,10	0,17
DEPRE				0,15

La correlaciones en el grupo de mujeres fueron significativas entre ANS y A/R (p = *.05), entre ANS y A/E a niveles altamente significativos (p = **.01) y entre ANS y HS a un nivel de significación de (p = *.05) (tabla 6).

Tabla 6.
Matriz de Correlaciones entre las diferentes escalas en el grupo de varones N = 40 (p = *.05), (p = **.01) y (p = *.001).**

	A/R	*A/E*	*DEPRE*	*HS*
ANS	0,68***	0,48**	0,54***	0,17
A/R		0,60***	0,42**	0,12
A/E			0,26	0,13
DEPRE				0,33*

En el grupo de varones fue posible observar correlaciones altamente significativas entre todas las variables: ANS y A/R (p = ***.001), ANS y A/E (p = **.01) y ANS y DEPRE con un nivel de significación de (p = ***.001).

De igual modo fue el comportamiento de las variables A/R y A/E (p = ***.001), A/R y DEPRE con un nivel de significación de (p = **.01) y DEPRE Y HS con un nivel menor de significación (p = *.05).

Para establecer la relación existente entre los subgrupos en estudio y las variables nominales se practicó ANOVA (tabla 7).

Tabla 7.
Análisis de la Varianza
(ANOVA) Grupo Total N = 78

V Nominales	*ANS*	*DEPRE*	*HS*	*A/R*	*A/E*
Ocupación	0,01**	0,56	0,42	0,06	0,07
F. Policías	0,10	0,02*	0,91	0,52	0,24
A.Psiquiátricos	0,24	0,42	0,23	0,72	0,41
Sexo	0,03	0.95	0,61	0,15	0,38

En el grupo total fue posible detectar diferencia de M estadísticamente significativas entre las variable DEPRE y el grupo de sujetos que tenían familiares policías, es decir que los puntajes más elevados se registraron en este grupo a nivel de significación (p = *.05).

En relación a la variable ocupación se encontró una relación altamente significativa en la variable ANS a favor del grupo de los desocupados a un nivel de (p = **.01).

Se procedió a la realización de Análisis Factorial debido a las correlaciones obtenidas entre las diferentes variables para extraer los factores de mayor peso en la presente investigación (tabla 8).

En la factorización realizada en el conjunto de variables fue posible detectar en el presente estudio que las cargas factoriales más fuertes se dieron en las escalas que detectaban ansiedad, como se visualiza en la rotación factores (Factor1) y en relación al (Factor2) HS y DEPRE muestran menor cargas factoriales.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta las aportaciones de múltiples autores, en el presente trabajo hemos podido detectar que el estrés presentado por los sujetos que deben ser evaluados para ingresar a cualquier institución: ya sea universidad, para diferentes puestos de trabajo, como una institución policial como la que se indagó en el presente trabajo, se ha podido confirmar el efecto negativo de los altos niveles de ansiedad, que incidiran posteriormente en el rendimiento de cada uno de ellos.

Creemos que ingresar a una escuela de cadetes de policía implica niveles de ansiedad más altos, teniendo en cuenta el entramado social que estamos viviendo actualmente en nuestro país, por lo cual la relación entre ansiedad, desesperanza y depresión se encuentran relacionadas en forma positiva.

En la parte empírica se pudo detectar diferencias significativas en la variable Ansiedad en todos los cuestionarios aplicados, siendo el grupo de mujeres las que presentaron puntajes más altos, también fue de gran importancia los elevados puntajes alcanzados en la variable Ansiedad en el grupo de sujetos que no tenían empleo, cabe señalar que este ingreso implica para los jóvenes obtener una fuente de trabajo seguro. Los puntajes elevados encontrados en la variable Depresión de la Escala HAD a favor del grupo de sujetos que tenían familiares policías de alguna manera muestra las limitaciones que estos jóvenes tienen de poder hacer elecciones diferentes a sus padres, por lo que el nivel socioeconómico sería factor determinante en la elección de esta carrera.

Tabla 8.
Análisis factorial. N = 78
Factorización y rotación del conjunto de variables

Factor	*Communality*	*Factor*	*Eigenvalue*	*Pct Of Var*	*Cum.pct*
HS	0,722359 *	1	2,21991	44,3	44,3
DEPRE	0,513535 *	2	1,08023	21,6	66,0
A/E	0,689855 *				
A/R	0,730126 *				
ANS	0,64427 *				

Rotación Varimax

	Factor 1	*Factor 2*
HS		0,849
DEPRE		0,680
A/E	0,829	
A/R	0,853	
ANS	0,716	

Al realizar el análisis de la varianza, se vuelven a repetir los mismos resultados, lo que nos alerta sobre los efectos nocivos de la ansiedad, ya que puede dar lugar a trastornos psicopatológicos, como el alcoholismo, abuso de sustancias psicoactivas y enfermedades físicas, también se ha podido detectar que ciertas conductas inadecuadas como comer en exceso, fumar, automedicarse, etc., que se utilizan a veces como estrategias de afrontamiento para aliviar la tensión, todas ellas contribuyen a mantener el problema a largo plazo.

Todas las escalas que fueron aplicadas en el presente estudio correlacionaron entre sí en forma significativa, lo que pone de manifiesto la relación existente entre las variables en estudio: HAD (Ansiedad-Depresión), STAI (A/R y A/E) y HS (Escala de Desesperanza).

El análisis factorial realizado en el conjunto de variables puso de manifiesto que la carga factorial de mayor importancia y peso fue la variable Ansiedad (Factor1) y Desesperanza y Depresión con menor carga factorial (Factor2).

La experiencia clínica diaria nos muestra que las situaciones estresantes que generan altos niveles de ansiedad pueden conducir a estados que produzcan disfunciones en el SNC de modo que sujetos "bien preparados" al someterse a un examen terminen obteniendo resultados poco satisfactorios, por lo que nos lleva a pensar que la ansiedad afecta el rendimiento, pero sería una cuestión que podría determinarse realizando mayores trabajos sobre la temática.

Es muy probable que una exposición intensa y prolongada a situaciones de ansiedad y/o estrés, sean estas positivas o negativas pueden ser fuente de futuros trastornos de salud.

Echeburúa Odriozola (1993) manifiesta que la ansiedad es un componente básico de la condición humana y que es un fenómeno experimentado universalmente que surge como una reacción emocional ante diferentes situaciones ambientales. Como mecanismo de vigilancia del organismo sirve para alertar a una persona de posibles peligros y por ello, desempeña un papel protector en la preservación del individuo y de la especie. Desde esta perspectiva, si una persona no fuese capaz de emitir respuestas de ansiedad habría que inducírselas.....

♦✱♦✱♦

BIBLIOGRAFÍA

Beck, A. (1967). *Depression : Clinical, experimental, and therapeutic aspects.* Nueva York: Harper and Row.

Beck, A., Morris, J.B. y Beck, R. (1974). *Manual for the Beck hopelessness scale* , San Antonio, Tex, Psychological Corp.

Beck, A. y Steler, R. (1984). *Manual for the revised Beck Depression Inventory,* San Antonio, Tex, Psychological Corp.

Beck, R., Weissman, A., Lester, D., Trexler, L. (1974). "Cross – Validation of the Suicidal Intent Scale ".*Psychological Reports*, 34, 445-446.

Cohen-Sandler , R.y Lakey, B. (1982). "Locus of control as a stress moderator" The role of control perceptions and social support. *American Journal of Community Psychology,* 10, 65-80

Drake, R.E. y Cotton, P.G. (1986). " Depression, hopelessness and suicide in chronic schizophrenia" *Br. J. Psychiatry,* 148, 554-559

Echeburúa Odriozola, E. (1993). *Ansiedad Crónica.* Evaluación y tratamiento.España. Eudema.

Fontana, E. y Dovido, F. (1984). *Estrés, desarrollo y adaptación,* en " Estrés y Psicopatología". Buendía Vidal, J. (Ed). Madrid. Pirámide.

Friedrich, Reanes y Jacobs (1982). *Estrés , cognición y suicidio*, en " Estrés y Psicopatología" Buendía Vidal, J. (Ed). Madrid. Pirámide.

Kahn, L. (1970). *"Some propositions towards a researchable conceptualization of stress"*, en J. McGrath (Eds). Social and psychological factors of stress (pp. 97-104), Nueva York: Holt, Rinehart and Wiston.

Kals, S. (1978). *"Epidemiological contributions to the study of stress"*, en C.L. Cooper y R.L. Payne (Eds), Stress at work (pp.3-48) Nueva York: Wiley

Kuiper, N.A. y Olinger, L.J. (1989). " *Stress and cognitive vulnerability for depresión: A self-worth contingences ,model"*, en R.W. J.Neufeld (Eds), Avances in the investigation of psychological stress(pp.367-391), Nueva York : John Wiley and Sons.

Lazarus, R. (1966). "Cognitive and personality factors underling threat and coping". M.H. Appley y R. Trumbull (Eds), *Psychological stress*, Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Lazarus, R.. y Launier, N. (1978). " *The Self- Regulation of Emotion,* en L. Levi (Ed), Emotions-their parameters and measurement, Nueva York: Raven Press.

Murphy, G.E. (1984). The prediction of suicide why is it so difficult?", *Am. J. Psychoter,38,* 341-349.

Peinados Martos, J. (1996). *Statgraphics Plus.* Versión 7. Madrid. Paraninfo.

Spielberger, C. D. (1970) Manual for the State/Trait anxiety Inventory, Palo Alto (CA), *Consulting Psychologists Press* (Versión española TEA, 1982)

Sterling, E. (1985). *Estrés, desarrollo y adaptación,* en "Estrés y Psicopatología". Buendía Vidal,J (Ed) Madrid. Pirámide

Stotland, E. (1969). *The Psychology of Hope.* San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Turcotte, P. (1985). *Estrés y calidad de vida en el trabajo.* México. Trillas.

Zigmond, A.S. y Snaith, R.P. (1983). " *The Hospital Anxiety and Depression Scale"* Acta Psychiatrica Scandinavica, 67: 361-370.

Asesoramiento psicopedagógico para reducir las dificultades en el aprendizaje en el nivel de secundaria

Leticia Ruiz Flores *

RESUMEN

El presente estudio intenta responder al reto que implica dar atención a la diversidad de estilos de aprendizaje que enfrentan los estudiantes de secundaria mediante el asesoramiento psicopedagógico. Describe los aspectos más relevantes del proceso de asesoramiento e incluye el análisis del contexto familiar y escolar de los estudiantes, para determinar sus necesidades educativas especiales y realizar la intervención psicopedagógica.

Palabras clave: *asesoramiento psicopedagógico, aprendizaje, evaluación e intervención psicopedagógica, educación especial, adolescencia.*

ABSTRACT

The aim of this study is to provide a solution as how to handle the diversity and the difficulties of learning in high-school students. One vital aspect was to determine the characteristics of psychopedagogical assessment in order to develop the student appraisal process. This analysis also looks at the various situations in which students become involved, with the aim of determining what are their special needs, and providing the most suitable psychopedagogical treatment.

Key words: *psychopedagogical assessment and treatment, learning difficulties, special educational needs, high-school students.*

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo comprende una parte de la investigación que en el área de la evaluación e intervención psicopedagógica realizó la autora para obtener el grado de Maestría en Educación Especial en la Universidad Intercontinental. El artículo sintetiza algunos de los más importantes aspectos teóricos y prácticos del asesoramiento psicopedagógico para diagnosticar y reducir las dificultades de aprendizaje de los alumnos del nivel secundaria.

DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE

Cuando los alumnos inician su escolaridad tienen una historia con diferentes oportunidades de aprendizaje, por lo cual no se debe pretender que partan de un mismo punto o presenten un mismo nivel formativo, capacidades o hábitos semejantes. Al interactuar con el medio, ellos, crean su forma personal de aproximarse al objeto de conocimiento, intereses, motivaciones, actitudes, actividades, así como una variedad de experiencias que conforman un estilo particular de aprender. De ahí que los alumnos requieran de un clima social donde se fomenten actitudes, valores y estrategias de respeto a las diferencias y, al mismo tiempo, de pertenencia al grupo.

Resulta importante definir en primera instancia que se entiende tanto por aprendizaje como por dificultades en

* La autora agradece al Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua (IPIEC) de la Universidad Intercontinental, el apoyo para la realización de la investigación realizada y, particularmente, a las investigadoras Dra. Celina I. Girardi y Mtra. Julia Velasco Lambe por la asesoría efectuada para la elaboración del presente artículo. E-mail: letty_rf@hotmail.com.

el aprendizaje. De acuerdo con Canda (1999), el aprendizaje es un proceso por el cual un individuo adquiere conocimientos, aptitudes, habilidades y comportamientos que suponen un cambio adaptativo resultante de la interacción con el medio ambiente. Aprender es reconstruir el mundo que nos rodea creando formas de conocer, interpretar y representar la realidad, que van desde las relaciones inmediatas que hace el bebé a través de sus primeros contactos físicos, hasta los conceptos abstractos de la linguística o las matemáticas. El autor considera que las dificultades en el aprendizaje se manifiestan en el proceso de adquisición de las habilidades básicas en el ámbito académico, es decir, en la lectura, escritura y matemáticas elementales, y son resultantes de factores personales, escolares y sociales.

A lo largo de los últimos 25 años, ha existido un debate para intentar clarificar el significado del concepto de dificultad en el aprendizaje; el término se atribuye a Kirk y Bateman (1962,1963, citados en Defior, 1996) e incluye dificultades como el retraso en la maduración neurológica o en la maduración de algunas funciones o en procesos psicológicos (Romero, 2001) como:

- Inmadurez en el desarrollo perceptivo-motriz.
- Retraso en el desarrollo psicolinguístico.
- Inmadurez en el desarrollo de la atención.
- Inmadurez en el desarrollo funcional de la memoria.
- Inmadurez de los procesos de competencia social.
- Bloqueos en la formación de instrumentos intelectuales.

Se conocen también tres causas que focalizan la atención en problemas emocionales, sociales y de conducta en los alumnos. La primera, se refiere a que un número importante de alumnos con dificultades de aprendizaje tienen también problemas emocionales (Gresham, 1992, citado en López, 2001); la segunda pone en duda el valor explicativo del coeficiente intelectual en el momento de entender el rendimiento académico en la vida real; y la tercera considera que el bienestar personal y social del adolescente sobrepasa lo que sucede en la escuela, pero que ésta puede y debe contribuir para incrementarlo (Steinberg, 1985, citado en López, op. cit. y Goleman 2000).

La madurez en el aprendizaje está enmarcada por la disposición del alumno para aprender, la cual se debe básicamente a cambios fisiológicos o procesos internos del sistema nervioso central, aunque actualmente se considera que también la determinan factores externos, como son el entorno familiar y el medio sociocultural. Esta madurez significa que el alumno puede aprender con facilidad, eficacia y sin tensiones emocionales, ya que alcanza un cierto nivel de desarrollo y dispone de conocimientos, habilidades e intereses que propician este aprendizaje.

Para que un alumno pueda aprender con éxito en la escuela, es necesario que se conjuguen requisitos que corresponden al alumno y al maestro. Como se mencionó anteriormente, el alumno requiere de un determinado nivel de madurez, capacidad para relacionarse con los demás, confianza en sí mismo, además de la posibilidad de elaborar los contenidos que se le propongan. En el caso del maestro, debe considerar el proceso de desarrollo del alumno, conocer cómo elabora el aprendizaje de los diferentes contenidos, sustentar los nuevos conceptos en los conocimientos previos, estimular el deseo de conocer y propiciar la aspiración de superación.

Los términos dificultades de aprendizaje y fracaso escolar parecen expresiones que designan lo mismo, sin embargo, la primera se refiere al alumno como causa del problema, y el fracaso escolar hace referencia a las limitaciones de la escuela (profesores, planes de estudio, etc.). De una u otra forma el "fracaso" tiene profundas resonancias sobre la personalidad del adolescente aunque a éste le parezca "indiferente".

Cuando se trata de un alumno con dificultades en el aprendizaje, es importante que el profesor reconozca que el alumno no entiende todo lo que se le enseña, no puede dar respuestas concretas, no recuerda lo que tiene que hacer, se aburre en clase, y para ser eficiente requiere de ayuda y de mucho apoyo de los adultos, pues le da "flojera" estudiar, estudia pero se le olvida pronto y en realidad no entiende lo que le sucede.

Los padres de este tipo de alumnos consideran que ello: son inteligentes, pero observan que no cumplen lo: encargos que se les encomiendan, son desordenados necesitan hacerse notar constantemente, tardan mu cho tiempo para realizar sus tareas, demandan mayc ayuda que los otros hijos, no redactan ideas completa y se pierden en los detalles con facilidad.

El profesor de este tipo de alumnos observa que sc capaces de atender varias cosas a la vez, pero no l gran concentrarse en ninguna, sus trabajos por lo g neral son desordenados y sucios, interrumpen la cla con frecuencia, intervienen contestando lo primero q se les ocurre, olvidan el material y las tareas que (ben hacer, su trabajo oral es mejor que el escrito, s incapaces de realizar tareas contra reloj, pero si dis nen de mayor tiempo, las realizan bien (Romero, 200

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

La preocupación por las dificultades de aprendizaje no ha existido siempre; aparece más bien ligada a la extensión de la escolaridad obligatoria y a la observación (Brueckner, 1980) de que existen factores intelectuales (como el cociente intelectual), neurológicos y físicos (como la salud física y psicológica de los alumnos) que intervienen en el rendimiento académico. Estudios recientes sobre inteligencia múltiple, ponen el acento en las diversas formas en las que las personas aprenden en el mundo que les rodea y que, en más de una ocasión, las llevan a descubrir talentos y capacidades que tradicionalmente no se habían valorado (Antunes, 2000).

Las necesidades educativas especiales (n.e.e) son dificultades con el currículo básico y para superarlas es necesario hacer uso de recursos diferentes o adicionales a los del resto de los alumnos. Sin embargo, las dificultades no son sólo del alumno sino también del profesor, de la escuela y del propio sistema educativo, que es quien lo diseña. Por ello, a partir de los años setenta en México, se crea un sistema paralelo de atención educativa llamado Educación Especial, cuyo objetivo es atender las múltiples diferencias individuales que presentan los alumnos de educación básica (Marchesi, 2001).

La educación básica en el Sistema Educativo Mexicano se integra con seis años de educación primaria y tres años de educación secundaria. La secundaria puede ser terminal, y al finalizarla el joven se inserta dentro del sistema productivo, o puede ser propedéutica, es decir, preparar a los alumnos para que avancen hacia el bachillerato y la educación superior.

ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO

De acuerdo con Paniagua (2001), la respuesta a muchas necesidades educativas especiales supone el esfuerzo coordinado de la escuela y la familia, ya que ambos participan en la educación del alumno.

El proceso de enseñanza-aprendizaje exige del profesor una gran capacidad para adaptarse a los requerimientos de eventos cambiantes, de responder a éstos y de rectificar sobre la marcha la actuación prevista. Es decir, los profesores deben saber analizar las diferentes situaciones problemáticas que salen al paso en el quehacer diario y deben saber planificar para solucionar estos problemas, llevar a cabo dichas acciones y evaluar.

En la situación actual de cambio en la que se encuentra el sistema educativo, una de las preocupaciones más importantes entre los profesionales de educación secundaria es el reconocimiento de la diversidad de los alumnos y su tratamiento en términos pedagógicos.

Un acercamiento a esta temática es el espacio profesional de la psicopedagogía, en el que confluyen un conjunto de teorías, técnicas y métodos cuyo propósito es explicar la manera en que aprenden y se desarrollan los alumnos, y las dificultades que se encuentran al realizar nuevos aprendizajes. La psicopedagogía propone el tipo de intervenciones y actividades que deben ser aplicadas para lograr aprendizajes significativos. Por lo tanto, el trabajo psicopedagógico consiste, en vincular el análisis diagnóstico con la planificación para evaluar e intervenir dentro de una situación escolar.

El asesoramiento psicopedagógico en el nivel de secundaria, tiene dos modalidades: la interna y la externa. La asesoría interna se ofrece en los departamentos de orientación pedagógica, que se encuentran dentro de la estructura misma de la escuela secundaria, y en ella colaboran el orientador y los profesores para dar respuesta a la diversidad de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. La asesoría externa se realiza fuera de la escuela, en los centros de atención psicopedagógica, y es de carácter optativo y control particular.

La asesoría interna se realiza individualmente, con tiempo limitado debido al número de alumnos que se atienden; generalmente consiste en identificar el problema y remitir al estudiante a la asesoría externa, debido a que no existen especialistas con formación psicopedagógica para llevar a cabo esta atención dentro de la escuela. De aquí la importancia que cobra el asesoramiento externo, que ofrece profesionales con formación especializada para la atención psicopedagógica y brinda asesoría de manera individual o grupal de acuerdo a la problemática del alumno.

Los centros de atención psicopedagógica realizan una evaluación para detectar las *Necesidades Educativas Especiales* del adolescente, y trabajan en conjunto con padres y profesores, ya que los alumnos que muestran dificultades en el aprendizaje requieren que tanto unos como otros implementen ajustes o modificaciones en los contenidos, que les faciliten la comprensión para lograr aprendizajes significativos.

Se considera que el asesor externo es quien dará respuesta a la diversidad de los estilos de aprendizaje en secundaria, poniendo en juego actuaciones, recursos

e instrumentos de evaluación e intervención, para buscar no sólo la comprensión del profesor hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, sino también para que adopte diversas maneras de atender, y para que reconozca que el proceso de aprendizaje es un intercambio mutuo entre los conocimientos del asesor externo y del profesor.

Son variadas *las estrategias de asesoramiento externo* en secundaria, pero todas tienen en común el hecho de que se desarrollan fuera del centro escolar y responden a una evaluación inicial. Las estrategias tienen como objetivo primordial la *mejora educativa,* por eso el trabajo es compartido con los profesores en el aula y se deben prever, también, las posibles resistencias de los profesores al cambio. Es fundamental que el trabajo del asesor externo sea percibido por los docentes como una ventaja para que les facilite el trabajo en el aula y mejore el aprendizaje significativo de los alumnos (Illán, 1997). De ahí la importancia de la colaboración asesor externo-profesor en el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA

De acuerdo con Giné (2001), la evaluación psicopedagógica es un proceso compartido de obtención y análisis de información relevante, relativa a los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. McDonald (1988, citado en García,1998) plantea que la evaluación no sólo debe entenderse como una actividad cognoscitiva/valorativa, sino también facilitadora y promotora de cambio, y Paín (2000) agrega que es necesario recopilar información sobre el contexto familiar y escolar para dar inicio formalmente a la evaluación y a la detección de necesidades educativas especiales y, de esta manera, establecer el tipo de trabajo requerido por el alumno.

En lo que se refiere al contexto escolar es indispensable hacer uso de un instrumento a partir del cual se facilite la obtención de información relevante del estudiante dentro de la escuela. El instrumento para este fin es un *cuestionario* que se aplica a los profesores de matemáticas y español, el cual está constituido por una sección de información general sobre la organización, clima y actividades de enseñanza-aprendizaje en el aula y otra sección específica que brinda información sobre el alumno, sus estrategias de aprendizaje, conocimientos, motivación para aprender y su estilo y ritmo de aprendizaje. Es conveniente hacer la recomendación al profesor para que emita comentarios que complementen el cuestionario.

En cuanto al contexto familiar es necesario recabar información mediante una *entrevista* con los padres, estableciendo el motivo por el cual se recurre al servicio de asesoramiento, para identificar el significado del síntoma en y para la familia, así como las expectativas de solución a las dificultades de aprendizaje (Giné, 2001). Esta entrevista brinda la oportunidad de observar las modalidades de comportamiento de la pareja, así como los niveles de contacto y desavenencias, por lo que es recomendable, también, solicitar respuesta a una guía de preguntas que ayuden a obtener la información que permita reconstruir la historia de vida del alumno.

A lo largo de este proceso de evaluación es preciso hacer uso de la *observación* como un instrumento indispensable para elaborar el registro de la actitud del alumno por sesión, y así establecer con mayor facilidad el análisis e interpretación desde el punto de vista cualitativo.

Cada dato que se recoge sobre la escuela y la familia y que incide en el aprendizaje es relevante, ya que constituye un elemento valioso que permite una actuación más acertada del asesor en la intervención psicopedagógica.

Para complementar la información, el asesor aplicará otros instrumentos como son las *pruebas psicológicas*, que permiten confirmar la estructura de pensamiento, estrategias y tipo de operaciones, así como la ubicación del alumno en su grupo de edad, permitiendo el surgimiento de datos que complementen el punto de vista cualitativo y faciliten la interpretación. A su vez, las *pruebas proyectivas*, develan los mecanismos que llevan al sujeto a representar situaciones con carga emotiva para visualizar en el alumno sus relaciones e interacciones. Es importante resaltar en todo momento que estos procedimientos deben evitar que el asesor coloque la etiqueta de "este alumno no puede", como en un primer momento lo hizo la escuela.

Otra estrategia de evaluación es la denominada *hora de juego psicopedagógica* que resulta de gran interés para el diagnóstico, ya que muestra el momento de la fractura en el aprendizaje. En el caso de adolescentes se emplean *juegos reglados*, útiles para identificar la modalidad de aprendizaje, así como el comportamiento frente a reglas y límites. También se realizan *ejercicios* de conceptos elementales en español y matemáticas, con lo que se obtiene el nivel de sus conocimientos básicos y la forma como aprendió a relacionarlos.

Al finalizar la evaluación se realiza la *hipótesis diagnóstica*, que resume y compara los diferentes as-

pectos de interés en cada contexto y estima el peso de cada factor en la ocurrencia de la dificultad en el aprendizaje (Paín,2000).

INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA

Puede iniciarse desde que se realiza la primera entrevista de evaluación, y consiste en enfrentar al alumno con su realidad. La "devolución diagnóstica" es una estrategia de intervención que se lleva a cabo mediante una entrevista con los padres y después con el alumno, con la finalidad de expresarles cuáles fueron los resultados obtenidos y establecer el tipo de tratamiento que conviene para remediar el problema (Paín, 2000). En ocasiones la sola asistencia y la estrategia de comunicación entre padres y adolescente que se da en el proceso de evaluación, llega a solucionar la necesidad educativa.

Las funciones y tareas relacionadas con la intervención psicopedagógica se ajustan a los siguientes ejes: la naturaleza de sus objetivos, la modalidad de la intervención, el ámbito preferente y el estilo de la intervención (Blanco, 2001). En el eje de la naturaleza de los objetivos se encuentran tanto la postura clínica o rehabilitadora, como la educativa. El plano clínico presta mayor atención a las características individuales y evolutivas de los alumnos, así como a sus dificultades emocionales. Desde la concepción de la educación especial y de las necesidades educativas especiales, las funciones de asesoramiento son claramente educativas porque las dificultades en el aprendizaje tienen una naturaleza interactiva, lo que quiere decir que no sólo dependen de las limitaciones de los alumnos, sino también de las ventajas y limitaciones que el entorno escolar y familiar les brinde.

El profesional que realiza la función de asesoramiento psicopedagógico contribuye con el profesor a mejorar el proceso educativo, porque no sólo se beneficia el alumno con necesidades educativas especiales, sino todos los alumnos de su grupo y, como consecuencia, la escuela y el sistema educativo, que pone en práctica una oferta curricular más amplia, que da respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos.

En el eje de la modalidad de intervención psicopedagógica potencia el desarrollo adecuado del alumno y el de la escuela en tres momentos: la intervención preventiva, la correctiva y la remedial. La intervención preventiva se dirige a la detección y atención inmediata de las dificultades en el aprendizaje para evitar que se generalice.

El ámbito preferente incluye a la escuela y a la familia; en cuanto a la familia, el asesoramiento cobra un peso educativo por ser un ámbito de actuación directo, ya que la intervención no es exclusivamente institucional o individual, y cuando se interviene, no se retira al alumno del contexto (familiar o escolar) en el que aprende. Además, es conveniente aclarar que la atención al alumno está condicionada por la capacidad de respuesta del docente, el número de estudiantes a los cuales se les dará el apoyo, el tipo de necesidades educativas especiales y su edad.

El estilo de intervención se establece conforme a las necesidades de cada alumno cuidando se considere tanto su autoestima, como sus habilidades de aprendizaje. Es importante que el especialista que proporciona el asesoramiento contribuya a mejorar la calidad de la enseñanza. La aceptación del conocimiento y experiencia de profesores y especialistas que trabajan en colaboración, establecen un nivel de igualdad en las relaciones interpersonales y se complementan en lo que se refiere a las aportaciones y experiencia profesional.

De lo anterior se concluye que, el asesoramiento es el proceso de construcción conjunta que permite que algunos profesionales con diversos tipos de conocimiento detecten necesidades y generen soluciones, pues la respuesta a la diversidad de aprendizaje es más efectiva en los centros educativos en los que existe un trabajo en colaboración entre profesores, padres, alumnos y asesor pedagógico (Blanco, 2001).

CONCLUSIÓN

En el campo de la educación especial Marchesi (2001) comenta que han surgido cambios teóricos que posibilitan las condiciones para proporcionar una respuesta educativa adecuada a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Uno de estos cambios es el tránsito conceptual de discapacidad a necesidades educativas especiales, que implica una responsabilidad compartida por el alumno y la escuela. La ventaja de clarificar estos conceptos permite la profundización y el desarrollo de nuevos modelos teóricos, fundamentados en el derecho de todo alumno a una educación común. Para que todos estos cambios se concreten en el área educativa se requiere de una transformación en la educación especial y un cambio en el sistema educativo mexicano, que permita proporcionar una respuesta a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. Se requiere también de un cambio de actitudes en todos los niveles, desde el macrosistema educativo hasta el microsistema familiar.

La respuesta a la diversidad de aprendizaje requiere de un planteamiento a nivel institucional de la escuela y sus integrantes: autoridades, servicios de apoyo psicopedagógico, profesores, alumnos y padres de familia, que inicie con una declaración de principios que conduzca la acción educativa. Este tipo de atención se ha desarrollado casi exclusivamente para la educación preescolar y primaria, por lo que es menester proyectarla a la educación secundaria y atender a los alumnos que en esta etapa presentan necesidades educativas especiales, cuestión que es desconocida para muchos profesionales de este nivel educativo en México.

Por lo tanto, se requiere, una nueva actitud por parte del docente ante el reto de la diversidad y las consiguientes necesidades educativas especiales, las cuales proponen planteamientos educativos y organizativos diferentes que puedan ser practicados desde el interior de los centros escolares. Por lo que se recomienda participar comprometidamente y actualizar los aspectos científicos y didácticos, para una unificación conceptual, ideológica y de principios sobre la diversidad, que facilite el reconocimiento de que los aspectos psicopedagógicos son prioritarios en la formación y una actualización permanente del profesorado de este nivel escolar (Illán, 1997).

Con la finalidad de responder al reto que ofrece la atención a la diversidad y, en especial, a las dificultades de aprendizaje que enfrentan los adolescentes del nivel de secundaria, la autora efectuó un estudio de casos con estudiantes de este nivel. La investigación implicó el desarrollo de un proceso de evaluación a los alumnos, que incluyó el análisis del contexto familiar y escolar, para determinar sus necesidades educativas especiales y la intervención específica que requerían.

Debido a que la investigación abarcó dos semestres escolares, un número considerable de sesiones psicopedagógicas, la aplicación de diferentes instrumentos de evaluación y el desarrollo de un plan de intervención para atender las necesidades detectadas, se consideró pertinente reportar en otro apartado la descripción detallada del proceso de asesoramiento psicopedagógico, así como las conclusiones derivadas de dicho asesoramiento a nivel de secundaria.

♦✱♦✱♦

BIBLIOGRAFÍA

Antunes, C. (2000) *Estimular las inteligencias múltiples.* España: Narcea.

Blanco, R. (2001) La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.) *Desarrollo psicológico* y educación: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza. Vol. 3 cap. 15.

Brueckner, L. (1989) *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje.* Madrid: Riald.

Canda, F. (1999) *Diccionario de psicología y pedagogía.* España: Cultural.

Defior, S. (1996) *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo.* España: Aljibe.

García, J. y González, D. (1998) *Evaluación e Informe psicopedagógico: una perspectiva curricular.* Vol.1 Madrid: Eos.

Giné, C. (2001) La evaluación psicopedagógica. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Madrid: Alianza. Vol. 3 cap.14.

Goleman, D. (2000) *La inteligencia emocional.* México: Vergara.

Illán, N. y García, A. (1997) *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI.* España: Aljibe.

López, F. (2001) Problemas afectivos y de conducta en el aula. en: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Madrid: Alianza. Vol. 3 cap. 6.

Marchesi, A. (2001) Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.) *Desarrollo psicológico y educación: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Madrid: Alianza. Vol. 3 cap. 1.

Marchesi, A. (2001) La práctica de las escuelas inclusivas. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.) *Desarrollo psicológico y educación: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Madrid: Alianza. Vol. 3 cap. 2.

Marchesi, A. (2001) Los alumnos con escasa motivación para aprender. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.) *Desarrollo psicológico y educación: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Madrid: Alianza. Vol. 3 cap. 7.

Paín, S. (2000) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje.* Argentina: Nueva visión.

Paniagua, G. (2001) Las familias de niños con necesidades educativas especiales. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. (comp.) *Desarrollo psicologico* y educación: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid: Alianza. Vol. 3 cap. 17.

Romero, J. (2001) Retrasos madurativos y dificultades en el aprendizaje. En: A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (comp.) *Desarrollo psicológico y educación: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales.* Madrid: Alianza. Vol. 3 cap. 3.

La retención de conocimiento abstracto en estudiantes de relaciones comerciales

Rubén García Martínez*
Miguel Ángel Campos Hernández**
María de la Luz Pirrón Curiel***

RESUMEN

Se analiza la calidad de la retención de conocimiento abstracto a mediano plazo (196 semanas) mediante el estudio de la organización lógico-conceptual que producen estudiantes de licenciatura en Relaciones Comerciales. Se encontró que el grupo que trabajó el tema con base en un *organizador avanzado* presenta un mayor nivel de retención y un mejor manejo de conceptos centrales que el grupo que no lo hizo así. Por otra parte, a pesar de la incorporación de nuevos conocimientos, no se encontró diferencia significativa en el nivel de retención en las pruebas de cada grupo, lo que indica una asimilación selectiva y estable a lo largo del período.

***Palabras Clave**: retención, organización conceptual, discurso.*

ABSTRACT

Mid term retention (196 weeks) is studied based on concept organizations constructed by college students (International Commerce) that worked with an *advanced* organizer as compared with those that did not. It was found that the former show higher levels of retention, and higher assimilation of important concepts of the topic under study (cultural factors influencing social behavior). On the other hand, no significant difference was found per group on retention levels along tests (four) during the period, in spite of the integration of new knowledge, which indicates a selective and stable assimilation is in place throughout the period under study.

***Key words**: retention, concept organization, discourse.*

PRESENTACIÓN Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En este trabajo se analiza la calidad de la retención a conocimiento abstracto de mediano plazo sobre el tema de *factores socioculturales de la conducta social* que tienen los estudiantes del VIII semestre de la carrera de Licenciatura en Relaciones Comerciales de la Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Tepepan, del Instituto Politécnico Nacional (ESCA-Tepepan, IPN), 196 semanas después de haber revisado dicho tema en la asignatura Psicología Social (Unidad II) del primer semestre. Esta asignatura es fundamentalmente teórica (*La mercadotecnia...*, 1989), y el tema se considera básico en la formación profesional en el campo. Este estudio extiende los resultados de García (2001) sobre retención a corto plazo sobre el mismo tema (a 4, 12 y 24 semanas de haberlo revisado). Se identificó a estudiantes de la población estudiada por él, y se les aplicó la misma prueba 196 semanas después. La prueba está construida con base en las especificaciones del Modelo de Análisis Proposicional (Campos y Gaspar, 1996), cuyos fundamentos epistemológicos, sociolingüísticos y cognitivos, permiten estudiar el contenido lógico-conceptual y epistemológico de protocolos verbales, como lo es la respuesta escrita de cada estudiante.

* Universidad Intercontinental; e.mail: rubengarciamtz@yahoo.com.
** Universidad Nacional Autónoma de México.
*** Instituto Politécnico Nacional – ESCA Unidad Tepepan

Los profesores de la carrera comentan la falta de conocimiento o precisión de nociones básicas en sus estudiantes. En el caso específico del tema mencionado, García (*id.*) reporta que los niveles de retención no se modifican sustancialmente en el corto plazo (hasta 24 semanas después de la revisión del tema) a pesar de abordar el conocimiento mediante un *organizador avanzado* (Ausubel *et al.*, 1983). Sin embargo, sí muestra mayor asimilación que los reportados en algunos estudios que abordan la misma problemática y con la misma metodología de análisis en el mismo campo y nivel escolar (Campos, García y Galicia, 2001), en diferente campo y el mismo nivel escolar (Campos, Gaspar y Alucema, 2000), y en diferente campo y nivel escolar (Cortés, 2000). De este modo, de acuerdo con la organización conceptual producida a mediano plazo el problema que se investiga en este estudio es la calidad de la retención (196 semanas). Se espera que los estudiantes que abordaron inicialmente el contenido de enseñanza con el apoyo de un organizador avanzado logren mejores niveles de retención del conocimiento en ese mediano plazo. Los resultados del estudio podrían aportar a la mejor organización de la enseñanza, de las actividades de aprendizaje, y orientar los programas de formación y actualización docente.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

En 1966, tras una larga historia institucional se establece la carrera de Licenciado en Relaciones Comerciales en la ESCA-Tepepan. Entre los importantes propósitos de la carrera en el plan de estudios vigente, se pretende formar profesionales en las áreas administrativo-financieras, que desarrollen un *sentido analítico y crítico de los conceptos básicos* de la contabilidad y el uso de herramientas administrativas, capacitándoles con conocimientos eficientes para la toma de decisiones en un entorno de economía globalizada (*Plan de Estudios..., 1997*). En particular, se desea "formar profesionales capaces de analizar, planear, operar, controlar y dirigir todas las actividades del área comercial, con una visión integral de las tendencias de los mercados, logrando así cumplir con los objetivos de las organizaciones con un amplio sentido social" (*Proyecto de Plan de Estudios..., 1999*).

En esta carrera predominan las mujeres. La mayoría de hombres y de mujeres son solteros, provenientes de la zona metropolitana de la ciudad de México, de nivel socioeconómico medio bajo y de familias con escolaridad básica (Amézquita *et al.*, 1996); en promedio dedican menos de dos horas a actividades extra-clase. Casi la mitad trabaja, aunque sólo el 18% lo hace de tiempo completo (Centurión *et al.*, 1994). Amézquita (*id.*) reporta además que casi una tercera parte de los alumnos presenta dificultades para realizar operaciones formales.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

La construcción significativa. Los enfoques cognoscitivos actuales de tipo constructivista parten de los aportes de Piaget (1969), Vygotsky (1993), Ausubel (Ausubel *et al.*, *id.*) y otros. La construcción de conocimiento se basa en esquemas de *acción* que transforman el objeto, asimilándolo a dichos esquemas, reconstruyéndolos y construyendo otros nuevos (Piaget, *id.*), *i.e.*, acomodándose a dichos conocimientos, llevando a una adaptación o equilibrio (*id.*; 1976). Mediante la función simbólica junto con la dimensión socio–cultural, los esquemas desembocan en conceptos y se expresan como signos (*id.*, 1961). Se trata por tanto de la integración de funciones cognitivas, contenido epistemológico, interacción y lenguaje. Con ello, se espera que los estudiantes universitarios presenten *pensamiento formal*, es decir, abordaje abstracto de conceptos y su estructuración lógica (*id.*; 1976).

Con estas bases se ha trabajado en construcción de categorías (Neisser,1981), comprensión (Sternberg, 1987) y reconstrucción de conocimiento (Chinn y Brewer, 1993). Por su parte, Ausubel *et al.* (*id.*) parten de la interacción del estudiante con el contenido de aprendizaje, en la que se originan nuevos significados proposicionales y relaciones entre ellos, llegando a niveles altos de precisión basándose en la acción, la necesidad y el interés por parte del estudiante. Es el *aprendizaje significativo*. Los significados son de carácter conceptual. Los conceptos se refieren a "objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes" (*id.*, 89-90), diseñados culturalmente, mediante los cuales se representa la realidad en forma consciente, simplificada, esquemática, selectiva y generalizada. Los conceptos relacionados permiten la generación y comprensión de nuevos conceptos y proposiciones. Las proposiciones son "significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas" (*id.*, 56).

Ausubel *et al* (*id.*) dan gran importancia al lenguaje, la simbolización y la lógica. En tanto que significado proposicional, la verbalización es sustancial en el "proceso mismo de adquirir nuevas ideas abstractas que influyen tanto en la naturaleza como en el producto cognoscitivos" (*id.*, 84). Con ello, se configura la *estructura cognoscitiva*: "el contenido y organización totales de las ideas de una persona... en una área particular del conocimiento" (*id.*, 540). Así, los significados previos se

modifican y se articulan a las ideas nuevas, generando una nueva estructura (*id.*). Se trata de una selección conceptual durante el aprendizaje. Su permanencia depende de la precisión y organización (relaciones) de los significados, en tanto precisos, abstractos, generales e inclusivos. El significado se asimila mediante la *diferenciación progresiva*, o la jerarquización lógico-conceptual (*id.*, 131) durante la cual el afianzamiento relacional y la retención son muy importantes. Esta última depende de la organización conceptual (resistencia a confusiones) o a la posibilidad de análisis de elementos en la estructura cognoscitiva (disociabilidad) (*id.*, 136). La *reconciliación integrativa* elimina la confusión conceptual y proposicional (*id.*, 117).

En este contexto, el *organizador avanzado* ayuda a implementar la diferenciación y reconciliación mencionadas, "salvando el abismo que existe entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer de manera mas activa y expedita" (*id.*, 111). El organizador avanzado es más abstracto, general e inclusivo que el nuevo material por aprenderse, relacionándose con éste en forma *sustancial* y *no arbitraria* (*id.*, 50-51). Se presenta antes que el material de aprendizaje "para facilitar el establecimiento de una actitud favorable hacia el aprendizaje significativo" (*id.*, 157). Con ello se activarían "ideas pertinentes y apropiadas... establecidas en la estructura cognoscitiva, para hacer lógicamente significativas a las nuevas ideas... y proporcionarles un afianzamiento estable" (*id.*, 158).

Así, el aprendizaje es proposicional, "cuando una proposición lógicamente significativa de una disciplina particular se relaciona significativamente con proposiciones específicas supraordinadas en la estructura cognoscitiva del alumno", integrando palabras, conceptos y proposiciones (*id.*, 47). Es un proceso contextual, dada "la atmósfera y clima psicológico del salón de clases, la cooperación y la competencia" (*id.*, 39), en el que el profesor sólo presenta "las ideas tan significativamente como sea posible. El trabajo real de articular las ideas nuevas en un marco de referencia personal sólo puede realizarlo el alumno" (*id.*, 351). Se tiene, por tanto una teoría basada en la construcción de conocimiento en el contexto educativo.

La retención en el proceso constructivo. En esta perspectiva constructivista la memoria es "la conservación de todo lo que se adquirió en el pasado, incluidos los diversos sistemas de esquemas de todos los niveles", obtenidos mediante aprendizaje, no mediante esquemas hereditarios o reflejos, y se conforma activamente por recogniciones, reconstrucciones, evocaciones (Piaget *et al.*, 1972, 349). La recognición es "una asimilación de lo dado, en cuanto se lo vuelve a encontrar o reaparece"; la reconstrucción "constituye la reproducción intencional de una acción particular y de sus resultados,... [al] reconstruir un modelo no dado en la percepción actual" (*id.*, 354); y la evocación es "el producto de una... reconstrucción inferencial" (*id.*, 18). En conjunto, conforman la interiorización u "organización propia de la inteligencia", que da origen a una memoria organizada "con el lenguaje, la relación y el sistema de los conceptos" (*id.*, 1961, 258). La evocación involucra recuperación de información mediante codificación, dependiendo de operaciones cognitivas específicas (Aparicio, 1993) y organización del conocimiento disponible (Prawat, 1989). Así, los conocimientos declarativos que describen el mundo "se representan [como] agregados de proposiciones y otras unidades cognitivas interrelacionadas que forman redes semánticas" dinámicas e integradas como esquemas que "sirven para interpretar objetos, acciones o acontecimientos que se producen en la realidad" (*id.*, 233).

En este contexto, retención y reproducción siguen a la fase de aprendizaje significativo (Ausubel *et al.*, *id.*). La reproducción depende del grado de disponibilidad cognitiva y factores motivacionales y permite reformular los significados retenidos en forma de enunciados verbales (*id.*, 133). La disponibilidad depende de los significados aprendidos, pero se reduce debido al olvido o inclusión obliterativa, que disocia los significados sin perderlos. Así, la información retenida en la memoria se debilita al paso del tiempo si no operan los factores de retención significativa. Por ello, "si la materia de estudio estuvo organizada y programada con propiedad, si se pudieron identificar las ideas pertinentes en la estructura cognoscitiva disponible, si el material se presentó claramente, si las falsas concepciones se corrigieron de inmediato, o si los estudiantes bien motivados aprendieron significativamente y prestaron atención a consideraciones como la revisión y el acompasamiento óptimos, entonces si habrá buenas razones para creer que deberían retener de por vida la mayoría de las ideas más importantes que hubiesen aprendido en la escuela" (*id.*, 139).

El Modelo de Análisis Proposicional. En el MAP (Campos y Gaspar, *id.*) se estipulan tres niveles epistemológicos de una porción temática del conocimiento: descriptivo (*Qué*), explicativo (*Cómo* o *Por qué*) y ejemplificativo (*Cuál*). Se formulan preguntas en cada nivel y se elabora una respuesta calificada y sintética llamada *criterio*,[1] en la cual se realiza primero el *análi-*

[1] El criterio puede provenir de textos especializados, del profesor o de respuestas colegiadas.

sis de componentes: se identifican unidades sintáctico-semánticas conceptuales (conceptos, **C**) y relacionales (relaciones lógicas, *R*). Éstos, junto con otros componentes gramaticales (O), conforman proposiciones (P), *i.e.*, enunciados contextuales relacionadas con conocimiento temático. Los **C** presentes en dos o más proposiciones, se llaman **C**-núcleo y forman el núcleo, *i.e.*, el conjunto organizador de la estructura conceptual.

A esta fase le sigue el *análisis de correspondencia*, para determinar la similitud semántica entre la respuesta de cada estudiante y el criterio, en tres dimensiones: (a) *correspondencia conceptual, cc*, que consiste en determinar la similitud entre el discurso del estudiante y los **C** del criterio. Con ello se establece la zona de correspondencia; (b) *correspondencia relacional, cr*, que consiste en determinar la similitud semántica entre el discurso del estudiante y las requerimientos relacionales (*R*) del criterio en la zona de correspondencia; y (c) *correspondencia con el núcleo, c*, que consiste en determinar la similitud semántica entre el discurso del estudiante y los **C** núcleo del criterio.[2] El análisis del criterio se presenta gráficamente en un *mapa proposicional*, en el que se expresa totalmente el texto, y con base en él se elabora el *mapa proposicional de correspondencia* de cada estudiante con las similitudes semánticas identificadas. El Anexo contiene la contraparte cuantitativa de estas definiciones e hipótesis al respecto, a partir de las cuales se determina el tipo de organización conceptual resultante (TOC).

METODOLOGÍA

Se aplicó la prueba que se muestra a continuación sobre *factores socioculturales de la conducta social*, a 20 estudiantes de dos grupos escolares (9 del G1, 11 del G2) de VIII semestre, 196 semanas después de que revisaron dicho tema en la asignatura de Psicología Social de la Licenciatura en Relaciones Comerciales (semestre I, turno vespertino; ESCA-Tepepan, IPN). Estos estudiantes provienen de la población estudiada por García (*id.*): 20 en el G1, que trabajó con el organizador avanzado al revisar el tema y 20 en el G2, que trabajó sin él. En concordancia con el problema de investigación mencionado anteriormente, se espera encontrar diferencias significativas en la calidad de la correspondencia (q_{corr}) entre grupos en la cuarta prueba, y diferencias no significativas entre la cuarta prueba y la primera si no hay integración sustancial con conocimiento nuevo. Cabe acotar que García (*id.*) clasificó también a los estudiantes de cada grupo de acuerdo con el promedio de calificaciones obtenidas en el ciclo escolar anterior (PNMS, 12º grado): los de valor alto (PNMS ≥ 8) en G1A y G2A y los de valor bajo (PNMS < 8) en G1B y G2B), que resultó en 10 estudiantes en cada subgrupo. La prueba es la misma aplicada previamente por García (4, 12 y 24 semanas después de revisado el tema; *id.*), por lo que este estudio complementa el suyo:

¿Qué son los factores socio–culturales de la conducta social? ¿Cómo afecta a la conducta social una socialización incompleta de las personas? Formula un ejemplo de cómo la conducta es influida por la cultura.

Estas preguntas sintetizan el conocimiento del tema en los niveles descriptivo, explicativo y ejemplificativo respectivamente (Campos y Gaspar, *id.*).[3] Se utiliza el mismo *criterio* de García (*id.*), organizado por **P**, ***C***, *R*, O:

P_1: [Los **factores socio–culturales** *de* la **conducta social**] *son* **aspectos** *que se refieren a* la **interacción recíproca** *que existe entre* la **persona** *y* el **ambiente social** al *que pertenece*.

P_2: El cual [= **ambiente social**] *está integrado por* **aspectos medio–ambientales** *y* **personas** *y* **bienes** *u* **objetos** *derivados de* la **cultura** los cuales *pueden ser* **bienes** *u* **objetos materiales** *o* **intangibles**.

P_3: Dichos **aspectos medio–ambientales** *influyen directa o indirectamente en* la **conducta social** *ya que existe* una **interdependencia** *entre* el **individuo** *y su* **grupo social.**

P_4: Esta **interdependencia** *esta* matizada *de manera* fundamental *por* la **percepción social** *que permite* el *acceso de* **información** del **medio exterior.**

P_5: *Si* las **personas** *no logran* un **proceso de socialización integral** *dentro de* la **sociedad** *en la que se desenvuelven no podrán convivir* armónicamente *dentro de* esta **sociedad**; es decir *tendrán* **problemas de *adaptación*** *y difícilmente lograrán cubrir sus* **motivaciones.**

P_6: Por ejemplo, cuando una **persona** *acepta realizar* una **actividad laboral** *fuera de* **lo que** [= **tareas**] *le corresponde, aun cuando* dicha **actividad laboral** *le resulte* molesta *y este fuera de* su **horario de tra-**

[2] Los tres tipos de correspondencia pueden analizarse según su grado: cuando se utilizan los mismos términos, se denomina *correspondencia idéntica*; cuando existe similitud clara, no ambigua, se denomina *correspondencia equivalente*; cuando se detectan ambigüedades, imprecisiones o vaguedades, se denomina *correspondencia alusiva*.

[3] Se informó a los estudiantes que la prueba no tenía efecto en la calificación, y no se les informó de la fecha de aplicación. Este tipo de prueba puede ser parte de los exámenes regulares (*v.g.*, Campos, García y Galicia, *id.*).

bajo *debido a que guarda* una **relación afectiva** *con su* **jefe inmediato.**

P_7: Lo anterior *se debe a que* culturalmente *ha aprendido a brindar ayuda a sus* **amigos** *y* **seres queridos.**

En él se abordan los niveles descriptivo (**P_1-P_2**), explicativo (**P_3-P_5**) y ejemplificativo (**P_6-P_7**), con un total de 29 **C**, 67 *R* y 9 **C**-núcleo (núcleo): **conducta social**, **persona**, **ambiente social**, **aspectos medio-ambientales**, **bienes**, **objetos**, **interdependencia**, **sociedad** y **actividad laboral**). La figura 1 presenta el mapa proposicional respectivo. Por su parte, el *organizador avanzado* (*id.*) aborda los siguientes aspectos en un documento de seis páginas: Cultura y Personalidad, Influencias del Medio, Influencia de los Factores Socioculturales, y Medio Ambiente Humano. Contiene 19 de los conceptos del criterio:

a) Con explicación detallada y explícita (casi la mitad del núcleo): **factores socio–culturales**, **interacción recíproca**, **bienes**, **objetos**, **cultura** [**bienes**] **materiales**, [**bienes**] **intangibles**, **individuo**, **proceso de socialización integral**, **persona**, **percepción social** y **problemas de adaptación**;

b) Aparecen explícitamente pero sin explicación detallada (un tercio del núcleo): **ambiente social**, **aspectos medio–ambientales**, **grupo social**, **medio exterior**, **sociedad** y **conducta social**;

c) Aparece en forma implícita y sin explicación detallada: **motivaciones**.

Se indicó a los estudiantes que no lo compartieran con sus compañeros, que marcaran los términos que no entendían, que los aclararan con su profesora y que elaboraran un cuadro sinóptico.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El tema se abordó inicialmente en el G1 en forma similar en cuatro sesiones, relacionándolo con conocimiento previo de los estudiantes, con base en descripciones, ejemplos frecuentes, lenguaje comprensible e ideas ordenadas y precisas. Aunque no se profundizó en la mayoría de los conceptos, se abordaron todos los del núcleo, excepto la noción de **interdependencia** (García, *id.*). A continuación se presenta la respuesta de la estudiante JRAC del G1 en la cuarta prueba (PR4), y se ilustra el análisis proposicional que se practicó en la respuesta de cada estudiante (organizadas por *P*, **C**, *R*, O; componentes implícitos en corchetes):

P_1: Los **factores socio–culturales** [*de* la **conducta social**] *son* aquellos **rasgos** *e* **influencias** que un **individuo** *adquiere en su* **medio ambiente** *y que forman a través de* diversas **experiencias** la **conducta** *de* una **persona** *o su* **comportamiento** *ante* la **vida**.

P_2: [Una **socialización** incompleta *provoca* que] *si* el **individuo** *no logra adaptarse a* una **sociedad** *encontrará* **dificultades** *en* los **grupos** *u* **organizaciones** *donde debe pertenecer.*

P_3: Recordando que el **hombre** *es* un **ser sociable** por naturaleza *pero* esa **socialización** la podríamos *calificar como* excelente, buena, regular [*y*] mala, *y entre más* mala *sea, más* **perjudicial** *será.*

P_4: [Por ejemplo] **en** la **cultura mexicana** *en* un **barrio pobre** un **niño** *es* agresivo *porque* el **medio** lo *condiciona a ser así.*

P_5: *Si* [un **niño**] *se muestra* débil *o* bondadoso *habrá otro* **niño** que *se aprovechará de* **él**.

P_6: La **cultura** *es* el **mundo** *en* el que un **individuo** *se desarrolla contando con sus* **costumbres**, **tradiciones**, **valores**, **principios**, **sueños**, **gustos**, etc.

P_7: El **desarrollo** *de* un **individuo** *en su* **cultura**, *en su* **sociedad** *condiciona sus* **actos**.

P_8: El **individuo** *es* sociable por naturaleza *y su* primer **grupo social** *suele ser* la **familia**, la cual *inmersa en* una **cultura** *inculcará* **valores** *y* **principios** *a su* **hijo**, que después *formarán* la **conducta** *de* este **individuo**.

Se observa su referencia a casi todos los conceptos del nivel descriptivo requeridos en el criterio (**P_1-P_2**): **factores socioculturales** (P_1) **conducta social** (en forma implícita, P_1), **aspectos** (equivalente, con su expresión Rasgos, P_1), **interacción recíproca** (alusiva, Influencias, P_1), **personas** (Individuo, P_1-P_2, P_6), **ambiente social** (equivalente, Medio Ambiente, P_1 y P_6), **aspectos medio-ambientales** (Rasgos Que Adquiere En Su Medio Ambiente, P_2), **cultura** (P_6) y **bienes intangibles** (Costumbres, Tradiciones, Principios, Sueños, Gustos, P_4). En el nivel explicativo (**P_3-P_5**), además de referirse a los conceptos **aspectos medio-ambientales**, **conducta social** y **personas**, también lo hace respecto a **interdependencia** (en forma alusiva, Influencias, P_1), **individuo**, **grupo social** (Grupos, P_2), **medio exterior** (Medio Ambiente, P_1), **proceso de socialización** (alusiva, Adaptarse, P_2, **sociedad** (P_1) y **problemas de adaptación** (equivalente, Dificultades [al no Adaptarse], P_2). En el nivel ejemplificativo, además de referirse a personas (P_1-P_2, P_6), también se refiere a **seres queridos** (equivalente, Familia, P_8). Esta es la correspondencia conceptual y constituye la zona de correspondencia. En estas referencias conceptuales se pueden identificar los **C**-núcleo del criterio con los que JRAC establece correspondencia: **conducta social**, **personas**, **ambiente social**, **aspectos medio-ambientales** y **sociedad**.

El análisis de correspondencia relacional muestra que JRAC establece algunas de las *R* que se establecen en el criterio para los **C** mencionados:

Tipo de conexion lógica en subproposiciones del criterio	*Referencias (cr) de la estudiante JRAC*
P_1: **factores socio–culturales** *R*(inclusión):*de* **conducta social**; **conducta social** *R*(identidad):*son* **aspectos;** ... **ambiente social** *R*(inclusión):*pertenece.*	P_1: [**factores socio–culturales** *R*(inclusión):*de* **conducta social**]; [**conducta social**] *R*(identidad):*son* Rasgos; ... **medio ambiente** *R*(inclusión):*en que se desarrolla, pertenece.*
P_2: **medio ambiente** *R*(inclusión):*está integrado por* **aspectos medio ambientales**; **aspectos medio-ambientales** *R*(conjunción):*y* **cultura**; **cultura** [que] R(inclusión):*pueden ser* **bienes intangibles**.	P_2: **rasgos** [del **medio ambiente**] *R*(inclusión):*son* Rasgos [del] ambiente Rasgos [del] ambiente [*R*(conjunción):*y*] **cultura**; **cultura** R(inclusión):*contando con* **costumbres**...
P_3: **aspectos medio-ambientales** *R*(causal): *influyen en* **conducta social**;	P_3: Rasgos [del] ambiente *R*(causal):[tienen] Influencias *en* **conducta social**;
P_5: *R*(condicional):*si* **personas** *R*(negación):*no* (*logran*) **proceso de socialización integral**; **proceso de socialización integral** *R*(inclusión):*dentro* **sociedad**; **sociedad** *R*(general):*se desenvuelven R*(negación) *no podrán R*(general):*convivir R*(inclusión):*tendrán* **problemas de adaptación**.	P_5: *R*(condicional):*si* **individuo** *R*(negación):*no* (*logra*) Adaptarse Adaptarse *R*(inclusión):*a* **sociedad**; **sociedad** *R*(general):*encontrará* **dificultades.**

Se observa que hace referencia parcial en el nivel descriptivo, ya que no establece la relación de interdependencia entre las personas. En el nivel explicativo tampoco hace la conexión de interdependencia ($\mathbf{P_3}$-$\mathbf{P_4}$), pero sí logra establecer casi todas las conexiones requeridas entre la persona y el medio ambiente ($\mathbf{P_5}$). La figura 2 muestra el mapa proposicional de correspondencia de JRAC. En conjunto, se observan suficientes bases conceptuales y relacionales, incluidos seis de los **C**-núcleo, *conformando una organización conceptual fuerte*, después de 196 semanas de haber revisado el tema. De hecho, esta respuesta es mejor a la que dio esta estudiante en la primera prueba (PR1), cuatro semanas después de haber revisado dicho tema:

P_1: [Los **factores socio–culturales** *de* la **conducta social**] *son* todos aquellos que *afectan o intervienen en* la **formación** *de* la **conducta**, *como son* la **sociedad** *o* el **medio** *en* el que te *desenvuelves, tu* **familia**, etc.

P_2: [Una **socialización** incompleta] la *afecta* principalmente *inhibiendo a* las **personas**, *desarrollándose* en éstas una baja **autoestima**.

P_3: [Por ejemplo] cuando tienes **conocimientos** *de* determinados **actos** [*como*] un **asesinato** *en* **defensa propia**, *sabrás actuar en* ese **momento** *y no vas a huir del* **problema**, *pues sabes* que *no cometiste* ningún **ilícito**.

Comparada con su respuesta en la cuarta prueba, ésta es más breve, bien relacionada, y más limitada epistemológicamente, ya que conceptualizaba en forma unidireccional la relación entre las personas y el medio, sin reacción explícita por parte de aquellas. Aunque en la cuarta prueba agrega el componente de reacción al medio por parte de las personas, no incluye todavía el factor de interdependencia entre personas; sin embargo, sí logra aumentar su contenido lógico-conceptual, probablemente por la influencia del contenido estudiado en las asignaturas entre el I y el VIII semestre. En general, los estudiantes en ambos grupos presentan respuestas ligeramente más débiles que la de JRAC, especialmente en el G2, ya que se observan menos referencias semánticas conceptuales, relacionales y con el núcleo, un manejo similar en el nivel descriptivo y dificultades también similares en el nivel explicativo.

Análisis cuantitativo (*MAP*). En la cuarta prueba, la estudiante JRAC obtuvo los siguientes resultados en los índices de correspondencia (tabla 1): cc = 0.586 (59% de los **C** requeridos), cr = 0.560 (56% de las *R* requeridas en la zona de correspondencia), y c = 0.667 (67% de los **C**-núcleos requeridos), por lo que q = 0.328 (33% de la calidad lógico-conceptual requerida) y q_{corr} = 0.995 (45% de la calidad de correspondencia requerida). Estos valores representan una organización conceptual adecuada, aunque incompleta respecto al criterio, de tipo Marco Conceptual (ver definiciones en el Anexo); se trata de una organización conceptual de nivel adecuado, lo que concuerda con el análisis cualitativo presentado anteriormente. Los promedios respectivos en

cada grupo son los siguientes: en el G1, *cc* = 0.417 (42%), *cr* = 0.603 (61%), *c* = 0.592 (59%), *q* = 0.249 (25%) y q_{corr} = 0.841 (42% de la calidad requerida); en el G2, *cc* = 0.398 (40%), *cr* = 0.632 (60%), *c* = 0.459 (46%), *q* = 0.255 (25%) y q_{corr} = 0.714 (35% de la calidad requerida). Se observa que, salvo en *cr*, el G1 tuvo un desempeño mejor en todos los índices. De hecho, la diferencia en el índice de calidad de la correspondencia (q_{corr}) es significativa ($p < 0.10$). Es decir, *el G1, que trabajó con el organizador avanzado, retiene mejor el conocimiento a mediano plazo*, a 196 semanas después de haber revisado el tema.

Al comparar estos resultados con los de las pruebas anteriores (tabla 1), se observa que JRAC tuvo una mejoría sustancial, excepto en *cr*, respecto de la primera (PR1): *cc* = 0.344 (34%), *cr* = 0.846 (85%), *c* = 0.444 (44%), *q* = 0.291 (29%) y q_{corr} = 0.735 (36%); estos valores representan una organización conceptual más débil, de tipo Marco Referencial. En esa primera prueba, el promedio de q_{corr} en el G1 es de 0.742 (37%), en tanto que para el GB es de 0.785 (39%), diferencia que no es significativa ($p < 0.33$). Es decir, *ambos grupos retuvieron un nivel de conocimiento similar después de 4 semanas de revisar el tema*, a pesar de que el G1 trabajó con el organizador avanzado. En la segunda prueba (PR2) hay una disminución en q_{corr} en ambos grupos, aparentemente como efecto del olvido, y la diferencia entre ellos no es significativa (tabla 1; G1: 0.671; G2: 0.685; $p < 0.49$). Es decir, *ambos grupos disminuyeron por igual en su nivel de asimilación de conocimiento 12 semanas después de haberlo aprendido*. En la tercera prueba se observa una mejoría en todos los índices, más pronunciada en el G1 (tabla 1): el valor de q_{corr} en G1 es de 0.790 y en el G2 de 0.773. Esta diferencia es significativa ($p < 0.08$). Es decir, *el G1 retiene mejor el conocimiento a las 24 semanas de haberlo aprendido*. La figura 3 ilustra estos cambios. Se trata, por tanto, de un incremento de 99 milésimas (equivalente al 13%) en G1 entre la primera y la última pruebas (respuestas a corto y mediano plazo), y un decremento de 71 milésimas (9%) en G2.

La tendencia observada en q_{corr} también la presenta el G1 en *c*, mientras que en el G2 sólo se presenta en las tres primeras pruebas, ya que muestra una disminución en la cuarta prueba (tabla 1): es decir, *en el mediano plazo (196 semanas) los estudiantes del G1 logran identificar más conceptos importantes dentro de su configuración lógico-conceptual*. La misma tendencia de q_{corr} se observa en el caso de los **C** de nivel explicativo requeridos en el criterio, pero sólo en las tres primeras pruebas, en ambos grupos: de 0.457, 0.425, 0.482 y 0.464 en el G1, y de 0.470, 0.420, 0.457 y 0.400 en el G2; es decir, *en el mediano plazo los estudiantes del G1 producen una mayor organización conceptual, aunque el conocimiento incluido es predominantemente de nivel descriptivo y ejemplificativo*. En el mismo segmento explicativo, el G1 se refiere al conocimiento requerido con un ligero avance utilizando los mismos términos del criterio, aun después del largo período de evocación: de 34.8% en la primera prueba a 35.2% en la cuarta, mientras que el G2 presenta una ligera disminución: de 36.4% a 35.0%; y en el caso de las referencias alusivas, ambos grupos disminuyen notablemente, el G1 de 38.1% en la primera prueba a 19.1% en la cuarta y el G2 de 32.3% a 12.5%; es decir, *se cuenta con un manejo terminológico estable y más preciso durante el proceso reconstructivo*.

En cuanto al equilibrio sintáctico, una proporción de **C** respecto de *R*, o densidad *d* del texto (ver Anexo), que no tiene efectos en q_{corr}:, se observa una tendencia similar a la de este último índice, pero sólo en las primeras tres puebas: de 1.04,1.32, 1.22 y 2.29 en el G1, y de 1.16, 1.82, 1.50 y 3.22 en el G2, respectivamente; es decir, *en el mediano plazo los estudiantes producen texto con menor densidad* (más **C** y menos *R*), probablemente por el manejo predominantemente descriptivo del conocimiento identificado anteriormente. Es interesante observar que de los 18 estudiantes en ambos grupos que obtuvieron un valor de *c* mayor al promedio de su grupo en la primera prueba, cinco presentan valores mayores al promedio respectivo en la cuarta prueba (4 de ellos del G1), por 9 en la segunda (3 del G1) y 8 en la tercera (7 del G1); además, 14 lo obtuvieron en por lo menos en dos de las siguientes pruebas (8del G1), y 8 en las tres siguientes (6 del G1); estos casos se señala con asterisco en el siguiente cuadro:

Grupo	*Estudiantes*	*PR1*	*PR2*	*PR3*	*PR4*
G1	1. GLG	0.555*	0.555*	0.555*	—
G1A	3. DLV	0.555*	0.666*	0.444	0.666*
	4. JHA	0.555*	0.333	0.444	—
	5. GSPG	0.555*	0.555*	0.555*	0.555*
	7. AMC	0.555*	0.333	0.333	—
	9. DNHM	0.666*	0.333	0.777*	0.666*
	10. ARM	0.555*	0.444	0.555*	0.555
G1B	1. JJGO	0.555*	0.444	0.555*	—
	5. ADVL	0.666*	0.444	0.555*	0.666*
	7. SAG	0.555*	0.333	0.666*	0.666*
G2					
G2A	1. OGA	0.666*	0.444*	0.444	0.333
	2. YRIH	0.666*	0.333	0.444	—
	4. ECM	0.666*	0.444*	0.777*	0.444
	5. OVC	0.555*	0.444*	0.444	—

Grupo	*Estudiantes*	*PR1*	*PR2*	*PR3*	*PR4*
G2B	3. CJCL	0.555*	0.333	0.222	0.444
	5. SHF	0.555*	0.555*	0.444	—
	7. HAHS	0.555*	0.444*	0.444	0.333
	10. CGU	0.555*	0.444*	0.444	0.555*

Al parecer el manejo temprano de organizadores conceptuales en el criterio permite mantenerlos a mediano y largo plazo. El hecho de que mayor número de estudiantes del G1 presenten esta situación, muestra un efecto del organizador avanzado en el manejo de conceptos organizadores establecidos en el criterio, especialmente en el largo plazo. El efecto del organizador avanzado también se puede observar respecto a haberlo revisado: de los 25 estudiantes del G1 que reportaron haberlo hecho por segunda ocasión antes de la segunda prueba (como apoyo para la presentación de un examen departamental), 3 obtuvieron resultados superiores al promedio en q_{corr} en la cuarta prueba, más de 180 semanas después de dicha revisión (por 5 estudiantes en la segunda prueba y 10 en la tercera):

Subgrupo	*Estudiantes*	*PR1*	*PR2*	*PR3*	*PR4*
G1A	1 GLG	0.850	0.802	0.822	—
	2 PIR	—	0.677	1.027	—
	3 DLV	0.894	0.943	0.663	—
	5 GSPG	0.864	0.913	0.758	—
	7 AMC	0.787	—	—	—
	8 MBG	—	—	0.857	—
	9 DNHM	0.994	—	1.184	0.976
G1B	1 JJGO	0.865	0.745	0.834	—
	3 CAGM	—	—	0.865	—
	5 ADVL	0.777	—	0.839	0.891
	7 SAG	0.822	—	0.872	0.872
	Promedio	*0.742*	*0.671*	*0.790*	*0.841*

Es decir, *la revisión tiene un efecto de corto plazo en la asimilación general* (hasta 24 semanas, tercera prueba), y es apenas perceptible en el mediano plazo (196 semanas, cuarta prueba). Finalmente, de los 20 estudiantes de ambos grupos que presentaron la cuarta prueba, sólo JRAC (de G1) logró un nivel de Marco Conceptual (ver definiciones en el Anexo), por uno en la primera prueba (de G1), ninguno en la segunda, y uno en la tercera (de G1). En conjunto, la mejoría en el G1 fue muy importante entre la primera prueba y la cuarta, aunque no significativa ($p < 0.12$) y un poco menor entre la tercera y la cuarta ($p < 0.27$), dado el fuerte avance en la tercera prueba. En el caso del G2, las caídas entre la primera prueba y la cuarta, y entre la tercera y la cuarta no son significativas ($p < 0.63$ y $p < 0.45\%$, respectivamente). A pesar del fuerte aporte de JRAC y de la mejoría de algunos estudiantes de ambos grupos en casi todos los índices, en conjunto no se logró modificar sustancialmente la organización conceptual con respecto de la situación de la primera posprueba, manteniéndose todo el período (196 semanas) como Marco Referencial. Es decir, *a pesar de las variaciones entre pruebas, la retención no mejora sustancialmente respecto de la primera, aunque se haya integrado un conocimiento nuevo que produjo mejoría en los valores de qcorr.*

Los decrementos observados en el G2 en la segunda y cuarta pruebas (corto y mediano plazo), pueden atribuirse al olvido de la conceptualización producida en la primera ocasión, sin integración de conocimientos nuevos (Ausubel *et al.*, *id.*), por lo que se presenta la evocación o reconstrucción inferencial (Piaget *et al.*, 1972). Por su parte, el G1 que trabajó inicialmente con el organizador avanzado presenta un efecto de resistencia contra dicha obliteración de conocimiento relevante a mediano plazo (196 semanas), a pesar del decremento observado en la segunda prueba; en particular, esta situación se observa por tipo de unidad semántica (**C**), conceptos organizadores (c), nivel epistemológico (explicativo) y lógico-conceptual en general (q_{corr}). La mejoría se debe probablemente a la integración de nuevos conocimientos a su estructura conceptual, provenientes de temas estudiados posteriormente en la misma asignatura, al que aquí nos ocupa, como *las influencias sociales*, *el grupo social*, *las actitudes* y *la personalidad*, y los contenidos de las otras asignaturas cursadas. Es decir, no sólo está operando la evocación (*id.*), sino una verdadera reconstrucción mediante el abordaje analítico, interpretativo y aplicativo en diferentes niveles epistemológicos, como formas cognitivas específicas (*id.*; Aparicio, *id.*), por lo que se puede decir que los estudiantes del G1 construyeron originalmente las categorías que permiten asimilar conocimiento abstracto respecto al tema y la reconstruyeron en un proceso evocativo de carácter inferencial e integrativo a mediano plazo, en un proceso que muestra realmente un nivel adecuado de comprensión (Sternberg, *id.*).

Los valores promedio de *cc* se mantienen menores al 50% en todas las pruebas. Es decir, se retiene menos de la mitad de las unidades semánticas conceptuales a lo largo de todo el período (196 semanas). En cuanto a c, se mantienen menores al 50% en las dos primeras pruebas en ambos grupos, pero en el G1 se rebasa este valor en las pruebas tercera y cuarta, y en el G2

sólo en la tercera. Es decir, se tiene un efecto de integración que selecciona los conceptos centrales en la tercera prueba, a pesar de retener el nivel de unidades semánticas conceptuales por debajo del 50%, proceso que se mantiene en el G1 hasta la cuarta. Así, en el G1 la resistencia al olvido se fortaleció con la integración de nuevos conocimientos relacionándolos con el conocimiento previo y seleccionando aquellos que son más importantes en la jerarquía conceptual de acuerdo con el criterio. Por su parte, los valores de *cr* son mayores al 60% en ambos grupos en todas las pruebas. Estos resultados concuerdan con reportes anteriores (*e.g.* Campos, García y Galicia, *id.*), y muestran el potencial de las habilidades lógicas de los estudiantes a pesar de carecer de conocimiento categorial específico.

CONSIDERACIONES FINALES

Se estudió la organización conceptual que produjeron estudiantes de dos grupos a mediano plazo (196 semanas) que habían abordado el tema *factores socioculturales de la conducta social*: en un grupo con base en un organizador avanzado y en otro sin él. Se analizaron protocolos verbales siguiendo las especificaciones del MAP. La diversidad discursiva de los estudiantes entre pruebas ilustra un proceso cognitivo complejo de evocación y reconstrucción en el proceso de comprensión y retención; esta diversidad se presenta junto a elementos comunes en significado, terminología y manejo de nivel espistemolígoco. Se concluye lo siguiente:

a) Se observó un efecto del organizador avanzado en el proceso de reconstrucción de conocimiento a mediano plazo (196 semanas), con base en el índice de correspondencia lógico-conceptual del conocimiento asimilado (q_{corr}, tabla 1): una mejoría del 13% en el G1, mientras que el G2, que no trabajó con dicho organizador, tuvo una disminución de 9% en ese índice. El avance observado coincide con el reportado por Ausubel *et al.* (1968), de entre 11% y 19%.

b) Se encontró diferencia significativa en la calidad de la correspondencia (q_{corr}) en la cuarta prueba a favor del G1, por lo que la retención parece ser a su vez favorecida por el efecto del organizador avanzado.

c) No se encontró diferencia significativa por grupo en la calidad de la correspondencia (q_{corr}) entre la cuarta prueba y la primera, ni entre la cuarta y la tercera; esto significa que, si bien los cambios observados son muy importantes cualitativamente ya que muestran comprensión y retención a mediano plazo, no son tan sustanciales de manera que se aprecie la integración de conocimientos complementarios provistos por el currículo.

d) Se muestra la resistencia que el organizador avanzado presenta ante la inclusión obliterativa (olvido), con lo que el proceso de retención mantiene su nivel a mediano plazo, estabilizando el conocimiento adquirido. Así mismo, se muestra el efecto contrario, en el grupo que no trabajó con dicho organizador, en donde el proceso de retención sucumbe a la obliteración y la organización conceptual reconstruida resulta más débil.

e) Los resultados anteriores coinciden con los obtenidos en estudios anteriores sobre la misma problemática y la misma metodología. De acuerdo con los diversos índices de correspondencia de conocimiento construido, en las dimensión conceptual (*cc*), relacional (*cr*), y con el núcleo (*c*); estas dos últimas tienen un mejor nivel que la conceptual) y en los índices derivados respecto a la integración lógico-conceptual (*q*) y en general (q_{corr}). Esta situación muestra una vez más el potencial de habilidades analíticas que tienen los estudiantes, que no se puede mostrar plenamente debido a las dificultades en la asimilación de contenido categorial.

f) Estos resultados también coinciden con los reportados anteriormente respecto a las dificultades del manejo del contenido en el nivel epistemológico de carácter explicativo, un nivel muy importante en el entendimiento de conocimiento formal, su integración con otros conocimiento y su aplicación a situaciones y problemas relevantes en el campo.

g) La calificación promedio obtenida en el nivel escolar medio superior (PNMS), previa al ingreso a los estudios universitarios no es un factor determinante en los resultados, de hecho es apenas perceptible. Si bien el MAP evalúa la organización conceptual en un alto nivel de demanda cognitiva, estos resultados sugieren las limitaciones de las calificaciones regulares para apreciar la adquisición de conocimiento abstracto y sobre todo, para tomar decisiones académicas a partir de ellas.

h) Los resultados observados describen aspectos importantes de la construcción lógico-conceptual de los alumnos estudiados, pero es posible suponer una situación semejante en los otros grupos escolares, en particular por la similitud de dichos resultados con los reportados en estudios previos sobre el mismo campo y nivel escolar; y en general respecto a la misma similitud con los resultados reportados en otros campos y niveles escolares.

En síntesis, el organizador avanzado que se proveyó a los estudiantes sí produce cambios favorables en el aprendizaje. Es necesario también dar atención

curricular y didáctica más adecuada a la estructura del conocimiento que se desea enseñar, revalorando la importancia del conocimiento conceptual en la formación académica de profesionales en áreas prácticas, como lo es el de Relaciones Comerciales, favoreciendo su abordaje y su integración, con importantes implicaciones en el tratamiento de contenido procedimental y aplicado.

♦✱♦✱♦

BIBLIOGRAFÍA

Amézquita, A. *et al.* (1994). "Ubicación y características dinámicas de la población de estudiantes del turno vespertino de las licenciaturas en Contaduría Pública y Relaciones Comerciales", México, ESCA-Tepepan, IPN.

Aparicio, J. (1993). El progreso en la teoría de la memoria: de los modelos multialmacén a la teoría de los niveles de profundidad de procesamiento, en *Aprendizaje y Memoria Humana*, México, McGraw-Hill.

Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*, México, Trillas.

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, *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*, México, UNAM, 51-92.

Campos, M.A., Gaspar, S. y Alucema, A. (2000). Análisis de discurso de la conceptualización de estudiantes de biología de nivel universitario, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 10, no. 2, 31-71.

Campos, M.A., García, R. y Galicia, X. (2000). Contenido lógico–epistemológico de la conceptualización aprendida por estudiantes de licenciatura en Relaciones Comerciales, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. II, no. 1, 36-53.

Centurión, M. *et al.* (1994). "Diagnóstico socio–dinámico de los alumnos de Contaduría Pública y Relaciones Comerciales" México, ESCA-Tepepan, IPN.

Chinn, C. y Brewer, W. (1993). The role of anomalous data in knowledge acquisition: a theoretical framework and implications for science instruction, *Review of Educational Research*, vol. 63, no. 1, 1-49.

Cortés, L. (2000). Evaluación de la calidad conceptual en estudiantes de secundaria sobre el tema de célula, en M.A.Campos, *Construcción de conocimiento y educación virtual*, México, 35-73.

García, R. (2001). La memoria del educando de nivel superior en dos teorías cognoscitivas del aprendizaje, *Paedagogium*, año 2, no. 9, 24-28.

Neisser, U. (1981). From perception to conceptual structure, en U. Neisser, *Concepts and conceptual development*, Cambridge, Cambridge University Press, 11-24.

Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*, México, Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*, Barcelona, Ariel.

Piaget, J. (1976). *Psicología de la Inteligencia*, Buenos Aires, Psique.

Piaget, J., Inhelder, B. y Sinclair, H. (1972). *Memoria e inteligencia*, Buenos Aires, Ateneo.

Prawat, R. (1989). Promoting access to knowledge, strategy and disposition in students, *Review of Educational Research*, vol. 59, no. 1, 1-41.

Sternberg, R. (1987). The psychology of verbal comprehension, en R. Glaser, *Advances in Instructional Psychology*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 97-150.

La mercadotecnia: eje transformador en el plan de estudios de la Licenciatura en Relaciones Comerciales. Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Comercio y Administración. México, 1989.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Contaduría Pública, Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Tepepan, IPN., México, 1997.

Proyecto de Plan de Estudios de la Licenciatura en Relaciones Comerciales para 1999, Escuela Superior de Comercio y Administración, Unidad Tepepan, IPN, México, 1999.

ANEXO. DEFINICIONES DE ÍNDICES DE CORRESPONDENCIA E HIPÓTESIS EN EL MAP (CAMPOS Y GASPAR, 1996)

Definiciones

Correspondencia conceptual, (*cc*): proporción del número de conceptos en correspondencia (Cstc) , respecto al total de conceptos en la organización conceptual criterio (Ct).

Correspondencia relacional (*cr*): proporción del número de relaciones lógicas que el estudiante usa en la zona de correspondencia, respecto a la relaciones requeridas en dicha zona (Rstc).

Correspondencia con el núcleo (*cr*): proporción del número de conceptos en correspondencia (Cstc), respecto a los que se encuentran en el núcleo del criterio (Ctc).

Calidad lógico-conceptual (*q*): integración de la correspondencia conceptual y relacional: $q = (cc.\sum cr)$.

Calidad de la correspondencia (q_{corr}): asociación de la calidad lógico-conceptual y la correspondencia con el núcleo $q_{corr} = q + c$.

Hipótesis

De asimilación de conceptos: el estudiante asimila menos de la mitad de las unidades semánticas conceptuales de un tema tratado en clase (Cstc $\leq$ 0.5Ct).

De asimilación de relaciones lógicas en la zona de correspondencia: el estudiante asimila menos del 60% de las unidades semánticas relacionales requeridas en la zona de correspondencia de un tema tratado en clase (Rstc $\leq$ 0.6Rcz).

De asimilación de los conceptos centrales: el estudiante asimila menos del 60% de los **C**-núcleos (Cstc $\leq$ 0.6Ctc).

TABLA 1.
Promedio por prueba de los índices de correspondencia, clasificación de la organización conceptual en ambos grupos y valores respectivos de la estudiante JRAC (G1).

	Prueba y Estudiante	*C*	R	d	cc	cr	c	*q*	q.corr	*TOC*
PR1	JRAC	10.0	11.0	0.91	0.344	0.846	0.444	0.291	0.735	MR
	G1	10.7	10.7	1.04	0.368	0.701	0.488	0.254	0.742	MR
	G2	11.3	10.0	1.16	0.385	0.724	0.493	0.292	0.785	MR
PR2	JRAC	11.0	5.0	2.20	0.379	0.714	0.555	0.270	0.825	MR
	G1	10.2	8.2	1.32	0.351	0.711	0.421	0.250	0.671	MR
	G2	10.1	6.8	1.82	0.345	0.730	0.438	0.247	0.685	MR
PR3	JRAC	11.0	6.0	1.83	0.379	0.750	0.444	0.284	0.728	MR
	G1	11.0	9.5	1.22	0.377	0.692	0.532	0.258	0.790	MR
	G2	10.7	7.6	1.50	0.366	0.729	0.510	0.263	0.773	MR
PR4	JRAC	17.0	9.0	1.89	0.586	0.560	0.667	0.328	0.995	MC
	G1	12.1	6.2	2.29	0.417	0.603	0.592	0.249	0.841	MR
	G2	11.6	4.2	3.22	0.398	0.632	0.459	0.255	0.714	MR

Claves: **C**: número de conceptos; *R*, número de relaciones lógicas; *d*: densidad; *cc*: correspondencia conceptual; *cr*: correspondencia relacional; *c*: correspondencia con el núcleo; *q*: calidad lógico-conceptual; *q.corr*: calidad de la correspondencia; TOC: tipo de organización conceptual.

Figura 1.
Mapa proposicional criterio del concepto: factores socioculturales de la conducta social

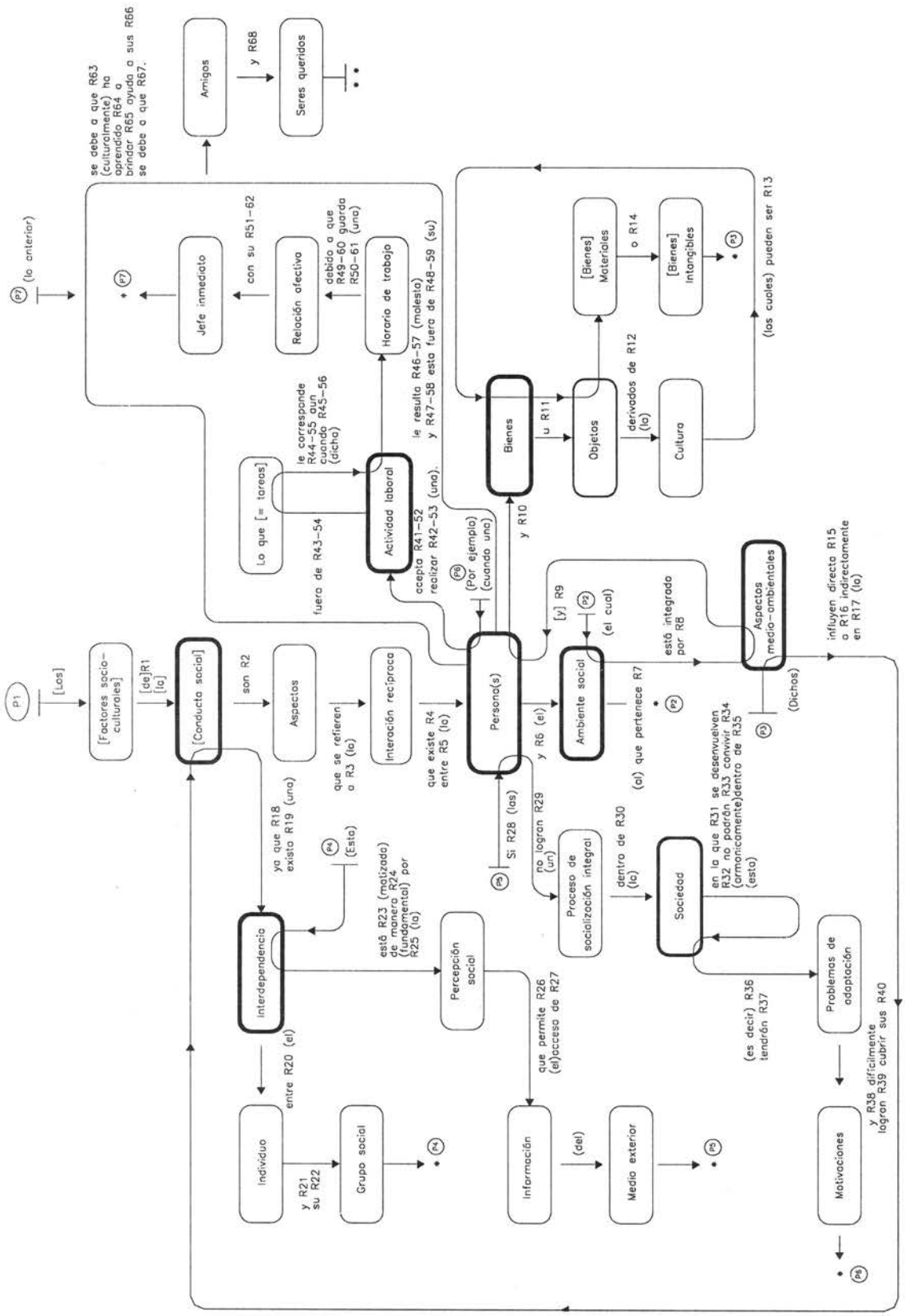


Figura 2.
Mapa proposicional de correspondencia de la estudiante JRC en la prueba 4

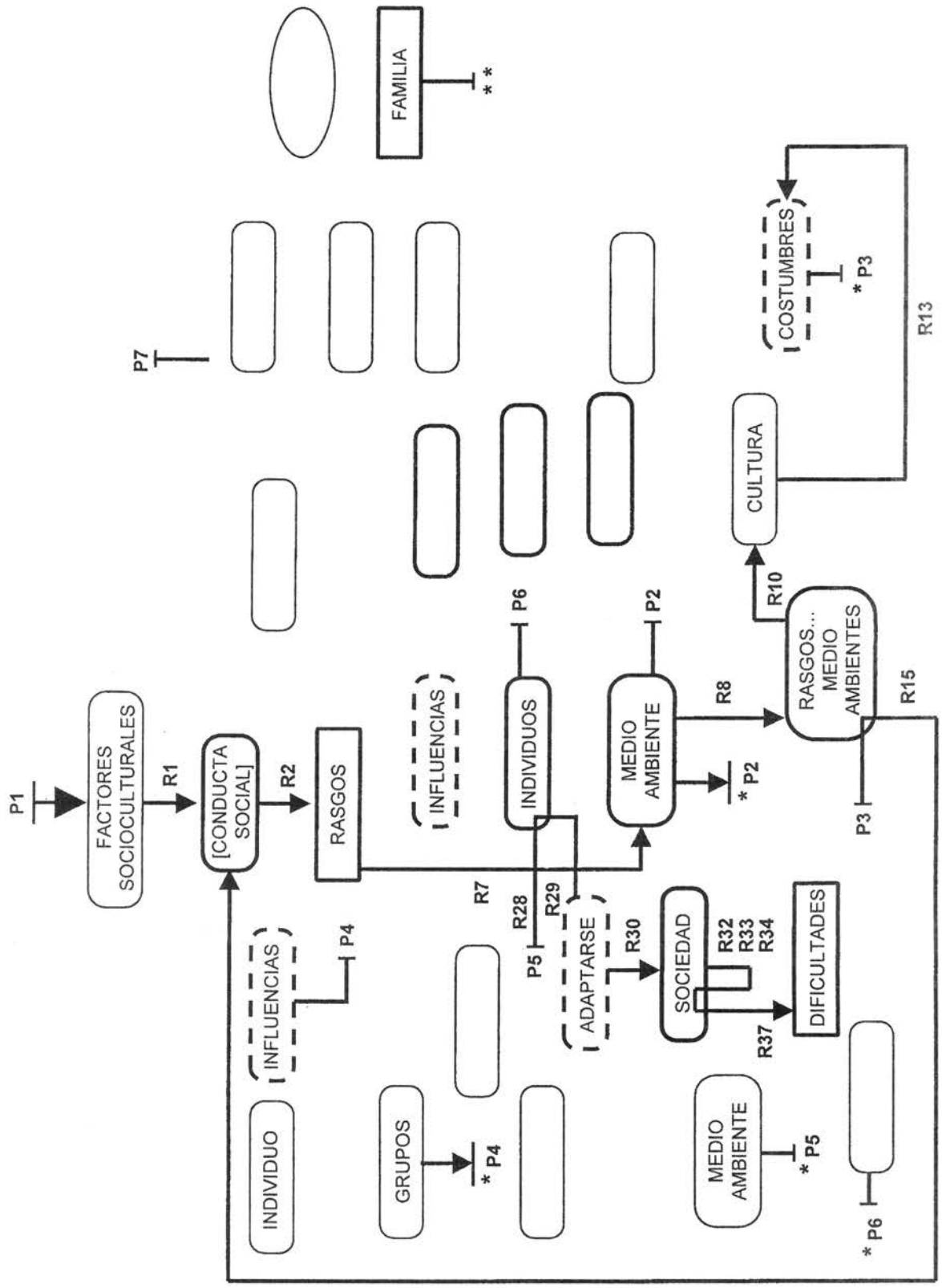
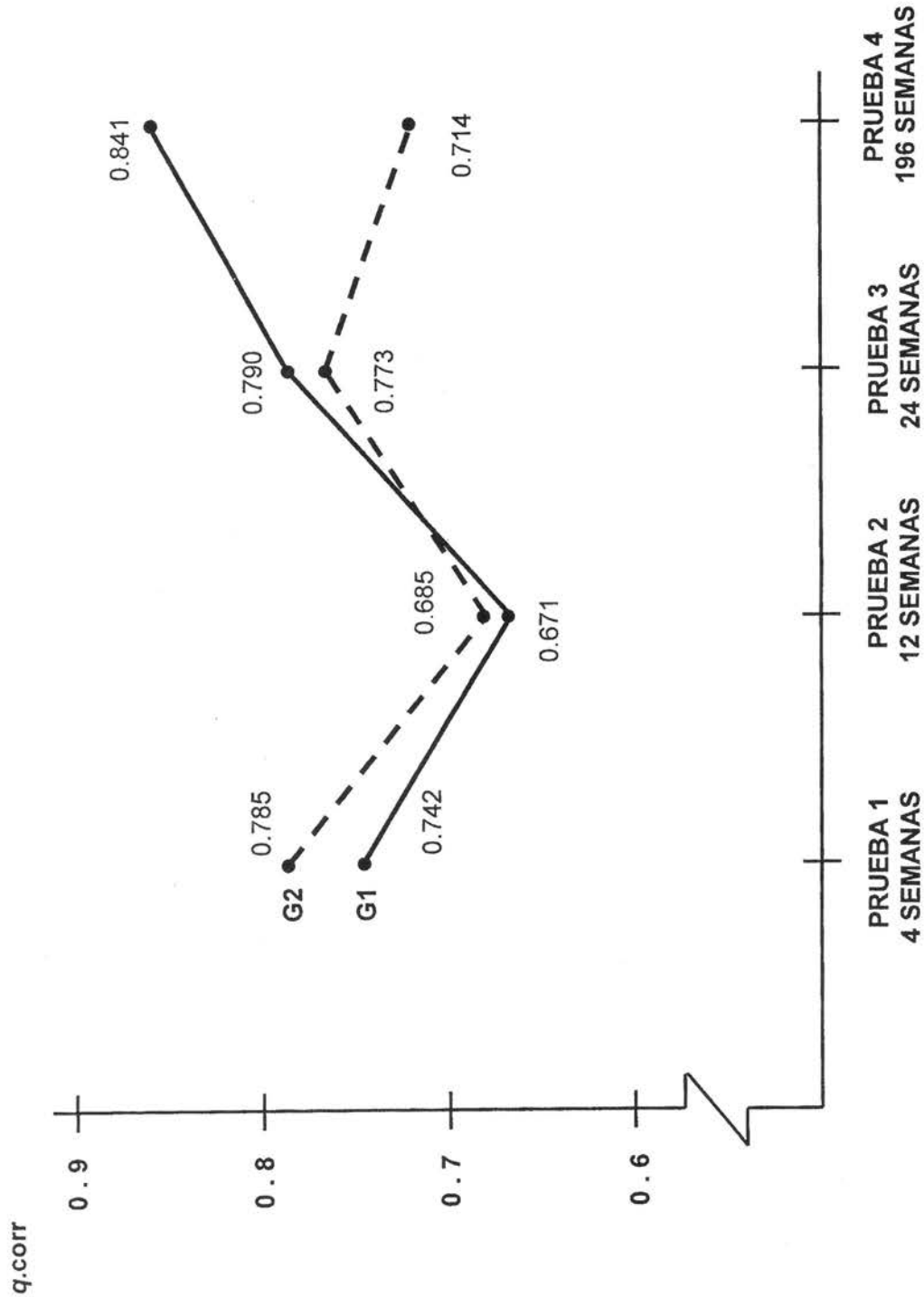


Figura 3.
Valores promedio de *q.corr* por grupo y prueba



Variaciones en el potencial evocado cognitivo auditivo (P300) después de una tarea intelectual

*Miguel Angel De Bortoli, Patricia Barrios**
*Carmen Rosana Azpiroz**

RESUMEN

Objetivo: investigar variaciones en el potencial evocado cognitivo auditivo (PECA) después de la tarea intelectual realizada completando el test de Matrices Progresivas de Raven (TMPR). En 26 sujetos sanos (12H, 14M) (19 - 33 años) se realizaron registros de PECA antes y después de completar el TMPR escala general con un tiempo máximo de 30 minutos.

Después de la tarea intelectual realizada completando el TMPR, la latencia de la onda P3 (00) disminuyó significativamente (p = 0,0474), y aumentó la amplitud de la onda P2 (p < 0,0091) y de la P300 (p = 0,0023). Las latencias de P2 y N2 y la amplitud de N2, no se modificaron después de la ejecución del TMPR (respectivamente p = 0,1861; 0,2214 y 0,4380). Los resultados sugieren que una tarea intelectual de 19 a 30 minutos, aumenta la velocidad del procesamiento cognitivo (latencias más cortas en la P300) y aumenta la atención para una nueva tarea (aumento de la amplitud de las ondas P2 y P300).

***Palabras clave**: potencial evocado cognitivo, P300, test de Raven.*

ABSTRACT

Goal. To investigate variations in the auditive cognitive evoked potential (ACEP) after an intellectual task carried out completing Raven's progressive matrixes test (RPM). ACEP were recorded in 26 healthy subjects (12M, 14F) (19 - 33 years) before and after completing the RPM general scale in a maximum time of 30 minutes.

After completing the RPM, the latency of the P3(00) wave diminished (p = 0.0474), and the amplitude of P2 and P300 increased (p < 0.0091 and 0.0023 respectively). The latencies of P2 and N2 and the N2 amplitude did not change after completing the RPM (p = 0.1861; 0.2214 and 0.4380 respectively). The results suggest that an intellectual task of 19 to 30 minutes increases the speed of cerebral processing (shorter latencies in the P300), and also the attention for a new task (increased amplitudes of P2 and P300).

***Key words:** endogenous evoked potential, P300, Raven's progressive matrixes test*

INTRODUCCIÓN

En los potenciales evocados endógenos o cognitivos, la *P300* es una onda positiva que aparece alrededor de los 300 mseg, cuando el sujeto en atención discrimina un estímulo relevante de otros irrelevantes. Se utiliza el paradigma *oddball*, que implica la tarea de reconocimiento de un estímulo denominado target o "raro", que aparece en forma aleatoria entre el otro tipo de estímulo más frecuente denominado "estándar" (Goodin, 1990).

La onda P300 (o P3) es la mejor caracterizada de los componentes bioeléctricos relacionados con los procesos de nivel superior que corresponden a la discriminación y reconocimiento de un estímulo (Polich, 1986).

La *amplitud* de la P300 indica la cantidad de recursos atencionales utilizados para los procesos de memoria inmediatos y refleja el trabajo cerebral originado en

* PI 41-9505. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Ej. de los Andes 950. 5700 San Luis. Argentina. E-mail: midebort@unsl.edu.ar

tareas que son requeridas por el mantenimiento de la memoria de trabajo (Donchin y col. 1986). En consecuencia, la amplitud de la P300 es proporcional a la cantidad de atención empleada en una determinada tarea y está asociada con la performance de memoria superior (Fabiani y col. 1990, Johnson 1995).

La *latencia* de la P300 es una medida de la velocidad de clasificación cerebral de estímulos, generalmente independiente del tiempo de reacción conductual ya que refleja el tiempo de procesamiento antes de la respuesta (Pfefferbaum y col. 1986, Verleger 1997). La latencia de la P300 es proporcional a la rapidez del procesamiento cognitivo, indicando el tiempo que tarda el sujeto en percibir y evaluar un estímulo para la actualización o puesta al día de la memoria (Polich 1999).

Numerosas investigaciones han estudiado los cambios de la P300 relacionados con situaciones fisiológicas y patológicas. En general, con la edad y el deterioro cognitivo, la latencia de la P300 aumenta y disminuye su amplitud (Polich 1991, 1992). Cuando aparecen las subcomponentes de la P3 (P3a y P3b), son también características de los potenciales evocados cognitivos y sus variaciones tienen relaciones semejantes a las de la P300. Las ondas P2 y N2 que aparecen en potenciales evocados endógenos tienen también relaciones semejantes a las de la P300 (Polich 1999).

Se ha comprobado que el ejercicio físico moderado acorta las latencias de los componentes del potencial evocado cognitivo auditivo N2, P3(00) y P3a cuando esta onda aparece. El estado de alerta que produce el ejercicio físico sería uno de los responsables del acortamiento del potencial evocado cognitivo P300 (De Bortoli y Díaz Fajreldines 1999).

El test de Matrices Progresivas de Raven (TMPR) es un instrumento destinado a "medir la capacidad intelectual... con independencia de los conocimientos adquiridos".

El psicólogo inglés J. C. Raven introdujo en Inglaterra en 1938 este test no verbal (tanto por la índole del material como por la respuesta que demanda del examinado), llamado de "Matrices Progresivas", que utiliza un procedimiento completamente diferente de los anteriores en la medición de la inteligencia. Se trata de un test donde la observación y el juicio son los factores dominantes de la medición (Raven, Court y Raven, 1993), además los resultados son bastante independientes de la formación previa del evaluado.

Por su objetivo, el TMPR es un test de capacidad intelectual y habilidad mental general. Por su material, es un test de lagunas geométricas abstractas. Por la índole de sus problemas, es un test de matrices en el que el evaluado debe aplicar un patrón de pensamiento para resolver cada figura. Por la tarea interna que debe realizar el examinado, es un test perceptual, de observación, comparación y razonamiento analógico. Por la tarea externa que debe realizar el examinado, es un test de complemento. Por la forma de obtener las respuestas el TMPR, es un test de selección múltiple. Por su administración, es un test autoadministrable. Por sus usos es un test de clasificación y clínico. Por sus fundamentos, es un test factorial.

El TMPR es una tarea intelectual que demanda una atención similar en sujetos con diferentes formaciones y habilidades, por lo que fue elegido para esta investigación en escala general.

Se han encontrado correlaciones entre el puntaje del test de Matrices Progresivas de Raven con la latencia y con la amplitud del P300 (negativa y positiva, respectivamente), así como también correlaciones negativas entre el cociente puntaje TMPR / tiempo ocupado en realizarlo y las latencias de P300 y P2 (De Bortoli y col. 2002).

El objetivo de este trabajo fue estudiar si la tarea intelectual de corta duración que demanda la ejecución del TMPR modifica las ondas que componen el potencial evocado cognitivo.

METODOLOGÍA

Población estudiada: 26 estudiantes de carreras humanísticas de ambos sexos (12 varones, 14 mujeres), de entre 19 y 33 años, en buen estado de salud, libres de enfermedad de repercusión general y de endocrinopatías, sin problemas neurológicos y sin antecedentes convulsivos. Además, todos estaban libres de medicación y concurrieron voluntariamente previa información sobre la investigación, firmando un consentimiento informado. Las mujeres tenían ciclos menstruales normales y no ingerían anovulatorios orales desde al menos 3 meses antes.

Se registraron potenciales evocados auditivos endógenos o cognitivos (PECA) en la ubicación Cz con referencia a los mastoides (Federación Internacional de Electroencefalografía).

Los estímulos auditivos utilizados fueron dos tonos diferentes (1000 Hz el estándar; 2000 Hz el target), biaurales, con una intensidad entre 50 y 60 dB, con una

Tabla I.
Valores encontrados en el Test de Matrices Progresivas de Raven Escala General (n: 26).

N: 26	*Puntajes Test Raven (P)*	*Tiempo (T) en minutos*	*Relación P/T (eficiencia)*	*Máximo/ mínimo de T*
Medias ± DE	49,64 ± 5,29	26,82 ± 3,46	1,60 ± 0,54	30/19 min.

duración de la subida/bajada de 10 mseg, y una meseta (plateau) de 50 mseg.

La probabilidad del estímulo target fue de 0,20 y el intervalo interestímulo fue de 2 seg (Polich 1998). Los potenciales fueron registrados durante 1000 mseg, digitalizados *on line* por software, se rechazaron automáticamente todos los que excedieron 50 µV y se promediaron. Se usaron filtros de baja y alta frecuencia de 0,5 y 30 Hz respectivamente. Los sujetos estuvieron sentados, relajados y con los brazos apoyados en un sillón. Ellos mantuvieron los ojos cerrados durante el registro y fueron instruidos a levantar el dedo índice cuando detectaran un tono target. Sólo se aceptaron registros con una coincidencia entre señal del sujeto y target de al menos 95%. Cada registro tuvo 20 potenciales promediados de estímulos target libres de artefactos, y se hizo por duplicado. Se determinaron las latencias y las amplitudes de las ondas N1, P2, N2 y P3(00) de los promedios correspondientes a los potenciales de los estímulos target. En dos individuos en los que se registró la onda P3a y P3b, esta última fue considerada P300.

Se realizó un registro de PECA en los sujetos con 30 minutos de reposo previo, y luego otro inmediatamente después de realizar el TMPR escala general, series A, B, C, D y E.

A un total de 35 participantes se les registraron potenciales evocados cognitivos y completaron el TMPR sin tiempo límite. Los 26 estudiantes cuyos resultados se utilizaron para esta investigación fueron los que demoraron hasta 30 minutos en la realización del TMPR, tiempo límite que consideramos para referirnos a una tarea intelectual breve.

Se analizaron estadísticamente los parámetros determinados utilizando el test ***t*** de Student *apareado*, comparando los dos estados registrados en cada individuo.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos con el TMPR se detallan en la tabla I. Las latencias y amplitudes de las ondas P2, N2 y P3 (00) antes y después de la realización del TMPR se detallan en las tablas II y III respectivamente.

Con respecto a las modificaciones de los PE cognitivos después de la tarea intelectual realizada con el TMPR durante 26,82 ± 3,46 minutos, según el análisis estadístico con el test *t* de Student *apareado*, la latencia de la onda P3 (00) disminuyó significativamente ($p = 0{,}0474$), y aumentó la amplitud de la onda P2 ($p < 0{,}0091$) y de la P3 (00) ($p = 0{,}0023$).

Las latencias de las ondas P2 y N2, y la amplitud de la N2, no se modificaron estadísticamente después de la

Tabla II.
Latencias y amplitudes de los potenciales evocados cognitivos previo reposo (n: 26)

Ondas	*P2*	*N2*	*P3 (00)*
Latencia (mseg) (medias ± DE)	170,21 ± 17,37	230,33 ± 22,92	334,81 ± 26,05
Amplitud (mV) (medias ± DE)	9,76 ± 4,61	- 2,92 ± 3,03	14,42 ± 5,33

Tabla III.
Latencias y amplitudes de los potenciales evocados cognitivos, posteriores a la realización del Test de Matrices Progresivas de Raven (n: 26).

Ondas	*P2*	*N2*	*P3 (00)*
Latencia (mseg) (medias ± DE)	164,81 ± 15,74	222,42 ± 23,40	326,70 ± 25,66
Amplitud (mV) (medias ± DE)	12,25 ± 4,82	- 3,41 ± 3,10	16,54 ± 4,93

ejecución del TMPR (respectivamente $p = 0{,}1861$; 0,2214 y 0,4380).

DISCUSIÓN

La realización del test de Matrices Progresivas de Raven escala general implica una tarea intelectual "con independencia de los conocimientos adquiridos", señala su autor. Esto significa que el esfuerzo intelectual realizado en la ejecución del mencionado test tiene pocas diferencias entre sujetos que posean diferentes formaciones y habilidades. Esta característica hace adecuado considerar este test como una tarea intelectual equivalente para todos los participantes de la investigación.

Con respecto a las modificaciones de los potenciales evocados cognitivos después de la tarea intelectual realizada con el test de Matrices Progresivas de Raven, los resultados expuestos sugieren que una tarea intelectual de entre 19 y 30 minutos, provoca un aumento en la velocidad de procesamiento cognitivo, evidenciado por latencias de la onda P3 (00) más cortas, y un aumento en la cantidad de atención que puede dedicarse a una nueva tarea, evidenciada por el aumento de la amplitud de las ondas P2 y P3 (00) en la segunda oportunidad que se les registraron potenciales evocados cognitivos.

Una probable interpretación de estos efectos benéficos de una tarea intelectual corta sobre la velocidad de procesamiento y la atención, es el aumento del estado de alerta que produciría el realizar un test donde la observación y el juicio abstracto son las operaciones dominantes de la tarea.

No es posible descartar que el desafío que implica realizar un test de inteligencia contribuya a aumentar el estado de excitación y por consecuencia a producir los efectos encontrados.

Por este motivo, a los participantes se les dejó claro que los resultados del test realizado sólo iban a ser conocidos por el sujeto testado y que el objetivo de ejecutar el test no era medir la inteligencia sino realizar una tarea intelectual breve para investigar sus consecuencias.

De todas maneras, creemos que futuras investigaciones con otro tipo de tareas intelectuales podrán contribuir a esclarecer más la temática estudiada.

♦✱♦✱♦

BIBLIOGRAFÍA

De Bortoli MA, Díaz Fajreldines H. (1999). Variaciones en el potencial evocado cognitivo auditivo después de un ejercicio físico moderado. *Revista IDEA* Universidad Nacional de San Luis, 28, 69-74.

De Bortoli MA, Barrios P, Azpiroz R. (2002). Relaciones entre potenciales evocados cognitivos auditivos y el test de matrices progresivas de Raven. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 327-334.

Donchin E, Karis D, Bashore T R, Coles MGH y Gratton G. (1986). *Cognitive psychophysiology: and human information processing. In Psychophysiology: Systems, Processes and Applications*. Eds. MGH Coles, E Donchin and SW Porges, pp. 244-267. New York: The Guilford Press.

Fabiani M, Karis D y Donchin E. (1990). Effects of mnemonic strategy manipulation in a Von Restorff paradigm. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 75, 384-394.

Goodin DS. (1990). Clinical utility of long latency "cognitive" event-related potentials (P3): the pros. EEG. *Journal of Clinical Neurophysiology* 76, 2-5.

Johnson R. (1995). Event-related potential insights into the neurobiology of memory systems. In *Handbook of Neuropsichology*, vol. 10, Eds. F Boller and J Grafman, pp. 135-163. Elsevier: Amsterdam.

Pfefferbaum A, Christensen C, Ford JM, Kopell BS. (1986). Apparent response incompatibility effects on P300 latency depend on the task. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 64, 424-437.

Pfefferbaum A, Lim KO, Desmond JE y Sullivan E. (1996). Thinning of the corpus callosum in the older alcoholic men: A magnetic resonance imaging study. *Alcoholism-Clinical and Experimental Research*, 20, 752-757.

Polich J. (1991). P300 in the evaluation of aging and dementia. Event Related Brain *Research. Science Publishers*, Elsevier, B.V.

Polich J. (1992). On the clinical application of P300. *Biological Psychiatry*, 31, 647-649.

Polich J. (1998). P300: clinical utility and control of variability. *Journal of Clinical Neurophysiology*, 15, 14-33.

Polich, J y Hoffman, LD. (1998). Alzheimer's disease and P300: Evaluation of modality and task difficulty. In *Brain Topography Today*, Eds. Y. Koga, K. Nagata and K. Hirata, pp. 527-536. Amsterdam: Elsevier.

Polich J. (1999). P300 in clinical applications. In *Electroencephalography: Basic principles, clinical applications and related fields*. Eds. E. Niedemeyer and F. Lopes Da Silva, 4th Ed, pp. 1073-1091.

Raven JC, Court JH y Raven J. (1993). *Test de Matrices Progresivas. Manual y Escala General*. Buenos Aires. Paidós.

Verleger R. (1997). On the utility of P3 latency as and index of mental chronometry. *Psychophysiology*, 34,131-156.

CONFERENCIA

Algunas consideraciones sobre el texto: "Para introducir el sexo del amo"

Patricia Garrido Elizalde *

Lo que descubre el discurso del amo es que no hay relación sexual,
se los he explicado ya claramente.

Jacques Lacan, 11 de marzo de 1970[1]

Estos comentarios que pueden parecer banales
tienen de todos modos el interés de demostrar que la dimensión
ética es aquella que se extiende en la dirección del goce.

Este cuerpo no se caracteriza simplemente por la dimensión
de la extensión: un cuerpo está hecho para gozar,
gozar de sí mismo

Jacques Lacan, en "La place de la psychanalyse dans la médecine", 1966[2]

...porque el lenguaje de Foucault, que enfoca las cosas como
paquetes de líneas, como madejas, como conjuntos
multilíneales es de tipo oriental.

Gilles Deleuze en ¿Qué es un dispositivo?[3]

INTRODUCCIÓN

Para Introducir el Sexo del Amo"[4] es un ensayo escrito por Jean Allouch que apareció en la Revista *L'unebévue* en el invierno de 1998. Una discusión del contenido ahí expuesto ya se encontraba articulado de una manera distinta en el libro *El psicoanálisis, una erotología de pasaje*.[5] Este último habría sido la transcripción de un seminario en Córdoba, Argentina en octubre de 1997. Sin embargo, el escrito "*Para*

* Psicoanalista. Miembro de la École Lacanienne de Psychanalyse. Trabajo presentado en el seminario que dictó el Dr. Jean Allouch en México sobre "Le sexe du maître", 2001.

1 Seminario: *L'envers de la psychanalyse* (1969-1970), también publicado en español con el título de "*El reverso del psicoanálisis*", ED. Paidós libro 17, Barcelona, 1992, p. 122

2 Intervención de J. Lacan en la mesa redonda *"Psicoanálisis y Medicina"*, realizada en el Collège de Médecine en la Salpetrière, el 16 de febrero de 1966. En Cahiers du Collège de Médecine, pp. 761 a 774. También en Petits Ecrits et Conference, Inédito p. 450

3 Gilles Deleuze, *¿Qué es un dispositivo*? En Michel Foucault, filósofo. ED, Gedisa, Barcelona, 1999. p.163.

4 Apareció publicado en la Revista L'unebévue N° 11, L'opacité sexuelle. I Le sexe du Maître. EPEL, París, 1998 y también en Revista Litoral N° 27, Edelp, Argentina Abril, 1999. De reciente aparición en México por la ed. EPEELE, en 2002.

5 Jean Allouch, *El psicoanálisis, una erotología de pasaje*, Edelp, Córdoba, Argentina, 1998.

Introducir el sexo del amo" tiene una organización distinta de ese mismo contenido, en tanto que el tema eje es otro. Quiero mostrarles cómo presenta su texto el mismo Jean Allouch:

> *"Sólo para comenzar a indicar la importancia de un abordaje al fin explícito de lo que sería el sexo del amo, de hecho acerca de su imposibilidad, nos remitiremos a una escritura de notas, sin más cuidado que ponerlas juntas, hacer de ellas un haz, un fascinus, un falo.*[6] ***Al lector le toca, si lo desea y si éstas no son de una dificultad insalvable, proceder con las costuras.*** *En cambio, el punto en que el psicoanálisis ha perdido el* ***katapugon*** *puede ser el objeto de un discurso y de una investigación más clásicos. Éste será pues, nuestro segundo punto, quedando reservado el tercero a las notas.»*[7]

Como se advertirá más adelante, mi trabajo estará afectado por las dificultades de las costuras; y no sólo de eso ya que como antecedente al texto en cuestión se encuentra Erotología de Pasaje y el seminario de 1998 que Jean Allouch dio en México, cuyo contenido no resulta tan nuevo y las conclusiones que uno puede extraer quizás ya no resultan tan escandalosas "al *reconocer a la vez que el analista está tan expuesto como cualquier otro a un prejuicio sobre el sexo, fuera de lo que le descubre el inconsciente."*[8]

He remarcado dos nudos que me resultan más significativos en esta reflexión que prosigue consecuentemente a lo largo de 20 notas y 147 largos pies de página, de un conjunto de núcleos temáticos que motorizan el "dispositivo"[9] abierto por Allouch.

A continuación, como primer tiempo, trataré de unir algunos hilos en torno al pensamiento de nuestro autor sobre el sexo del amo. Segundo, desarrollaré un solo tema de esa larga serie de notas cuyo título es "***Pensar efectivamente la no relación sexual***" en el que al hilvanar otros hilos deberá emerger una clave de lectura, la Ascesis[10], entendida como liberación; y para termi-

---

6 Esta línea significante fue señalada por P. Quignard. Cf. Le sexe et l´effroi, ED. Folio Gallimard, Paris, 1994, p29 (es Plinio quien llama al fascinus el "médico del deseo"), en Jean Allouch "Para introducir el sexo del amo". Op. Cit. 63

7 Jean Allouch, op. Cit. p. 62, las negritas son mías.

8 Jacques Lacan, "Ideas Directivas para un congreso sobre la sexualidad femenina" Escritos. T. 2, ED. Siglo XXI, México, 1973, p.. 710

9 La filosofía de Foucault se presenta a menudo como un análisis de "dispositivos" concretos. ¿Qué es un dispositivo? En primer lugar, es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo, no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas, tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada) sometida a derivaciones. Las dos primeras dimensiones de un dispositivo, o las que Foucault distingue en primer término, son curvas de visibilidad y curvas de enunciación. (Lo cierto es que los dispositivos son como las máquinas de Raymond Roussel, según las analiza Foucault. Son máquinas para hacer ver y para hacer hablar). En tercer lugar un dispositivo implica líneas de fuerza, pero también, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición. De esta circunstancia se desprenden dos importantes consecuencias para una filosofía de los dispositivos. 1° Es el repudio a los universales. El universal, en efecto, no explica nada, sino que lo que hay que explicar es el universal mismo. La 2° consecuencia de una filosofía de los dispositivos es un cambio de orientación que aparta de lo eterno para aprehender lo nuevo. Todo dispositivo se define pues por su tenor de novedad y creatividad, el cual marca al mismo tiempo su capacidad de transformarse o de fisurarse y en provecho de un dispositivo del futuro.. Cf.*¿Qué es un dispositivo*? De Gilles Deleuze, op. Cit. p. 155 y ss.

10. **Ascesis.** Del griego Askesis. Esta palabra significa ejercicio y originalmente se aplicó al entrenamiento de los atletas y a sus reglas de vida.
Con los pitagóricos, los cínicos y los estoicos, empezó a aplicarse a la vida moral, por cuanto la realización de la virtud significa limitación a los deseos y renuncia. El sentido de renuncia y de mortificación resultó, por lo tanto predominante.
Significó en la edad media la mortificación de la carne y la purificación de las relaciones corpóreas. La rebelión contra el ideal ascético se inicia con el renacimiento o sea con la reevaluación de los aspectos corpóreos y sensibles del hombre. Kant considera la ascesis moral como el "ejercicio firme, valiente y audaz de la virtud" y la opone a la ascesis monacal "que por temor supersticioso o hipócrita horror a sí mismo, mortifica y olvida el propio cuerpo" y se castiga "en lugar de arrepentirse moralmente, o sea de tomar la resolución de corregirse". Schopenhauer, ha dado un significado metafísico a la ascesis, en la que ve "el horror del hombre por el ser, del que es expresión su propio fenómeno, por la voluntad de vivir, por el nudo y la esencia de un mundo reconocido como lleno de dolor; es por lo tanto, el único instrumento de liberación de que dispone el hombre.Cf. Pierre Hadot, *Exercices Spirituels et Philosophie Antique*. 2 ed. Etudes Augustiniennes. París, 1987.
En Foucault. ¿Cómo trabajamos con la sustancia ética? Es el tercer aspecto al que llamo la práctica de sí o el **ascetismo-** pero el ascetismo en una acepción muy larga. Si vues-

nar, pero no concluir, me voy a referir al planteamiento: **un psicoanálisis oriental...**

I. SOBRE EL SEXO DEL AMO

Nos dice Allouch: "¿De qué se trata nuestra tentativa de situar lo que atañe al sexo del amo?" Y se responde: "De estudiar un poco más de cerca, de lo que se hizo hasta ahora, lo que Lacan llamaba 'Las leyes del goce'".

Señala que ya Lacan en su seminario del 8 de enero de 1966[11] llegó a localizar el "error" hegeliano, esto es, el hecho de atribuirle al amo de la lucha a muerte por puro prestigio:

> *"Guardar para si el privilegio del goce bajo el pretexto de que el esclavo, para conservar su vida, ha renunciado a ese goce"*

Lacan se preguntaba:

> "¿De dónde salen las leyes de esta singular dialéctica? ¿De que bastaría con renunciar al goce para perderlo? ¡Pero usted (Hegel) no conoce las leyes del goce! Es probablemente lo contrario; es incluso seguramente lo contrario. El goce queda del lado del esclavo y justamente porque ha renunciado a él. Es porque el amo erige su deseo que llega a tropezar en los márgenes del goce".

Katapugon[12], responde Allouch, éste es el nombre que la historia nos ofrece de ese tropiezo.

El psicoanálisis, nos dice, no supo reconocer que uno de los pliegues principales de la erótica occidental, que una de las partes constitutivas de esa erótica, era la antinomia según la cual *"el amo no puede prestarse al sexo sino perdiendo su estatuto"*.

Pues, al creer percibir que el "dispositivo de la sexualidad" que se supone permite a cada uno de esos animales presos del lenguaje declararse sexuados de tal o cual manera, era esencialmente para el psicoanálisis freudiano, el de los complejos conjuntos de Edipo y de castración; o bien, en su rescate lacaniano cuyo dispositivo obedece a la propuesta de una metáfora paterna que genera la significación del falo. El psicoanálisis con estas concepciones construyó sin darse cuenta una especie de cortina de humo que esconde otro paisaje. Pues, mientras creía describir así la sexuación según un procedimiento de alcance universal, desatendía nada menos que la historia singular de la sexualidad".

Los estudiosos de la Grecia clásica, helenistas y latinistas, como Calame, Winkler Quignard y otros, Foucault puesto aparte, son su referente para plantear que en occidente, la castración no es ni fue la problemática central en torno a la cual giró la cuestión sexual. Esa antinomia, aparecida muy tempranamente entre el amo y el sexo, presenta dos aspectos: *no hay amo del sexo, ni tampoco sexo del amo*, En todo caso, el sexo sería el amo. Entendiendo por "sexo" —nos dice— "lo que es exigible en una especie como la nuestra, no solamente lo que penetra o lo que es penetrado sino cualquier órgano donde se desencadene esa maravillosa catástrofe: el orgasmo"[13].

Así, señala que el nombre griego de esa antinomia, y por lo tanto del paisaje que hay que develar detrás del Edipo, es *katapugon*. Se trata —dice— de un agujero en lo sexual, verdadero punto catastrófico generador de la normalización constitutiva del deseo del amo y de los infranqueables límites asignados al amo en ese deseo.

Entonces, al distinguir, por un lado, que para los amos de la antigüedad el irreal pero aterrador contra-modelo no era la mujer, no era la castración femenina, sino el ***kinaidos***, y al operar, por otro, la distinción de esa confusión de antaño, a la que Freud no era ajeno, entre el recto y la vagina, nos propone que se podrá ubicar el

---

tro fin es una pureza absoluta del ser, el tipo de técnicas de la práctica de sí y las técnicas de ascetismo que ustedes deben utilizar no son las mismas, que si ustedes pretenden ser amos de su comportamiento. En principio ustedes serán atraídos por una suerte de técnica de desciframiento o de purificación." Cfr. Michel Foucault, *"Á propos de la généalogie de L'éthique: un aperçu du travail en cours*. En, Dits et écrits. T. IV, Editions Gallimard, Paris,1994.
"El ascetismo en tanto renunciación del placer tiene connotaciones desagradables. Pero la **ascesis** es otra cosa... ¿puede ser éste nuestro problema hoy? Nos hemos deshecho del ascetismo. Sin embargo, queda en nuestras manos avanzar hacia una ascesis homosexual que nos haría trabajar en nosotros mismos e inventar, no dije descubrir un modo de ser que aún es improbable". En *"Friendship as a way of life"* entrevista con Michel Foucault de René de Ceccatty, Jean Daner y Jean Le Bitoux. En Sylvère Lotringer (ed) *Foucault Live (Interviews*, 1966-1984) Semiotext(e), 1989, p.206

[11] Jacques Lacan, Seminario *"El Objeto del psicoanálisis"*. seminario de 1965-1966 Inédito

[12] Los griegos decían también ***kinaidos***, palabra que los latinos transliteraron como ***cinoedus.*** John J. Winkler, un estudioso de la Grecia Clásica dice: "El kinaidos es el hombre que desea perder. Que desea simple y llanamente ser poseído a fondo" por el ano. Con Catulo: desvergonzado, obsceno. Con Petronio. Libertino; Plauto; Bailarín; Plinio, Pez desconocido; Bailly; libertinaje contra natura. Cf. Jean Allouch, *"Para introducir ..."*,Op. Cit., p. 50, n 9.

[13] *Ibíd.*

psicoanálisis en la historia de la sexualidad y que como consecuencia de esa ubicación, nos permitirá no resolver, pero sí abordar de otro modo varios problemas no resueltos, sin duda porque habrían sido desde el inicio mal planteados.

Aísla cuatro problemas:

1) ¿Cuáles podrían ser las consecuencias del reconocimiento del katapugón sobre el rol atribuido al complejo de Edipo? Puesto que de la problematización de la sexualidad del amo de la que se hace depender históricamente la homosexualidad en occidente, resulta el siguiente axioma, que una vez bajado el Edipo del pedestal desde donde pretendía legislar todo, se podría formular que *las vías de la sexuación son múltiples.*

2) Problema a abordar: La "sexualidad femenina" y el oscurantismo en el que se le sumergió al llamarla "continente negro", puesto que esta opacidad es un procedimiento para cubrir eficazmente la confusión de los dos agujeros sexuales enrolados por el sexo, que son el recto y la vagina.

3) El posicionamiento del psicoanálisis, en la historia de la sexualidad, permitirá también estudiar el problema del poder en su relación con el sexo y del sexo con lo que implica como ejercicio de un poder. Con Foucault, Leo Bersani advierte que "los cuerpos humanos están hechos de modo que es casi imposible no asociar dominio y subordinación a nuestros más intensos placeres"[14]. Así, esta problematización del sexo plantea, según escribe explícitamente Bersani[15], la cuestión de saber si el masoquismo no es la esencia de lo sexual.

4) Y último. Que este posicionamiento posibilita un acercamiento a lo que concierne a la tesis formulada por Lacan, según la cual "no hay relación sexual", ya que permite tomar en rigor esa tesis, vale decir, desplegar sus implicaciones.

Para concluir este apartado, detengámonos en un solo punto: el universal llamado "la sexualidad femenina", un aserto que hace intervenir la oposición masculino / femenino.

«Para seguir el hilo de la tesis de la *no relación sexual* —dice Allouch— la regla sería la siguiente: excluir como inconveniente todo lo que establezca una relación entre hombre y mujer... Una regla como ésta exige que se descarte toda frase que contenga los dos significantes "hombre" y "mujer"; ya que sólo con decirlo establece una relación inter-significante (un vínculo lingüístico) entre los dos, ¡significa, pues, excluir también la frase que acaba de ser dicha!

Del mismo modo, según Allouch, debe excluirse la distinción *homo/hetero*; ergo, también se debe excluir la oposición masculino/femenino que se ha hecho intervenir en el universal "sexualidad femenina". Planteado así no habría posibilidad alguna de abordar lo que parece estar forcluido. No hay la sexualidad femenina. ¿Cómo le llamaríamos a eso? Además expresa, para hacerlo mejor que la solución es poner "algo" en su lugar; esto último al referirse a la exclusión de la distinción homo/hetero, que ya se hizo con el manifiesto de la *Queer Nation: I hate straight. Straight* viene en el lugar de hetero.

Entonces, ¿asistimos con Allouch al encuentro de códigos y categorías nuevas? ¿Es solamente un asunto de códigos? ¿O esto nos puede llevar a un trastrocamiento radical de la estructura teórica del psicoanálisis? Su crítica misma a la cortina de humo originada por elaboraciones tales como: Edipo/castración, y a la metáfora paterna que genera la significación del falo...

O bien, es solamente —como explícitamente lo dice—, cuando coloca a Lacan como cazador cazado al localizar en él la misma confusión, la misma identificación, como Freud hacía, entre la femineidad y el ***katapugon***.

> "En este extremo del discurso de Lacan, no debe excluirse que nuestra contribución adquiere otro régimen, **sea como un palo en las ruedas de su desarrollo".** Y prosigue: "Al menos se admitirá que allí se trata de la cuestión que plantea la cita fallida del psicoanálisis con el katapugon"[16].

Pero podemos ir más lejos: Si con el Katapugón se trata de una moral destinada a una pequeña élite de amos, y que el dominio de sí mismo es un ejercicio que prepara para dominar a los demás, una práctica iniciático-pedagógica para los griegos; estatutaria para los romanos, en síntesis una organización socio-política, "una moral de hombres hecha para hombres"[17] con su in-

---

[14] Op. Cit., 60

[15] Cf. Leo Bersani, "*Merde Alors*", Psychanalyse à la Universitè, Dic. 1979. pág. 136-137 y consúltese también "*Esthétique, sexualité*", en Psychanalyse à la Universitè, Dic. 1983 textos en los que desarrolla una larga discusión del escrito freudiano "Tres ensayos de teoría sexual", retomado en *The Freudian Body, Psychanalysis and Art*, N.Y.,Columbia University Press, 1986.

[16] Op. Cit., 64

[17] En Michel Foucault, "*El usos de los Placeres*", Historia de la sexualidad, T.2, México, Siglo XXI,1986, p. 96

trínseca polaridad, penetración-actividad–dominación frente a penetrado–pasividad- sumisión. Una moralidad sexual que ignora la reciprocidad del placer. En esa organización y con esa moral que un hombre o "muchacho" —dominado en la relación amorosa e igual a las mujeres y a los esclavos— que un "muchacho" destinado a futuro amo no alcance a serlo o que un hombre sea destituido como amo en esa polaridad, ¿es ajeno a lo que llamamos castración?

II. CÓMO PENSAR EFECTIVAMENTE LA NO RELACIÓN SEXUAL

Para abordar este apartado queremos establecer que la palabra *ascesis* en su acepción no de renuncia sino de liberación, como lo quería Foucault determina nuestra lectura.

> "Seguir el hilo de la tesis de la no relación sexual es una disciplina temible, **una ascesis del saber**. La regla de esa ascesis sería ésta: excluir como inconveniente todo lo que establecería una relación entre hombre y mujer..."[18]

En, párrafos más adelante se pregunta:

> "¿Cómo sostener la tesis de **la ascesis de la no relación sexual**, si el estudio de la función fálica no basta para ello?»[19]

Notemos que entre un párrafo y otro ha pasado de decir: una ascesis del saber a la ascesis de la no relación sexual.

Ascesis de la que, efectivamente, Allouch plantea los planos de incidencia:

- Plano imaginario
- Plano simbólico
- Plano epistemológico

El primer aserto: **ascesis del saber**. Seguir el hilo de la tesis de la "no relación sexual" avanza en la línea de lo que permite prologar este desmontaje del discurso psicoanalítico sobre lo sexual. Ahí podemos ubicar redistribuyendo los planos, el simbólico y el epistemológico. Para el primero, una ascesis semejante exige que se descarte toda frase que contenga los dos significantes *"hombre"* y "*mujer*". Para el segundo, esta tesis implica un rechazo del esencialismo, posición doctrinaria que plantea a priori la existencia de una naturaleza masculina y de una naturaleza femenina, la misma en todos los tiempos y los lugares.

[18] Jean Allouch: op. Cit, p. 93
[19] Ibíd., p. 94

Subrayamos estos dos últimos como un asunto más claramente doctrinario, un asunto de saber. Ahora bien, hablar de ascesis es hablar de liberación, en el plano doctrinario es ¿liberación de quién? del amo Freud. En particular de ese Freud, del texto canónico: "análisis terminable e interminable".[20]

> *"Ese problema tan mal llamado "sodomita" la centralidad del problema del katapugon, en lo que concierne a los hombres en ese artículo basta para probar que ese texto, no es un texto de analista sino de amo"*[21].

Tanto en *El psicoanálisis, una erotología de pasaje,* como en éste escrito *"Para introducir el sexo del amo",* Allouch nos muestra, cómo Freud en una elección coherente —en tanto permanece ciego ante la especificidad del *katapugon*— aúna el complejo de castración (considerado común al hombre y a la mujer), la suposición de una relación sexual entre hombre y mujer (una oposición binaria) y la adhesión de la protesta viril a un "rechazo de la femineidad"; pero no sólo eso... Señala también, y con más contundencia, el hecho de que este texto está marcado por una "caída" en la vieja noria del control de las pasiones y en el que el problema analítico se ve lamentablemente reconducido (y reducido) a un problema de dominio. "Explícitamente se trata de un dominio, una domesticación de las pulsiones"[22].

[20] Sigmund Freud., Obras Completas, T. XXIII, Amorrortu editores, B. A., 1980, p. 211-254
[21] En *Psicoanálisis, una erotología de pasaje*, p.98
[22] En "Para introducir...", Op. Cit., 67. Cf. Sigmund Freud, op. cit., "...qué ha de entenderse por la frase <<tramitación duradera de una exigencia pulsional>> no es por cierto que se la haga desaparecer de suerte que nunca más dé noticias de ella...queremos significar otra cosa, que en términos aproximados se puede designar como el "domeñamiento" de la pulsión, esto quiere decir que la pulsión es admitida en su totalidad dentro de la armonía del yo, es asequible a toda clase de influencias por las otras aspiraciones que hay en el interior del yo, y no sigue más su camino propio hacia la satisfacción". "Bändigung" doma. Freud utilizó esta palabra entre otros lugares en *"El problema económico del masoquismo"* (1924) OC, Op. Cit., t. 19, allí la utilizó para enunciar que la mezcla de la libido con la pulsión de muerte vuelve inocua a esta última. Y ya con mucha anterioridad la habría expresado en el *"Proyecto de psicología"* (1895), Op. Cit., t. I . Ahí la empleó para designar el proceso por el cual los recuerdos penosos a raíz de la intervención del yo, dejan de portar afecto.
De igual manera ya en otros lugares habría reseñado el modo en que opera la terapia psicoanalítica en la 27ª y 28ª de sus *conferencias de introducción al psicoanálisis* (1916-1917)y de manera más breve en la 34ª de *las nuevas confe-*

Y remarca:

> *"pues al final del texto cuando llegamos a la roca biológica de los sexos, celebre bajo el nombre de "roca de la castración, las cosas se han personalizado, ya no se trata tanto de instancias psíquicas como de un amo que conduce a otro amo futuro a domar sus pulsiones"*[23].

El segundo aserto: **La ascesis de la no relación sexual.**

Aquí, queremos destacar **el plano imaginario.** En este plano, nos dice Allouch, tal ascesis no tendría nada de específicamente lacaniano o foucaltiano. Así fue como era practicada por los *homos punk* criticando la sexualidad S/M. Foucault señalaba la fluidez de las relaciones, los cambios de roles; el hecho de que en las relaciones de dominación/sumisión las cosas no están dadas de antemano. Según él (Foucault) la apuesta de esta fluidez es cierta pérdida de identidad, siendo su fin, más allá de esa pérdida de identidad, **una intensificación del goce**. Lo que no impide que cambiar de rol no sea cambiar los roles, es decir, que su disparidad (por ejemplo, entre verdugo y víctima) subsista.

En el argumento para un seminario de principio del año 2000, Jean Allouch afirmaba que "todavía no se ha mostrado que el "no hay relación sexual" tenga el alcance de una ascesis liberadora, es decir erógena. Porque llegar a ello pasa por "[...] esa obsesión sadomasoquista que caracteriza nuestro amable ambiente sexual" (Lacan, 10 de junio de 1970)[24].

Al incluir esa zona del cuerpo que los amos habrían proscrito, con el **katapugon** reubicado, una de las tantas notas que comprende el texto que estamos comentando, nos permite ver ese alcance. Pareciera —nos dice Allouch— que la sexualidad del *katapugon* fuera una ascesis. Y nos muestra con Browning[25] —*en cuyo libro:* The culture of desire: paradoxe and perversity in Gay lives today al escribir sobre los establecimientos S/M-porqué:

> "Una sexualidad extática y continua, que no se contenta con un solo orgasmo, rechaza la autoridad y el control del macho penetrante. Y es exactamente lo que se produce cuando un hombre musculoso y peludo abre las nalgas para dejarse penetrar por otro. Ostensiblemente le da el control de su placer al hombre que entra en él. Pero que, puesto que el fin de su placer no está íntegramente concentrado en su orgasmo, se vuelve en su sumisión "impotente mucho más resistente que su compañero al que puede incluso olvidar porque, después de su orgasmo, éste último podrá ser reemplazado por otro o varios otros[...] El hombre penetrado es teóricamente insaciable y en cuanto tal, enemigo de la virilidad misma. Tal hombre no hace más que intensificar el miedo del hombre fálico, el miedo a ser accesorio superfluo dentro del orden cósmico".

Y nos dice, a veces esto llega muy lejos, hasta la búsqueda (a la que no está ajeno Foucault) de una sexualidad no sexual, es decir, no fálica; y, digámoslo, no orgásmica. Un cuerpo sin órganos, un cuerpo ateo, sin falo como lo quería Artaud.

Aquello contra lo cual se alza Foucault está muy próximo a lo que produjo Lacan con la escritura de la metáfora paterna: "¡si el nombre del padre produce el falo, entonces no!" casi podría decir Foucault. Hay que liberarse escribe, de "la austera monarquía del sexo".

En una entrevista en Berkeley, en 1983[26], Michel Foucault, a propósito de los medios gracias a los cuales nosotros podemos transformarnos, con el fin de volvernos sujetos morales, a la pregunta"...cómo trabajamos sobre las sustancia ética? da la siguiente respuesta:

> *Este es el tercer aspecto que llamo la práctica de sí o el* ***ascetismo****- pero el ascetismo en una acepción muy larga...*

Y más adelante comenta:

> "si vuestro fin **es una pureza absoluta del ser**, el tipo de técnicas de la práctica de sí y las técnicas de ascetismo que deben utilizar, no son exactamente las mismas que si ustedes pretenden ser amos de vuestro comportamiento. Para las primeras, ustedes estarán inclinados por una suerte de **técnicas de desciframiento o de purificación**."

Y con anterioridad en otra entrevista en el año 1981[27], habría dicho

---

rencias (1933), en Op cit., T. 16 y T. 22, respectivamente. En este ensayo nos dice, p. 232 "...a la pregunta de que cómo se explica la inconstancia de la terapia psicoanalítica bien podría ser esto: no hemos alcanzado... nuestro propósito de sustituir las represiones permeables por unos dominios (bewältigung) confiables y acordes al yo" .

23 En *"Para introducir..."*, Op. Cit., p. 69-69

24. Jacques Lacan, seminario *"L' envers de la psychanalyse"* , Op. Cit., en español p.191

25 Frank Browning, *The culture of Desire: Paradox and perversity in Gay lives today*. N.Y. Crown Publisher, 1993, p. 103

26 Cf. Michel Foucault, *"Á propos de la généalogie de L'éthique: un aperçu du travail en cours"*. En, Dits et écrits. T. IV, Editions Gallimard, Paris,1994. p.383-411 y 609 a 631, las negritas son mías.

27 En *" Friendship as a way of life"* entrevista con Michel Foucault de René de Ceccatty, Jean Daner y Jean Le Bitoux. En Sylvère Lotringer (ed) *Foucault Live (Interviews*, 1966-1984) Semiotext(e), 1989, p.206

"El ascetismo en tanto renunciación del placer tiene connotaciones desagradables. Pero la **ascesis** es otra cosa...¿puede ser éste nuestro problema hoy? Nos hemos deshecho del ascetismo. Sin embargo, queda en nuestras manos avanzar hacia una ascesis homosexual que nos haría trabajar en nosotros mismos e inventar, no dije descubrir, un modo de ser que aún es improbable".

Y Leo Bersani, en su libro *¿El recto es una tumba?*[28] nos dice "La homosexualidad masculina pregona el riesgo de lo sexual en sí mismo como el riesgo de la disolución de sí, de *perder de vista el sí*, y al hacerlo propone y representa peligrosamente, el goce (*jouissance*) como una forma de ascesis".

Valgan estas citas como apoyo a mi lectura de esta nota. Dejo deslizar aquí, no sin sorpresa y como conjetura lo consecuente que era Foucault entre su pensamiento oriental —el cual afirmaba Deleuze— y su cuerpo o la práctica de su sexualidad.

Por último y para cerrar esta exposición.

Al establecer Foucault una rigurosa continuidad entre la "codificación jurídico-moral" del cristianismo, y el psicoanálisis como estadio último del "poder de la verdad" ejercido sobre los cuerpos y los placeres, al que llama Poder pastoral, destapó una férrea crítica al psicoanálisis (sin duda en su versión más estrecha) haciendo de él una práctica pastoral-confesional. Y aunque sus críticas casi nunca fueron frontales, no dejó de estar en el horizonte explícito de los mismos. Con una extrema vehemencia crítica llegó hasta decir ...

"He ahí el valor mercantil atribuido no sólo a todo lo que del sexo se dice, sino al simple hecho de prestar el oído a aquellos que quieren eliminar sus efectos. Después de todo, somos la única civilización en la que ciertos encargados reciben retribución para escuchar a cada cual hacer confidencias sobre su sexo. Como si el deseo de hablar de él, y el interés que se espera hubiesen desbordado ampliamente las posibilidades de la escucha, ***algunos han puesto sus oídos en alquiler*** *"*[29].

La confesión, nos dice Foucault, fue y sigue siendo hoy la matriz general que rige la producción del discurso verídico sobre el sexo".[30]

Frente a esto, Allouch nos dice "no faltan indicios capaces de poner de relieve hoy la insistencia de algo así como el psicoanalista buen pastor". Y añade que Lacan ya había advertido ese deslizamiento que debió terminar diciendo que el psicoanalista "*descarita*" (neologismo, jugando con la palabra chariter con el ejercer la caridad").

Manifiesta que seguir la indicación de esa "*descarita*" es situarse en un lugar distinto a aquél en el cual Foucault abrocha el psicoanálisis."[31]

Así, nos propone lo siguiente:

"no puede ser de otro modo que como nos indican los términos mismos de la problemática presentada por Foucault, a saber, un psicoanálisis digamos oriental, un psicoanálisis que equivalga a un arte erótico, una erotología".

Colocándonos una vez más en esa declaración, que reza que "la posición del psicoanálisis, digo, será foucaultiana o el psicoanálisis no será más".[32]

Quiero ceñir más de cerca este decir un **psicoanálisis oriental**, con la ayuda de algunas citas precisas y breves respecto al arte erótico del que nos habla Foucault, que nos permitan situar cierto borde extremo de ese giro.

Foucault en una entrevista libre en Berkeley, en el año 1983 llamada *"A propos de la généalogie de l'éthique: un aperçu du travail en cours"*,[33] expone "una clave de inteligibilidad que hace del deseo un problema ético". Clave constituida de tres polos que son el acto, el placer y el deseo para diferenciar las tres fórmulas griega, china y cristiana. Es con este texto que quiero llevar mi atención al arte erótico oriental.

En *La Voluntad de Saber* (1976) proponía esto:

"Ha habido históricamente dos grandes procedimientos para producir la verdad del sexo". "Por un lado, las sociedades fueron numerosas: China, Japón, India, Roma. Las sociedades árabes musulmanas, que se dotaron de un ars erótica. En el arte erótico la verdad es extraída del placer mismo, tomado como práctica y recogido como experiencia; el placer no es tomado en cuenta en relación con una ley absoluta de lo permitido y lo prohibido ni con un criterio de utilidad, sino que, primero y ante todo en relación consigo mismo, debe ser conocido como placer, por lo tanto, según su intensidad, su calidad específica, su duración, sus rever-

---

[28] Leo Bersani, *¿El recto es una tumba?*. Cuadernos de Litoral, EDELP, Córdoba, 1999. p. 72 . En cursivas en el original.

[29] Michel Foucault, Historia de la Sexualidad. *La voluntad de saber*, siglo XXI, México, 1976. p.14, las negritas son mías.

[30] Ibid., p.79

[31] Jean Allouch en "*Para introducir...*" Op. Cit. , p.77

[32] *l psicoanálisis una erotología...* Op. Cit., p. 169

[33] M. Foucault; op. Cit.

CONFERENCIA

Notas psicoanalíticas sobre el diario de un adolescente bulímico

Jorge Sánchez-Escárcega *

RESUMEN

El autor presenta algunos extractos tomados del diario de un adolescente durante un periodo de su vida en que presentó un cuadro de bulimia, acompañado de síntomas de ansiedad y fantasías derivadas de varios niveles de fijación y conflicto. Se exponen algunas hipótesis psicodinámicas relacionadas con la vivencia inconsciente del alimento, la ingesta compulsiva y el vómito autoprovocado.

Palabras clave: *Bulimia, Tratamiento psicoanalítico, Adolescencia*

ABSTRACT

The author presents some passages taken from the diary of a male adolescent during a period of his life in which he presented a bulimic case accompanied with anxiety symptoms and fantasies derived form several levels of fixation and conflict. He are presents some psychodynamic hypothesis related to the unconscious experience of food, its compulsive ingestion and the self-provoked vomiting.

Key words: *Bulimia, Psychoanalytic treatment, Adolescence.*

Si se revisa la literatura psicoanalítica existente sobre bulimia, que de hecho es relativamente escasa, se encontrará que los casos clínicos que se presentan se refieren en general a análisis de pacientes femeninas. Pocos son los trabajos que mencionan esta sintomatología en hombres. Es probable que esto se deba no tanto a una menor prevalencia e incidencia por sexo[1] sino a otras razones asociadas, entre las que podemos enumerar:

a) El trastorno es pertinaz, generalmente indetectable y relativamente egosintónico, por lo que difícilmente es tratado por el psicoanalista, al menos como síntoma manifiesto y principal.

b) En el caso específico de varones, la excesiva preocupación por el peso y la figura adquiere una cierta connotación negativa en nuestra sociedad, por lo que tiende a ocultársele consciente o inconscientemente más que en el caso de las mujeres.

Así nos encontramos con que el paciente bulímico, o no llega a tratamiento psicoanalítico, o niega y racionaliza (u oculta por largo tiempo) su padecimiento. Mi experiencia es que si llega a confesar sus episodios de ingesta y vómito lo hace sólo cuando éstos han terminado hace tiempo, lo cual también se explica a partir de la extrema vergüenza que al paciente le ocasionan.

El caso que a continuación me propongo relatar se encuentra en esta situación, sólo que aquí existe una ventaja: El paciente conserva sus diarios de esa época (su adolescencia), que aunque presentan grandes lagunas

* Psicoanalista y supervisor didáctico de la Asociación Mexicana de Psicoterapia Psicoanalítica, A.C. y de la Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo, A.C.; Profesor investigador de la Universidad Intercontinental.

[1] El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (DSM-IV) señala que en estudiantes de bachillerato se detectó una historia de bulimia en el 4.5% de las mujeres y en el 0.4% de los hombres. Otros autores reportan que se presenta en el 19-25% de las mujeres y el 5-15% de los hombres en una población estudiantil (Halmie *et al.*, 1981; Pope, *et al.*, 1983).

a no haber tomado después una ducha fría ("...Un señor que estaba ahí me dio a oler alcohol y ya me sentí mejor. Yo creo que me hubiera desmayado. Aunque no me guste el agua helada yo creo que me voy a tener que bañar en la regadera grande cada vez que salga. También voy a llevarme dinero para comprarme un jugo de naranja").

Finalmente logra bajar al peso deseado ("Hoy me dijeron el la escuela que me veían muy delgado. Eso me hizo sentir bien"). Viaja al extranjero durante las vacaciones de verano, y aunque de este periodo apenas y se consignan algunas notas, sé por mi paciente que la depresión llegó a su máximo grado. Comía compulsivamente para después, arrepentido y culpable, vomitaba una y otra vez. Su único amigo durante el viaje, un joven sudamericano farmacodependiente, lo introduce a la marihuana, adicción que aumenta sus estados de hambre. Consume compulsivamente bolsas de fritangas, dulces, chocolates y hasta tres o cuatro postres con cada comida. Ingenuamente trata de controlar su peso gastando grandes sumas de dinero en tiendas donde venden alimentos dietéticos ("Me compraba una libra de chocolates normales y otra de chocolates sin azúcar. Estaba loco totalmente. Luego iba a un lugar donde vendían unos helados riquísimos y me compraba uno de dos bolas, esto en la comida y en la cena. Después por supuesto iba a mi cuarto y vomitaba todo"). Junto con su amigo consume también grandes cantidades de alcohol. Compra medicamentos supresores del apetito, asiste al sauna, etc., pero sobre todo, continúa con los episodios de vómito provocado.

Finalmente retorna a México, donde tarda varios meses en recuperarse de su depresión. En los diarios prácticamente no se vuelve a mencionar la cuestión bulímica. En palabras de mi paciente, ésta continuó aproximadamente durante un año y medio más, aunque con menor intensidad ("Ya me había resignado un poco a estar sobrepasado de peso"). Eventualmente, en apariencia sin ninguna razón manifiesta, aunque probablemente relacionado con nuevos intereses escolares y un nuevo noviazgo, finaliza la autoprovocación de vómito, mas no así la preocupación por el peso y la figura, que intenta entonces regular de otras maneras menos destructivas.

Me interesa transcribir un sueño correspondiente al periodo inmediatamente posterior al viaje. En él se pueden observar elementos típicos relacionados con la voracidad y la culpa:

> "Hoy tuve el siguiente sueño: Me veo en la boda de Alberto, se está casando y yo llevo unos *walk-man* y estoy oyendo música, en actitud de que no me importa nada de lo que está pasando. Estoy como borracho o drogado. Luego me encuentro en la calle con un señor que sé que es sastre (hace mucho frío porque llevo una chamarra de cuero encima del suéter y llevo guantes de cuero. El sastre también usa guantes). Me enseña un traje que yo no recuerdo haberle encargado, me hace la prueba y me dice que le regrese una tabla donde vienen los diferentes tipos de pechos [es decir, una tabla donde se consignan las diferentes medidas toráxicas] que se supone yo me saqué de su local. Yo le discuto y le digo que no es cierto. Quedo de buscarla (no muy convencido). Luego llego a la oficina de mi papá donde la secretaria y otro empleado me dicen que están preparando una cena para unos clientes. Me dicen que pruebe lo que yo quiera. Hay muchas botanas, galletitas, canapés, etc. Yo me sirvo de todo y empiezo a botanear; algunos platos casi los dejo vacíos. Me entra la culpa porque no va a alcanzar para los invitados. Un señor de la oficina me explica que se trata de unos clientes que los quieren estafar, que quieren robarlos [es decir, los supuestos cliente quieren robar a la compañía del padre]".

Un sueño tan extenso y con tantos elementos simbólicos difícilmente se puede interpretar en su totalidad correctamente, máxime en ausencia de otras asociaciones. Sin embargo intentaré algunas ideas.

Llama la atención, por ejemplo, la situación de robo o abuso, tanto en la comida y la supuesta tabla que tomó del local del sastre, como en la estafa que se proponen hacer los "clientes". Igualmente hay otras referencias indirectas de tipo oral en el abuso de alcohol o droga. Este elemento de descontrol debe ser considerado como una simbolización de su dinámica adictiva, incorporativa y voraz, que en la última parte del sueño le ocasiona sentimientos de culpa (sensación de haber dejado a otros sin alimento). Es posible que estos "clientes" que intentan robar al padre lo representen a él mismo en su deseo de vaciarlo o saquearlo. Sabemos por los diarios y por propia voz del paciente que su relación con el padre era bastante tirante. Lo percibía como un hombre inflexible, distante, que a la vez lo perseguía con críticas y humillaciones. Robarlo significa despojarlo de su poder (tal vez simbolizado en el dinero o sus bienes), pero también puede significar robar su "compañía", es decir, su presencia o protección.

Relacionado con esto último (la protección) también encontramos en el sueño un énfasis puesto en la vestimenta (sastre, chamarra de cuero, guantes, etc.), pudiendo simbolizar a la vez la necesidad de un "recubrimiento" contra el frío (emocional, por supuesto) como una defensa de aislamiento (que también se encontraría simbolizada por la indiferencia, distanciamiento y desafío durante la boda).

Quizás el elemento más interesante se encuentra en el robo de una tabla de "pechos". El juego de palabras es sugerente. Se trataría del elemento más regresivo del sueño, digamos, por ejemplo, robar el pecho nutricio, robar el pecho que alimenta. La imagen combinada sastre-pecho, representaría la fusión padre-madre, con sus características de protección, alimento y "recubrimiento". La "tabla de pechos" también puede hacer alguna referencia a fantasías homosexuales (sus propios pechos crecidos por la gordura), elemento que tal vez podría unirse a dos situaciones que en nuestro contexto cultural suelen estar más relacionados con actividades o preocupaciones femeninas: el cuidado de la propia figura y los intereses culinarios.

Avanzar más en la interpretación sería entrar en demasiadas especulaciones. Si lo que he señalado es cierto, podemos plantear que el sueño contempla fantasías de robo y voracidad muy primitivas, incluso dirigidas hacia la imagen parental combinada, con los consecuentes sentimientos de culpa y retaliación.

Mencioné párrafos atrás la hipótesis de que el vómito del bulímico funciona a la manera de una defensa maniaca. Los elementos de aislamiento, indiferencia y desprecio en el sueño, así como los otros relacionados con la vestimenta, el recubrimiento y la distancia, podrían apoyar dicha hipótesis. Comentaré un poco más sobre este punto:

Diversas teorías se han planteado a lo largo de los años para explicar la psicodinamia del bulímico (*Cf.* Goodsitt, 1985). Los diferentes enfoques parten de la teoría del conflicto, la teoría de las relaciones objetales, y recientemente, de la teoría de la psicología del self. Aunque se considera que no se trata de un cuadro de origen unívoco, generalmente se acepta que en su base se encuentra un severo trastorno de personalidad, especialmente de tipo depresivo. Mi intención es referirme a las defensas utilizadas contra este estado, en particular en cuanto al ciclo ingesta-vómito se refiere.

Si aceptamos en principio que la adicción a la comida se vincula estrechamente con la situación depresiva, podemos considerar que el 'yo´ del paciente es débil y no posee la fuerza suficiente para tolerar el dolor de la depresión, teniendo que recurrir a mecanismos maniacos, entre los que se encuentra la ingestión desmedida de alimento.

Estos mecanismos maniacos que utiliza el adicto a la comida -encaminados a controlar las ansiedades tanto paranoides como depresivas- incluyen la *idealización*, la *identificación con un objeto ideal* y el *control omnipotente de los objetos*.

FANTASÍAS INCONSCIENTES EN LA PSICODINAMIA DEL BULÍMICO

Considero que por lo menos tres fantasías inconscientes pueden ser consideradas en la psicodinamia del bulímico:

a) La ingesta como reunión con un objeto ideal: El sujeto bulímico, al incorporar vorazmente lo que para él constituye una fuente de sumo placer, niega toda frustración, ansiedad y dolor, pudiendo disociar de su persona la parte mala de su self. El alimento -como objeto ideal que puede ser incorporado concretamente- y el mismo hecho de poder alimentarse arbitrariamente, agudizan la omnipotencia de los mecanismos de negación y disociación, así como la fantasía de que el sujeto posee ahora a su alcance un cierto medio de eliminación de estados de displacer, que él controla. El alimento entonces es utilizado para ayudar a la aniquilación de todo objeto o situación frustrante o persecutoria. En otras palabras, el alimento es vivido como el objeto bueno que se recupera oralmente y que mitiga el estado de displacer interno.

Esta unión del sujeto con un objeto omnipotentemente satisfactorio e ideal (el pecho bueno) en las situaciones de adicción, ha sido repetidamente señalada en la literatura psicoanalítica, no tanto así lo que puede considerarse el reverso de la moneda y que menciono a continuación como la segunda y tercera fantasía, las cuales están comprendidas en el síntoma bulímico:

b) *La ingesta como identificación con un objeto malo (destruido y destructor):* Al ser el alimento un objeto destructivo (al ser ingerido sin ninguna medida) es sentido en el inconsciente como un objeto o sustancia mala que se incorpora agresivamente, simbolizando entonces una identificación con los objetos malos destructivos, que a su vez son sentidos como persecutorios tanto para los objetos buenos como para el self bueno del sujeto. Esto significa entonces que el paciente, a partir de las fantasías agresivas más diversas, se siente destruido y destructor, capaz sólo de incorporar objetos malos. Para decirlo en un lenguaje sencillo: "sólo lo malo se junta con lo malo" (Esto es lógico: por simple sentido común todos sabemos que en la medida en que nuestra autoestima es fuerte, es decir en la medida en que nos sentimos merecedores de mejores cosas, cuidamos nuestra alimentación, nuestro cuerpo, etc.; procuramos los mejores cuidados para nosotros).

CONFERENCIA

Las universidades como organizaciones complejas y compromisos académicos actuales

Miguel Ángel Campos Hernández *

Las instituciones de educación superior (IES) y universidades en particular son entidades sociales difícil de definir. Sin embargo, se les han aplicado ideas, métodos y procedimientos indiscriminadamente, haciendo aun más complejo entender sus características. En general, históricamente la universidad ha cambiado de ser una institución social centrada en la docencia en la edad media (modelo italiano), a una institución centrada en la docencia y la investigación en el siglo diecinueve (modelo alemán), a una institución que se ve requerida a relacionarse de maneras nuevas con las estructuras económico-sociales (modelo estadounidense-europeo). En los tres casos se construye la base de personal académico con expertos en sus respectivas áreas. Desafortunadamente en las IES mexicanas todavía encontramos la idea del modelo italiano, y no necesariamente con base en expertos.

Con esta caracterización general como contorno, y aceptando que la misión de la universidad es formar profesionales del más alto nivel de calidad, es necesario identificar y definir su especificidad. Esta tarea no se puede dejar a la deriva, a la situación cotidiana, a la experiencia personal de sus participantes, o a normas establecidas de diferente índole. Todos estos elementos son necesarios, pero es igualmente necesario integrarlos en una visión estructural común que permita entender la misión, la estructura, la dinámica de sus agentes y su relación con el entorno. Es decir, convertir la experiencia social de las IES en un objeto de estudio formal, con tanta importancia como la de considerarlas como objeto de conducción programática con calidad.

Existen diversas formas de aproximación con este propósito, llamadas *modelos*, con fuentes en la sociología, la sociología de las instituciones, la teoría de las organizaciones y la psicología social, entre otras (Burrell y Morgan, 1979; Casanova, 1999). Desde los estudios de March y Cohen, que plantearon el carácter de las IES como *anarquía organizada*, y la introducción de las *profesiones* en el modelo weberiano de *racionalidad burocrática*, se entiende que la dinámica institucional está caracterizada por *enlaces débiles*, a veces inexistentes, entre propósitos, procedimientos, grupos y actividades. En este contexto teórico, surge el *modelo político* de Baldridge *et al.* (1977), quien enfatiza las relaciones políticas entre autoridades y actores institucionales. Así, las IES son *organizaciones complejas*, no por la dificultad de sus tareas, sino por la dificultad para entenderlas y dirigirlas. Es decir, presentan (a) *ambigüedad* en sus propósitos, relativos a la definición del profesional que se desea formar, la investigación que se desea realizar investigación y las articulaciones con los diversos segmentos de la sociedad; (b) *dificultad* en el establecimiento de procedimientos que le permitan alcanzar dichos propósitos, ya sea en el plano de las estructuras curriculares, las formas de trabajo y las exigencias académicas y administrativas; (c) *desacoplamiento* entre diversos grupos formales e informales en su interior, debido a la diversidad de intereses que profesores, investigadores, administrativos, alumnos, y sus respectivos agrupamientos por área disciplinaria o profesional, de acuerdo con su rol social; y (*d*) alta *vulnerabilidad* ante el entorno, en casi todos sus aspectos, como es el financiamiento, las políticas gubernamentales, las estructuras e ideologías sociales, así como la variación y calidad de la matrícula y del personal que ocuparía posiciones en la planta docente y administrativa. Esta estructura produce un sistema interno altamente *diferenciado*.

* Universidad Nacional Autónoma de México

Es conveniente que la universidad se incorpore a estas tendencias, no sólo por el prurito de obtener fuentes de ingreso, sino porque estaría respondiendo a legítimas demandas sociales. Sin embargo, es muy importante no confundir la capacitación laboral o especialización rápida, con la formación y especialización profesionales, formales, que ofrece la universidad. Ambas tienen su lugar, respondiendo adecuadamente. En todo caso, la situación al respecto requiere análisis serios, no solamente sobre la capacidad instalada de la universidad para responder a dichas demandas, sino sobre la orientación y concepción educativa e institucional.

En este sentido, es conveniente reflexionar sobre el fortalecimiento de la vida civil y la formación valoral que han sido depositados socialmente en la universidad. La cultura empresarial enfatiza la competencia individual, confundiendo la calidad de los productos con la calidad del desempeño en las personas, y a esta con la calidad integral de las mismas. Así mismo, confunde la necesaria respuesta ante el contexto económico local con la compleja configuración de respuestas requeridas para vivir decentemente en la sociedad a la que pertenecemos. Sería grave que estas tendencias dominaran en la universidad mexicana, por el importante flujo económico que pueden traer, disminuyendo las posibilidades de los jóvenes a una formación profesional integral. La formación en el ámbito empresarial es una magnífica oportunidad educativa que complementa muy bien la misión de la universidad, pero no la sustituye. Desafortunadamente la formación en muchas universidades no está basada en la transmisión de conocimiento, sino en transmisión de información (Jarvis, *id.*). Solo es conocimiento cuando se aprende o construye a través de las propias acciones de uno mismo, no por que se ofrezca o esto disponible, incluso de la manera mejor planeada y atractiva. Y sólo es conocimiento asumido o aceptado cuando tiene sentido para el estudiante y es aplicable (*id.*). Si bien la formación en el contexto empresarial se enfoca a la aplicabilidad inmediata del conocimiento, todavía es recepción de información si no se cubren las características mencionadas anteriormente como tercer compromiso académico: aprender a saber investigar, a ser creativo y a ser emprendedor. Aunque no todas las universidades trabajan adecuadamente a este respecto, es la oportunidad de que retome su misión: asumir la formación profesional relevante, la producción de conocimiento formal, y su diseminación.

Esta función institucional tiene el propósito de mantener la unidad en la diversidad institucional y de promover los cambios que por necesidad hay que llevar a cabo. Se trata, por tanto, de re-interpretar constantemente las modalidades de los propósitos y formas de trabajo institucional. El compromiso es ser *eficientes* y *actualizarse*, haciendo intervenir el entorno: en forma de fuentes de financiamiento, incorporación de profesionales a la planta docente, aceptación de la igual importancia de la investigación en todas las áreas.

Dada la amplia diversidad de profesionales, que hace eco de la amplia producción y disponibilidad de conocimiento y tecnologías, las universidades tienen tres opciones de organización: crecer cubriendo tantas áreas como sea posible, sin perder la calidad; integrarse con otras instituciones con el propósito de desarrollar procesos escolares y administrativos en forma eficiente, elevando la calidad; o reducir sus opciones de formación profesional, especializándose en algunas de ellas. Esto no significa volver al modelo italiano, de prácticamente sólo docencia. Las actuales exigencias llevan a mantener el modelo alemán, basado en investigación, y entonces fortalecer su misión: integrar o conjuntar investigación y docencia con base en expertos. En términos de Green y Purser (2000), podríamos integrar, y resumir a la vez, los elementos anteriores como factores contextuales generales: la tendencia a levantar las expectativas educativas en la sociedad para alcanzar a los adultos, la redistribución de las entidades sociales productoras de conocimiento, la aparición de la profetizada *aldea global*, el cambio de una educación elitista a una masiva y la explosión del conocimiento. Así, e*ste es el cuarto compromiso académico: saber interpretar el entorno, saber reaccionar y saber proponer.*

Por lo anterior, no me queda sino insistir en lo obvio pero que el contexto actual parece descalificar: las universidades no son entidades empresariales o comerciales, sino *entidades socio-culturales productoras de agentes sociales*: estudiantes, *y del máximo recurso renovable*: el conocimiento. Es decir, la base de la estructura social: personas e ideas, en el contexto de la diversidad grupal e ideológica, la superación profesional mediante conocimiento formal, y la participación democrática. Con ello creo que verdaderamente se estaría en condiciones de cumplir la misión primera y última de la universidad, y hacer un aporte trascendental a la sociedad.

•✱•✱•

BIBLIOGRAFÍA

Baldridge, J. y T.Deal (1977). Change proceses in educational organizarions, en R.Riley y J.Baldridge, *Governing academic organizations*, McCutcheon, Berkeley.

Burell, G. y G.Morgan (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*, Heineman, Londres.

Campos, M.A. (1999). Estructura y dinámica institucional como condición de la gestión;: una aproximación metodológica, en H.Casanova y R.Rodríguez, *Universidad contemporánea. Política y gobierno*, II, México, UNAM, 59-86.

Casanova, H. (1999). Gobierno universitario: perspectiva de análisis, en H.Casanova y R.Rodríguez, *op.cit.*, 13-33.

Chapela, J. (1992). Planning conflict and the power structure in a Mexican public organization, Tesis doctoral, Universidad de Californa, Berkeley.

Clegg, S., E.Ibarra, E. y T.Clarke (2001). A challenge for *management and* organization studies in the coming century, Nankai Business Review, no. 1, 51-58.

Hall, B. (1998). Knowledge, democracy and higher education: contributions from adult and lifelong learning, en E.Mauch y R.Naraug, *Lifelong learning and institutions of higher education in the 21st. century*, Paris, UNESCO, 17-31; <unescodoc.unesco.org/>.

Jarvis, P. (1998). Global trends in adult learning and the response of the universities, en E.Mauch y R.Naraug, *op.cit.*, 32-45.

Sosa, E. y M.Toledo (2003). Reporte en Foro Reforma en Vivo, mayo 16, Boletín UNESCO, no. 74, mayo 10-23.

Townley, A. (2002). Managing with modernity, Critical Management Studies Interest Group, Management, Foucault and History, *<www.aom.pace.edu/cms/Denver/Townley.htm>*.

Programa Nacional de Educación Superior, México, Gobierno Federal, SEP, 2003.

II Conferencia Internacional de la Ciencia en la Educación Básica (2003), Monterrey, mayo 20-22, Boletín UNESCO, no. 74, mayo 10-23.

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 Practica* 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 Firt 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 fotocopiadora 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 Phychology: 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.

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. 54 87 13 56

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

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 extanjero $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.

Universidad Iberoamericana, A.C.
Dirección de Formación Valoral

Prolongación Paseo de la Reforma 880
Lomas de Santa Fe, Deleg. Álvaro Obregón
México, D.F., C.P. 01210
Tels: 52-67-40-00 Fax: 52-67-43-31 (exts. 4919 o 7600)

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.

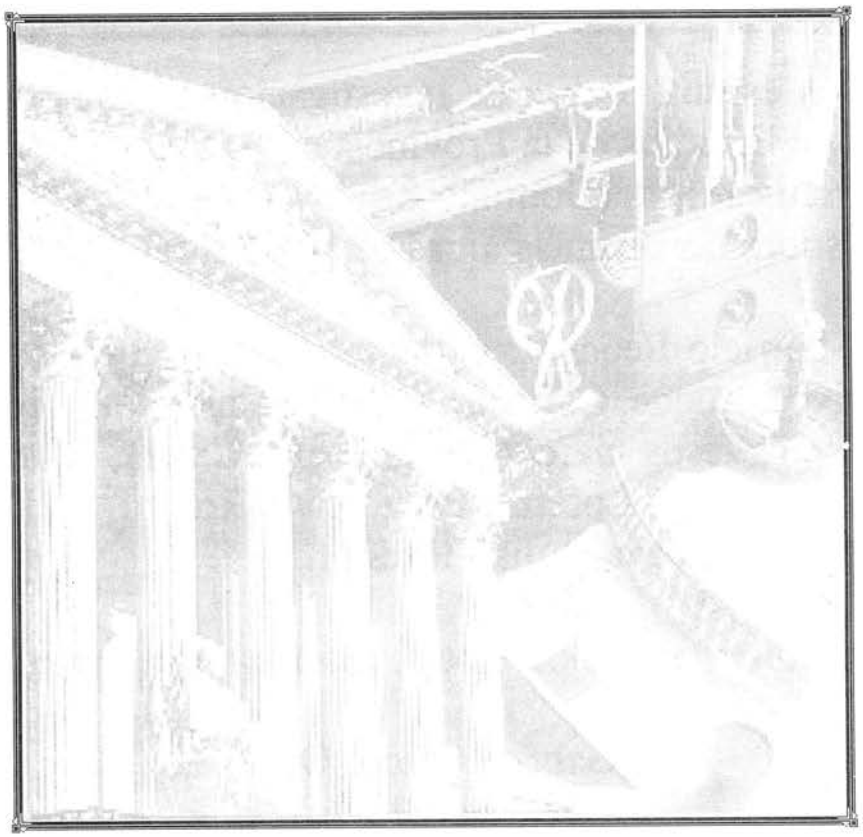
Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos enviarse a:

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
INTEGRANTE DE ANFADE



uic
UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

REVISTA SEMESTRAL

ENERO - JUNIO 2002 / No. 16
JULIO - DICIEMBRE 2002 / No. 17

Universidad Intercontinental

DUCIT ET DOCET

ORDEN DE SUBSCRIPCIÓN

ESTUDIOS JURÍDICOS

ESCUELA DE DERECHO
INTEGRANTE DE ANFADE

Suscripción anual a la revista (dos números) $100.00

Nombre _____
Institución _____
Domicilio _____
Código Postal: _____ Ciudad: _____ País: _____
Teléfonos: _____ Fax: _____
Año al que se suscribe: _____

Orden de Pago ( ) Giro ( ) Cheque personal ( )

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex, número 78559521, suc. 681 a nombre del Instituto Internacional de Filosofía A. C., y enviar por fax o por correo el comprobante.

Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua

UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

ESPECIALIDADES

Derecho Procesal Mercantil	973276
Periodoncia	UIC
Prostodoncia	UIC
Tipografía	973337

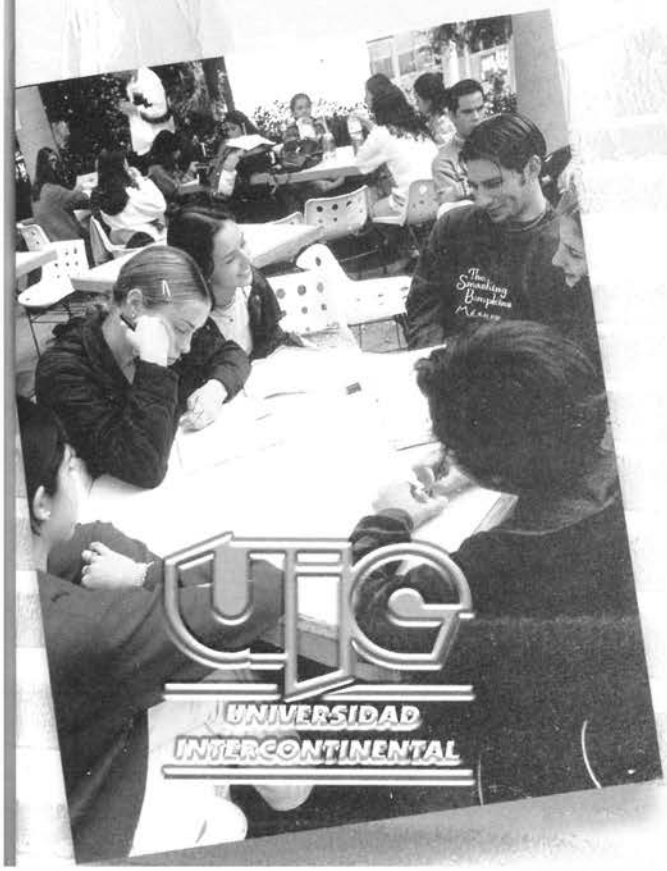
MAESTRÍAS

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 Trascendental	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) • 54 87 13 56 ext. 4440, 4441, 1490

UNIDAD CENTRO • Tels. 55 33 29 34 • 55 33 28 34

Internet: http//www.uic.edu.mx

ÍNDICE

uic
UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

Universidad Intercontinental
Av. Insurgentes Sur N° 4303
Col. Sta. Úrsula Xitla
14420, Tlalpan, D.F
www.uic.edu.mx
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx