

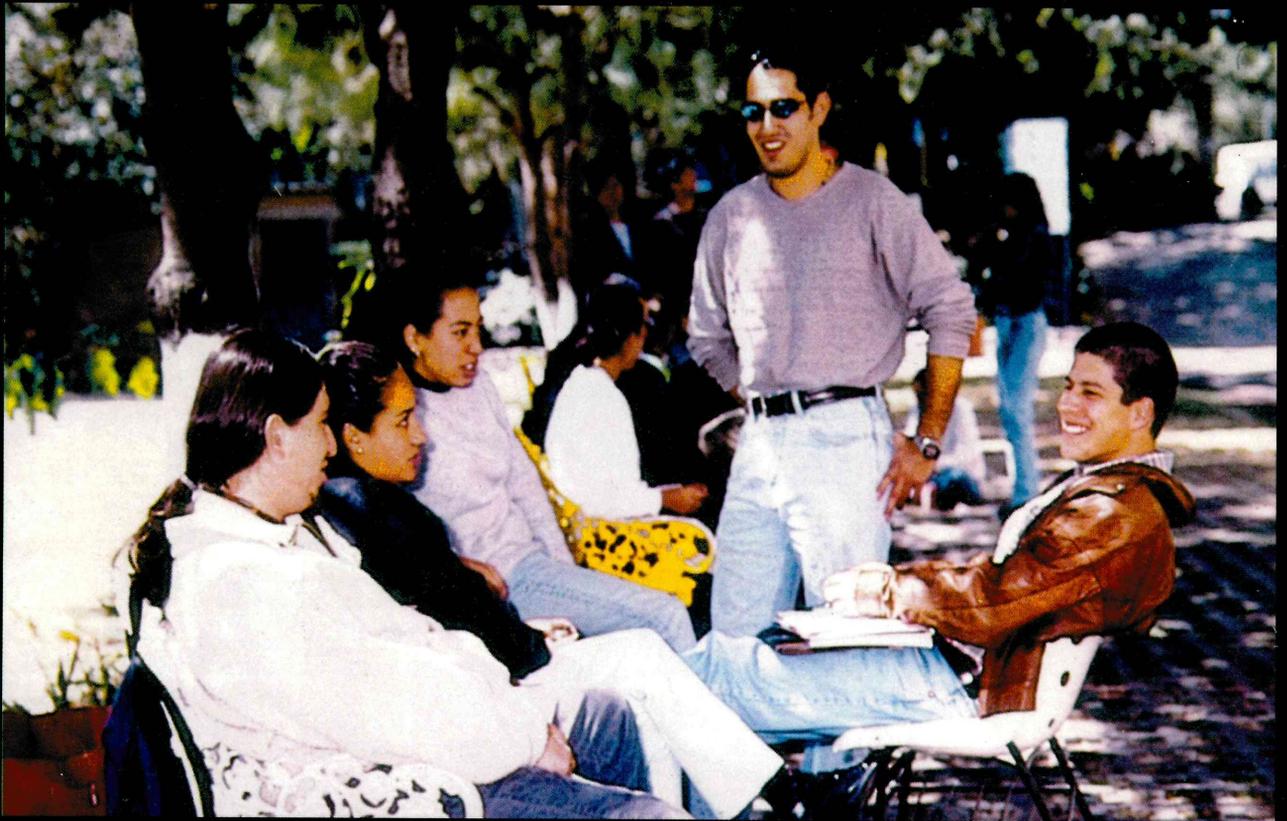
DUCE ET DOCET



UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

REVISTA  
INTERCONTINENTAL  
DE PSICOLOGÍA  
Y EDUCACIÓN

Segunda Época



ISSN - 0187-7690

VOLUMEN VI

NÚMERO 1

2004

## ÍNDICE

<b>APRENDIZAJES PARA LA VIDA EN LA ESCUELA PRIMARIA. ALGUNAS VARIABLES SIGNIFICATIVAS.</b> <i>Julia Velasco y Lambe</i> .....	11
--	----

<b>CORRELACIONES ENTRE LA ATENCIÓN SOSTENIDA Y EL TEST DE MATRICES PROGRESIVAS DE RAVEN REDUCIDO.</b> <i>Laura Zanin, Esteban Gil Miguel De Bortoli</i> .....	21
--	----

<b>ITEM-ANÁLISIS DEL EXAMEN DE EGRESO DEL IDIOMA INGLÉS (EXEDII).</b> <i>Norma Larrazolo Reyna Virginia Velasco Ariza</i> .....	25
--	----

<b>ANÁLISIS DEL SIGNIFICADO SEMÁNTICO DE LAS PALABRAS NIÑO DEFICIENTE MENTAL Y NIÑO CREATIVO</b> <i>Celina Imaculada Girardi Marco Antonio Cruz Reyes</i> .....	33
--	----

## CONFERENCIAS

<b>LOS JÓVENES EN ESTE MILENIO FRENTE A LA OFERTA LABORAL</b> <i>Matías B. Crevenna Recaséns</i> .....	43
---	----

<b>UN PRIMER VIRAJE DOCTRINARIO DE JACQUES LACAN</b> <i>Patricia Garrido Elizalde</i> .....	47
--	----

DUCE ET DOCEAT



UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

## LICENCIATURAS

## SEP

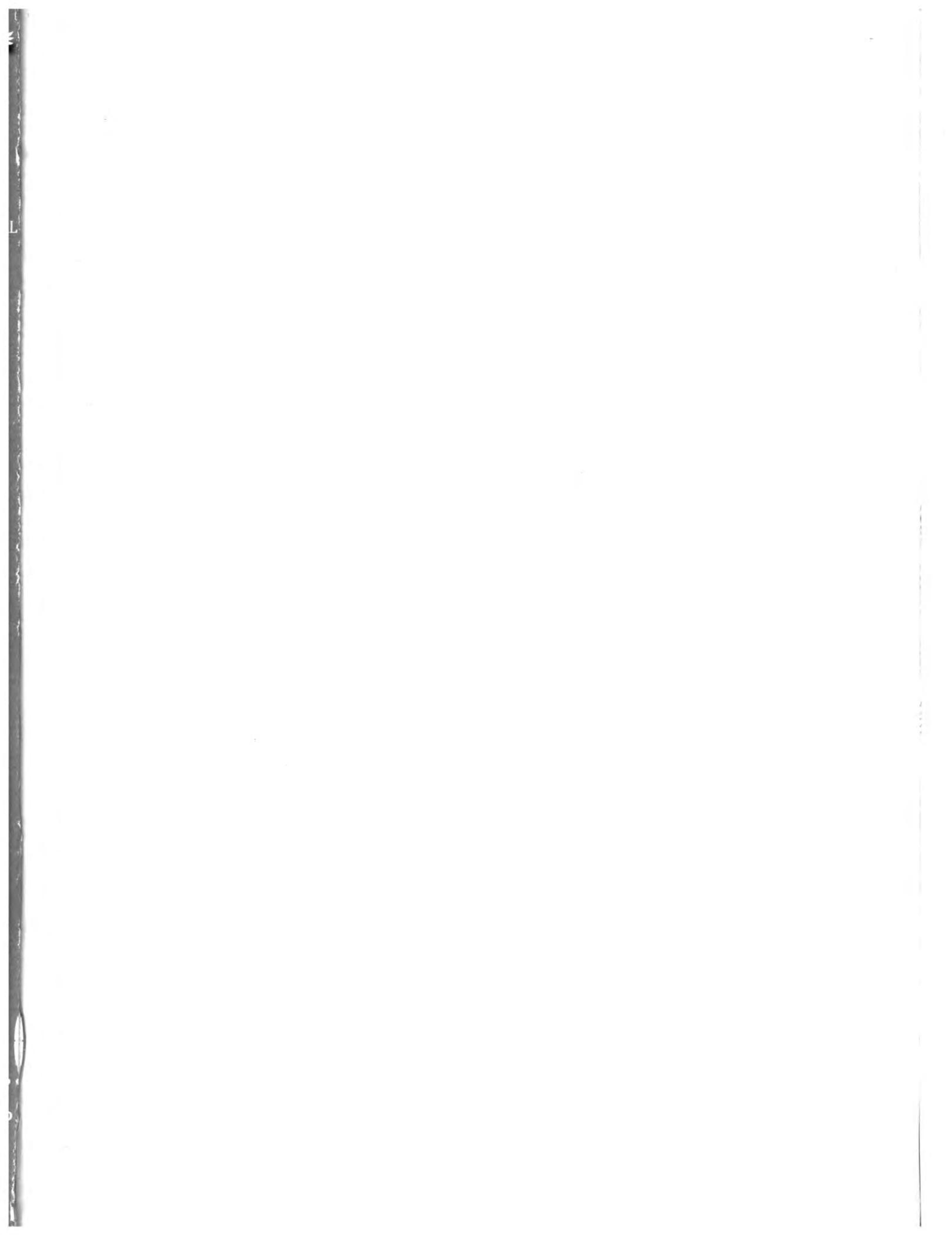
• Administración	890337
• Administración Hotelera	821001
• Arquitectura	00922292
• Ciencias de la Comunicación	644
• Contaduría	890338
• Derecho	00922293
• Diseño Gráfico	00912255
• Filosofía	871382
• Filosofía Modalidad no Escolarizada	952350
• Informática	00922291
• Odontología	00912254
• Pedagogía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

**INICIO:  
ENERO Y AGOSTO**

Insurgentes Sur 4303 14420 Tlalpan, D.F. México  
Tel. 55 73 85 44

UN  
INTER

ITALIA



DUCTI ET DOCET



UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

REVISTA  
INTERCONTINENTAL  
DE PSICOLOGÍA  
Y EDUCACIÓN

Segunda Época



ISSN - 0187-7690

VOLUMEN VI

NÚMERO 1

2004

---

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

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

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

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

Cantera 251  
14420 México, D.F.  
Tel. 55 73 85 44 ext. 4440, 4441, 1490  
Fax. 54 87 13 56  
E-mail: [ripsiedu@uic.edu.mx](mailto:ripsiedu@uic.edu.mx)

ISSN: 0187-7690

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

---

# UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

## DIRECTORIO

### RECTOR

Mtro. Sergio César Espinosa González

### DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA

D.I. Marcela Castro Cantú

### DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA JURÍDICA

Lic. Roberto Domínguez Couttolenc

### DIRECCIÓN GENERAL DE DESARROLLO INTEGRAL

Lic. Alejandro Gutiérrez Robles

### INSTITUTO DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN CONTINUA

Mtro. Omar Avendaño Reyes

### FACULTAD DE PEDAGOGÍA

Dra. Sara Gaspar Hernández

### FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Dra. Gabriela Martínez Iturribarria

### COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Felipe Rojas Reyes

---

REVISTA INTERCONTINTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Es una publicación semestral del Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua del Instituto Internacional de Filosofía A.C. Universidad Intercontinental.

*Editor responsable:* Felipe de Jesús Rojas Reyes

Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor:  
04-2003-040712051100-102

Número de Certificado de Licitud de Título: 12775

Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347

*Domicilio de la Publicación:* Insurgentes Sur N° 4135 y 4303 Col. Santa Úrsula Xitla,  
C.P. 14420 Tlalpan, México, D. F.

*Impreso en:* Editorial Ducere S. A. de C. V. Rosa Esmeralda N° 3 Bis Col. Molino de Rosas,  
México, D. F. C. P. 01470, Tel.: 56 80 22 35

*Distribuidor:* Instituto Internacional de Filosofía, A. C. Universidad Intercontinental,  
Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C. P. 14420, Tlalpan, México, D. F.

---

# REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

---

VOL. VI

NÚMERO 1

ENERO-JUNIO 2004

SEGUNDA ÉPOCA

---

## CONSEJO EDITORIAL

Omar Avendaño Reyes  
Sara Gaspar Hernández  
Gabriela Martínez Iturribarría

## EDITORES ASOCIADOS

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

## COMITÉ EDITORIAL

Angélica Alucema (Chile)	Mónica Spinka (Argentina)
Anabell Pagaza Arroyo (México)	Rocío Willcox (México)
Antonio Santamaría Fernández (México)	Rosa María Torres (México)

## COORDINACIÓN EDITORIAL

Lic. Felipe Rojas Reyes



---

## ÍNDICE

<i>Aprendizajes para la vida en la escuela primaria. Algunas variables significativas</i> Julia Velasco y Lambe .....	11
<i>Correlaciones entre la atención sostenida y el Test de Matrices Progresivas de Raven Reducido</i> Laura Zanin, Esteban Gil y Miguel De Bortoli .....	21
<i>Item-análisis del Examen de Egreso del Idioma Inglés (EXEDII)</i> Norma Larrazolo Reyna y Virginia Velasco Ariza .....	25
<i>Análisis del significado semántico de las palabras niño deficiente mental y niño creativo</i> Celina Imaculada Girardi y Marco Antonio Cruz Reyes .....	33
CONFERENCIAS	
<i>Los jóvenes en este milenio frente a la oferta laboral</i> Matías B. Crevenna Recaséns .....	43
<i>Un primer viraje doctrinario de Jacques Lacan</i> Patricia Garrido Elizalde .....	47

---

DUCIT ET DOCET



## UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

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

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

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

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

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

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

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

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

## Aprendizajes para la vida en la escuela primaria Algunas variables significativas\*

Julia Velasco y Lambe\*\*

### RESUMEN

Dentro del marco general del Proyecto UNESCO-UNICEF *Monitoring Education For All Goals* que se creó con el propósito de establecer un sistema de evaluación de las habilidades adquiridas en la educación básica que proporcione las herramientas conceptuales y analíticas para dar seguimiento a la calidad de los programas, la Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal y UNICEF-México desarrollaron el estudio piloto de "Aprendizajes para la vida" para los niños de cuarto a sexto grado de primaria de zonas urbanas marginadas de la Ciudad de México. Mediante un cuestionario de investigación de 29 preguntas se evaluó a 816 niños y se encontró que el desarrollo de las Aprendizajes para la vida fue, en general, del 50% para todos los niños y se presentaron incrementos constantes de 10% en cada grado. Se encontraron también diferencias por área del conocimiento. Así, las habilidades sociales tienen los porcentajes más altos (75, 82 y 94% respectivamente) y el conocimiento del medio el más bajo (entre el 29 y el 46%) de respuestas correctas. El razonamiento verbal y numérico se encontró entre el 41 y el 57%.

**Palabras clave:** *Aprendizajes para la vida, educación básica, UNICEF, urbano marginal.*

### ABSTRACT

As part of the general project UNESCO-UNICEF *Monitoring Education For All Goals* (designed with the purpose of providing conceptual and analytic tools to improve the quality of basic education), the Ministry of Public Education of the Federal District and UNICEF-México, developed the pilot study "Life skills" for the students of fourth, fifth and sixth grade of basic education in urban marginal zones in México City. A research questionnaire of 29 items evaluated 816 students. Findings show that in general 50% of the children have domain in life skills, and each higher grade, presents 10% increments in this percentage. Each domain presents differences: social skills have the highest percentages (75, 82 and 94%) and knowledge of the environment the lowest (29 and 46%). Literacy and numeracy were between 41 and 57%.

**Key Words:** *Basic education, life skills, UNICEF, urban marginal zones.*

### INTRODUCCIÓN

El debate internacional sobre educación y formación de recursos humanos en los años noventa giró en torno de los dos objetivos centrales del desarrollo: la auténtica competitividad y la equidad. Todos los países de la oficina regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORELAC) aceptan que la inserción de los países en el mundo depende más de lo que la gente sabe, que de lo que la gente tiene. El

acuerdo con esta aseveración ha llevado entre otras, a las siguientes conclusiones:

- La educación y los recursos humanos constituyen un tema prioritario de carácter nacional.
- Todos los países innovan a partir del reconocimiento de sus características institucionales específicas.
- El hecho de tener más recursos no siempre se tra-

\* Investigación piloto desarrollada por la autora para la Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal y UNICEF México.

\*\* Centro de Investigación, Universidad Intercontinental.

duce en mejores resultados. El factor determinante son las instituciones a través de las cuales se procesa el tema educativo.

- Es fundamental evaluar el desempeño educativo. La educación se mide principalmente por los resultados reales; no es posible hacer cambios institucionales si no se han medido los resultados.
- En general el tema de la cobertura está superado, se debe destacar la equidad. Preocupa que lo que los niños y jóvenes aprendan sea equitativo. En las sociedades modernas basadas en el conocimiento, la equidad de la educación depende de su calidad y de su contenido es decir, de su pertinencia.

Los problemas que cobran relieve a partir de estas aseveraciones en común son muy diferentes; por ejemplo para Japón y Corea significan hacer creativa la educación superior, y para Estados Unidos, Francia e Inglaterra aunar los esfuerzos del mundo de la educación con los del mundo del trabajo. Para México el tema de la cobertura en la educación primaria está superado, por lo que se debe destacar el tema de la equidad.

El Proyecto UNESCO-UNICEF *Monitoring Education For All Goals* se creó en 1992 con el propósito de establecer un sistema de evaluación de las habilidades adquiridas en la educación básica que proporcione a los responsables de la política educativa, a los educadores y a los supervisores de la educación, las herramientas conceptuales y analíticas y los indicadores para dar seguimiento a la calidad de los programas de educación básica en general y los contenidos del aprendizaje en particular. Los resultados y hallazgos encontrados permitirán dar seguimiento a los programas sobre avances de la educación, desarrollo infantil y educación informal, niveles mínimos de aprendizajes y evaluaciones sobre competencias básicas.

El Proyecto surge cuando las naciones participantes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (WCEFA, Jomtien, 1990) patrocinada por: el Banco Mundial, la UNESCO y la UNICEF reconocen que en materia de educación no es suficiente el avance cuantitativo, se requiere atender la calidad y evaluar lo que se enseña y también aprender cómo funciona el sistema educativo.

El Proyecto se inició en cinco países (China, Jordania, Mali, Mauritania y Marruecos) en 1994; en la década se sumaron diez más y para después del año 2000, el proyecto abarca a otras 30 naciones. Hasta la fecha este proyecto constituye uno de los intentos más completos para establecer un marco internacional para la medición del aprendizaje que trascienda el enfoque basado en resultados de exámenes.

En México, cumplidos los propósitos de cobertura de la educación primaria para el año 2000 signados por México en la Cumbre sobre Educación E-9 (Nueva Delhi, 1993), la preocupación social recae sobre la calidad y la equidad del acceso y permanencia. Los marcos de planeación nacional establecidos en el Programa de Desarrollo Educativo 1995 – 2000, se refieren a la mejora de los programas de estudio y materiales didácticos, el aumento efectivo de tiempo de clase, la superación del magisterio, la organización y administración escolar y la evaluación de los aprendizajes.

Las escuelas primarias del Distrito Federal cumplen en general con estos criterios y sus alumnos y alumnas poseen las condiciones básicas para cursar la escuela con éxito. La evaluación del rendimiento académico de los alumnos y alumnas se realiza a partir de índices de aprobación, internos y externos a la escuela: el Sistema de inscripciones anticipadas (SAID), instancia encargada de garantizar la oportunidad de acceso a la escuela a todos los niños y de optimizar la planta física instalada, y el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), responsable nacional de elaborar las pruebas de clasificación para la promoción de alumnos al nivel escolar inmediato superior del sistema educativo.

La oferta de servicios especiales situados en zonas marginales tiene amplia tradición en el mundo. En México se han implantado los siguientes modelos: Atención extra escolar, formación intensiva de habilidades (modelo 9 – 14 y segundo de nivelación) así como modelos asistenciales y de complementación educativa: Jornadas de participación social, y jornada completa.

Para las escuelas del Distrito Federal en las que el rendimiento escolar de los alumnos y las alumnas se encuentra por debajo del promedio (50% o menos), se creó en 1996 un programa de fortalecimiento, mediante el cual se diseñan e implantan actividades innovadoras de organización escolar y de trabajo en el aula. El programa se aleja del establecimiento de un sistema paralelo de escuelas, ya que este sistema que ha presentado resultados poco significativos en el tiempo y crea otros problemas de marginalidad.

En este estudio se presenta una propuesta para medir el dominio que muestran los niños y las niñas que estudian cuarto, quinto y sexto grado de primaria sobre los **aprendizajes para la vida**. El trabajo formó parte del desarrollo de instrumentos (pruebas y cuestionarios) de recolección de datos que evalúan la adquisición de las competencias básicas (BLCs) en diferentes países, dentro del Proyecto de Monitoreo de Aprendizajes (MLA) que realiza UNESCO UNICEF. En cada país,

en el aspecto de diseño de instrumentos, el proyecto MLA desglosa su análisis en diferentes niveles con el propósito de obtener información más precisa y detallada sobre las características y diferencias propias de cada país y tipo de población y a la vez, identificar los aspectos que tiene en común en todo el mundo la enseñanza de la educación básica.

El presente estudio considera sólo un tipo de condiciones socioeconómicas: las correspondientes a las zonas urbanas marginadas de la Ciudad de México y un solo aspecto de los aprendizajes básicos: los aprendizajes para la vida. No se consideran los factores externos e internos a la escuela que se sabe inciden en la calidad de los resultados del aprendizaje. Se miden los conocimientos prácticos y la información los niños y las niñas aplican en forma cotidiana. Conocimientos que se ha comprobado (Aguerrondo, 1991) perduran en la población adulta.

### COMPETENCIAS PARA LA VIDA

La educación básica es el fundamento para cualquier tipo de educación posterior, su propósito es desarrollar habilidades básicas para el aprendizaje permanente y las habilidades necesarias para la supervivencia, para mejorar la calidad de la vida de los niños y las niñas, propiciar el desarrollo de su autonomía y el aprendizaje permanente. El cuestionario de investigación aplicado incorpora las experiencias del grupo de expertos de la UNICEF que diseñaron el marco conceptual de trabajo de las Competencias Básicas de Aprendizaje y busca adquirir información confiable sobre el

mismo grupo de aprendizajes. El Modelo aquí presentado fue desarrollado específicamente para las zonas urbanas marginadas del Distrito Federal.

El cuestionario de investigación sobre **Aprendizajes para la vida** busca conocer el dominio que muestran niños y niñas en las habilidades sociales, el conocimiento de su medio, las habilidades para el cuidado de la salud y para el desarrollo del trabajo.

El cuestionario no midió aprovechamiento conforme a los criterios del Plan de Estudios de Primaria, si bien guarda porcentajes semejantes a los propuestos en la estructura del Plan y Programas de Estudios de educación primaria vigente (1993) así, la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral (45%), a la enseñanza de las matemáticas el 25% y al conocimiento de la geografía y el civismo el restante 30%.

La mayoría de las preguntas fueron agrupadas dentro de pequeños relatos con un tema central para evitar la connotación de "examen" y porque la transmisión de información atractiva y sencilla, la reducción de la ansiedad y ejemplos que eviten los fracasos prematuros, en diversos experimentos (Schiefelbein) han comprobado su capacidad para mantener durante un mayor tiempo la atención del niño, además, las secuencias que se inician con la observación de la vida real, luego piden describir lo observado y responder preguntas que interesen a los niños tiene mayor probabilidad de ser recordados. Esta estrategia fue aplicada con éxito en otros países donde también se replicó un cuestionario semejante.

### Modelo del cuestionario de Aprendizajes para la vida

<i>Área de dominio</i>	<i>Tema de la pregunta</i>
1 Habilidades Sociales Actitudes Percepción social Juicio crítico	Reloj tirado en la calle Significado de democracia Emergencia ante emanaciones de un volcán
2 Conocimiento del medio Localización de información Orientación Comunicaciones Territorio nacional	Localización de información (guía de teléfono) Cartografía, dibujo y descripción de una ruta. Envío de una carta +Fronteras del país.
3 Auto protección Nutrición  Higiene Salud	+Buen desayuno. +Consecuencias de la desnutrición +Higiene dental Agua potable Principales órganos del cuerpo humano Diagnóstico de enfermedad. Selección de medicamento. Prescripción de una dosis.

## VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Se elaboraron formas paralelas de las preguntas y se sometieron a la aprobación de especialistas en las diferentes áreas: matemáticas, español y ciencias sociales, para asegurar la pertinencia de las preguntas. Se pidió a un grupo de maestros del área que, fungiendo como jueces, evaluaran el uso de términos y frases idiomáticas propias de la cultura de la zona urbana marginada número cuatro: Centro-Tepito, a fin de que éstas no fungieran como una variable interventora.

Para identificar el grado de dificultad de las preguntas y así mantener el mayor número de discriminantes, se aplicó la primera versión de la prueba a un grupo de niños de cada grado. La escuela fue seleccionada por su índice de rendimiento académico promedio, dentro de las escuelas de la zona urbana marginada número cuatro Centro-Tepito. Con este procedimiento se comprobó la claridad de los enunciados y se estableció el tiempo de resolución de la prueba.

### Aplicación piloto de los cuestionarios

Con objeto de hacer comparables los resultados se estandarizaron las calificaciones de logro, es decir, a los alumnos que contestaron correctamente todas las preguntas corresponde un 100% de logro. Para conocer el grado de discriminación, se obtuvo para cada pregunta el porcentaje de respuestas correctas, tanto en el cuartil superior (solo el 25% acierta) como en el cuartil inferior (el 75% acierta).

Con base en los resultados se eliminaron las preguntas que contestaron correctamente el 25 y el 75% de los alumnos y alumnas de los tres grados y se conservaron tres tipos de preguntas:

- las que presenten un grado de discriminación (entre 30 y 70 % de respuestas correctas),
- las que presenten diferencias significativas en sus resultados al compararlas entre los tres grados y
- las que sirvan como índices de comparación contra otros estudios.

Como resultado se eliminaron o modificaron las siguientes preguntas:

- Identificación de emociones básicas en la expresión de una cara. Fue contestada por más del 75% de la población de los tres grados.
- Medidas de emergencia. Las opciones: agua embotellada y cerillos.
- Selección de palabras para completar frase, por

contar con otra semejante con mejor grado de discriminación.

- Reloj tirado en la calle. La opción "lo vendo" no fue seleccionada por ningún niño o niña.
- Identificación de la bandera. Fue contestada por más del 75% de la población de los tres grados.
- Identificación de fechas en el calendario. Fue contestada por más del 85% de la población en los tres grados.
- Termómetro. Se cambió el dibujo, contestado por más del 75%, por texto.
- Dosis de medicamento. De tres respuestas se eligió aquella con un mayor grado de discriminación.
- Cartero. Fue contestada por más del 75% de la población de los tres grados.
- Lectura de gráficas. De tres respuestas se eligió aquella con un mayor grado de discriminación.
- Lógica verbal. De cinco respuestas se eligieron las tres con mayor grado de discriminación.

Para su presentación se emplearon: *a)* preguntas directas o basadas en gráficos, *b)* preguntas integradas a una historia que miden múltiples aspectos y *c)* preguntas que miden pensamiento lógico.

## METODOLOGÍA

El Cuestionario de investigación sobre **Aprendizajes para la Vida**, se aplicó a un estudio de carácter descriptivo, cuyos hallazgos se pueden generalizar a poblaciones semejantes de zonas urbanas marginadas de la Ciudad de México. Con objeto de hacer comparables los resultados de los cuestionarios por grado, que tienen diferentes cantidades de preguntas y puntajes, los resultados se expresaron en porcentajes. Para el análisis estadístico de resultados se aplicaron las pruebas de chi cuadrada y correlación de Spearman.

### Sujetos

A una muestra de 816 niños y niñas de escuelas de la zona urbana marginada número cuatro Centro Tepito, aproximadamente el 20% de la población total de 24 mil 240 niños y niñas de 46 escuelas, se le aplicó un cuestionario de investigación con 29 preguntas sobre **Aprendizajes para la Vida**. El 53.0% de la población fueron niños y el 47% niñas; relación que se mantiene prácticamente constante en los tres grados. El 75.5% esta en el rango de edad teóricamente normal para el segundo ciclo de la educación primaria, es decir tiene entre 9 y 12 años y 20% son alumnos y alumnas avanzados que tienen de 7 a 8 años. La edad promedio es de 10.5 años y por nivel de desarrollo, 47.9% son niños de 7 a 10 años y 52.7% adolescentes de 11 a 14 años.

### Instrumento

Para evaluar la adquisición de competencias para la vida de los alumnos de los últimos tres años de primaria se diseñó un cuestionario de investigación. El logro escolar fue medido a través de una prueba con 50 reactivos o preguntas. Cada pregunta tuvo tres alternativas de selección para evitar los sesgos estadísticos de las respuestas por azar. Los contenidos de las preguntas miden objetivos pedagógicos ordinarios correspondientes al cuarto, quinto y sexto grado de educación primaria.

Si bien se elaboró una prueba para cada grado escolar, existen preguntas semejantes en estructura y contenido para los tres grados que se diferencian por su nivel de dificultad.

Cada prueba se diseñó con varios tipos de reactivos

#### Por su estructura:

1. Reactivos que evalúan conocimientos en forma directa (pregunta - respuesta)
2. Reactivos en forma de relatos cotidianos que exploran varios dominios (lectura, comprensión, matemáticas, salud etc.)

#### Por su contenido:

1. Preguntas comunes (20%) a las realizadas en los estudios de UNICEF en los cinco primeros países en los inicialmente se aplicó un estudio a nivel nacional, con el propósito de establecer comparaciones, dentro de los márgenes posibles.
2. Preguntas semejantes a las aplicadas en un estudio sobre calidad de la educación realizado en cinco regiones del Estado de Puebla (Schmelkes y Noriega, 1993).
3. Preguntas con contenidos específicos para los niños de zonas urbanas marginadas del Distrito Federal.

### PROCEDIMIENTO

En un mismo día y en forma paralela, se aplicaron 958 cuestionarios en 13 escuelas, a los niños y niñas de cuarto, quinto y sexto grados de primaria. Los cuestionarios fueron aplicados por maestros supervisores, adscritos a la zona cuatro, quienes recibieron instrucciones por escrito sobre el procedimiento de aplicación del cuestionario, para asegurar una aplicación homogénea y evitar diferencias en los resultados debidos a instrucciones diferentes.

La aplicación se realizó durante el invierno y varios niños y niñas no se presentaron a la escuela por problemas de salud, por lo que contestaron el cuestionario todos los 816 alumnos y alumnas que asistieron ese día a clases. En general el cuestionario les pareció interesante y divertido, algunas preguntas fáciles y otras difíciles y solicitaron repetidamente que se les aplicaran ejercicios semejantes. Contestar el cuestionario tomó en promedio 40 minutos.

### RESULTADOS

El rendimiento promedio en el cuestionario sobre aprendizajes para la vida fue del 57%. Por área el dominio sobre las habilidades sociales obtuvieron un puntaje 20% por arriba del promedio y los conocimientos del medio, 22% por abajo.

Rendimiento por grado. Para cuarto grado el porcentaje de logro es de 50.1%, en quinto grado del 57.1% y para el sexto grado de 63.8%. Se observa un incremento constante en el rendimiento de los niños y niñas conforme avanzan en los grados de casi 10 puntos porcentuales para las áreas de habilidades sociales, de autoprotección y conocimientos del medio, y de dos puntos porcentuales para el área de habilidades para el trabajo. Los índices de incremento y los valores más significativos de la población se pueden observar en el cuadro. 1

**Cuadro 1. Valores de las variables más significativas del cuestionario sobre aprendizajes para la vida**

<i>Características</i>	<i>Valores significativos</i>
Género	
Niños	53.0%
Niñas	47.0%
Edad	10.5 años
Tipo de escuela	
Pública	77.9%
Completa	9.1%
Particular	13.0%
Turno	
Matutino	72.8%
Vespertino	17.9%
Completo	9.0%
Grado	
Cuarto grado	272 alumnos
Quinto grado	272 alumnos
Sexto grado	272 alumnos
Rendimiento cognitivo promedio	
Rendimiento por Área	57.0%
Habilidades sociales	77.0%
Conocimiento del medio	35.0%
Habilidades de autoprotección	59.3%
Habilidades para el trabajo	42.9%

## RESULTADOS DE HABILIDADES POR ÁREA DE CONOCIMIENTO

### 1. Habilidades Sociales

Al menos la mitad de todos los niños y niñas vinculan correctamente el concepto de democracia como una forma de gobierno. Un "gobierno justo y sin robos" (61%) donde existe "libertad para expresar tu opinión" (56%), y donde las "niñas y los niños son igualmente importantes" (41%) y "nadie te puede privar de tus derechos" (36%).

Se encontró una correlación negativa al .001 entre: un gobierno justo y sin robos y el que las niñas y los niños sean igualmente importantes (-.209), libertad para expresar tu opinión (-.170) y nadie te prive de tus derechos (-.184) la correlación negativa se presenta por grado escolar y se encontró una correlación positiva (.611) entre el que las niñas y los niños sean "igualmente importantes" y que tengan "libertad para expresar la opinión".

De cada 100 niños, 76 entregan a su maestra el reloj que encuentran tirado en la calle; ocho lo conservan y 12 no sabe qué hacer. Entregar el reloj fue estadísticamente significativo, al aplicar la prueba de chi cuadrada (467 puntos), casi el doble por encima de lo esperado.

### 2. Conocimiento del medio

La correlación de Sperman al .001 muestra que existe una relación positiva (.480) entre el dominio que un niño o niña tenga respecto de la ubicación espacial y el dominio de la ubicación conceptual y por lo tanto que las calificaciones serán altas o bajas en los dos aspectos.

De cada 10 niños que estudian cuarto, quinto o sexto grado, sólo 4 pueden leer una guía de teléfonos, ver un plano y redactar la secuencia de calles que permite llegar a un domicilio. Los resultados de Chi cuadrada confirman que existen diferencias entre los grupos que dibujan un plano correcto y los que identifican la dirección correcta. Para el total de población de la muestra (816 casos) se encuentran diferencias significativas tanto cuando se identifica la farmacia correcta (110 puntos arriba de lo esperado) como cuando no se identifica (100 puntos arriba de lo esperado). Poco menos de la mitad (45 %) de los niños y niñas en los tres grados identifican correctamente las fronteras del país y al menos 1 de cada 4 piensa en Canadá como una de las fronteras de México.

Para identificar juicio crítico en una situación de emergencia, se eligió como ejemplo una erupción volcánica tipo "semáforo amarillo", y se pidió a los niños y niñas que eligieran las tres cosas más necesarias. Los tres objetos seleccionados con mayor frecuencia fueron: Cubre boca, linterna de pilas y botiquín de primeros auxilios. No se encontró una relación directa entre opciones y género, existe relación entre el objeto seleccionado y el grado escolar.

### 3. Habilidades para el cuidado de la Salud

El dominio sobre la salud considera dos aspectos, la información sobre el funcionamiento del organismo y los medios para conservar (nutrición e higiene) y recuperar la salud.

**Nutrición.** Se propuso un prototipo de *buen desayuno* y dos versiones (americana y mexicana) de comida chatarra, se incluyó además una segunda pregunta, propuesta por UNICEF, que mide cuáles son los efectos de la desnutrición. Se encontró una proporción semejante de niños y niñas en los tres grados: siete de cada diez, eligen un buen desayuno y conocen las consecuencias de la desnutrición. Existen diferencias significativas (el triple de lo esperado con chi cuadrada) entre los niños y niñas que eligen leche, plátanos y torta de huevo para desayunar y las opciones chatarra; ninguna de las cuales resultó significativa.

Dentro de las consecuencias de la desnutrición resultó significativa (el doble por arriba de lo esperado) la opción correcta: *se enferman seguido*; en tanto que la opción: *crecen mucho* resultó ligeramente significativa para el quinto grado, sin que esta diferencia se pueda atribuir al género, edad o tipo de escuela. Las diferencias entre los niños que contestan correctamente y los niños y niñas que no aciertan, se mantienen en los tres grados escolares.

**Higiene.** 39% sabe que debe cepillarse los dientes diariamente. Cepillarse los dientes todos los días y usar agua potable se correlacionan (.001), y al nivel de .005 hay correlación entre género y cepillarse los dientes todos los días.

Para medir el dominio sobre la salud se incluyeron dos grupos de preguntas de conocimientos, la primera sobre funciones del organismo y la segunda sobre la aplicación práctica de información para la toma de decisiones.

### Principales órganos del cuerpo humano

Los niños y niñas de cuarto y quinto grado identificaron gráficamente la ubicación de cuatro órganos, los de sexto grado identificaron los órganos, por el tipo de enfermedad que puede presentarse. El corazón es el órgano que mejor identifican los niños y niñas (95%) en cuarto y quinto grado pero en sexto grado sólo el 43% relaciona la comida grasosa y el colesterol con el corazón. Esta cifra se reduce a casi la tercera parte (27%) entre las niñas de escuela completa. El hígado lo identifica en promedio, la mitad de los niños y niñas (48%), el porcentaje de conocimiento se incrementa hasta 56% en sexto grado. El estómago es identificado por el mismo porcentaje de niños y niñas, en cuarto y quinto grado (41%) y por el 76% en sexto. El intestino 65% de los niños y niñas de cuarto y quinto grado, mostrando incrementos de 9 puntos porcentuales entre grados (60 y 69% respectivamente). El pulmón fue identificado únicamente en sexto grado (71%), la calificación más baja correspondió a los niños (64%) y el porcentaje más alto a las niñas (81%) ambos de escuela completa.

Los resultados señalan que existen diferencias significativas en los conocimientos de los niños y niñas en los tres grados de la primaria, en las cuatro preguntas del tema. Existe correlación (.001) en los conocimientos necesarios para identificar el estómago, el hígado y el intestino. El género no se relaciona con los resultados. El pulmón como reactivo no se correlaciona con ninguno de los otros.

**Manejo de la enfermedad.** Se incluyeron cinco preguntas dentro de una historia. Siete de cada diez niños y niñas de cuarto grado identificaron una *gripe* por sus síntomas. Existen diferencias significativas entre los niños que acertaron y los que no.

**Empleo del termómetro.** Esta pregunta forma parte del grupo propuesto por los expertos de UNICEF, identificar el termómetro por su función genérica resultó fácil para todos los niños 93%, independientemente del género, tipo de escuela o grado. La lectura del termómetro es una actividad que implica como parámetro el conocimiento de la temperatura normal del cuerpo humano y el haber realizado la toma o haber visto de cerca el instrumento, se preguntó únicamente a los niños y niñas de sexto grado. Únicamente 18% contestó correctamente.

**Selección de un medicamento.** Los alumnos y alumnas de quinto y sexto grado seleccionaron un medicamento por sus componentes. Se encontraron diferencias

porcentuales importantes por grado: en quinto 46% y en sexto, el 81%.

**Dosis de medicina.** Se les pidió a los alumnos que diferenciaran el volumen de medicamento que se debe administrar a un niño y a un adulto. En cuarto grado acertó el 38% en quinto grado el 44% y en sexto grado el 58%. Los resultados presentan diferencias significativas por grado.

### 4. Habilidades para el trabajo

Las habilidades verbales constituyen la herramienta que permite solucionar problemas por medio del razonamiento con palabras. Se incluyeron dos preguntas: identificar la idea central de un texto sobre el tema de compras a crédito y localizar un establecimiento (farmacia) entre en una lista con 10 opciones.

**Compras a crédito.** La pregunta fue contestada únicamente por el 8% de los niños y las niñas. La mitad de los niños (53%) aceptaron como correcta, la respuesta parcialmente cierta de "comprar sólo ofertas" y el casi 30% restante la opción "el crédito se otorga a quien lo pida". Localizaron la información correcta sólo tres de cada diez niños.

**La fiesta.** Otra forma de medir razonamiento verbal es empleando las palabras como elementos lógicos o premisas en la solución de problemas. Sobre el tema de una fiesta y empleando frases condicionales, se plantearon tres preguntas: a) quién no puede asistir, b) en qué casa se puede realizar y, c) cuántos amigos pueden asistir a la fiesta. La mitad de los niños y niñas en todos los grados escolares, resuelve correctamente la primera pregunta pero sólo uno de cada cuatro niños y niñas acierta las demás. Como se esperaba los puntajes se incrementarían al avanzar los grados escolares. No se encontró correlación entre los aciertos a las preguntas y el género de los niños.

**Ortografía.** La pregunta sobre la secuencia de calles que debe seguir la ruta, se utilizó también para conocer si los niños aplican reglas básicas de ortografía como son el uso de la V y la B en las palabras: avenida, lluvia, bosque y nube; la S y la C en sismo y cráter y la G en agua. En los tres grados se encontraron diferencias significativas en los niños y niñas que escriben sin errores de ortografía y los que tienen errores.

**Razonamiento numérico.** Por medio de la historia de un negocio de video juegos los niños de quinto y sexto grado leen, interpretan y toman decisiones respecto de ocho empresas. Una suma a partir de la lectura de una

gráfica, la suma de datos de una tabla y ordenar de mayor a menor cuatro datos de una tabla. La lectura de una gráfica tuvo el mayor grado de dificultad, sólo cuatro de cada diez niños contesta correctamente; cuando los datos se presentan en forma de tabla para el mismo tipo de operación (suma), se duplica el porcentaje de logro de los niños y niñas.

Los niños y niñas muestran diferencias significativas en los conocimientos entre grados escolares; comparativamente las diferencias son menores en quinto grado que en sexto (la relación es 34/ 73 por arriba de lo esperado para la primera pregunta y 31/103 para la segunda). Al aplicar la correlación de Spearman se encontró (.005) correlación entre el grado escolar y todas las preguntas. La pregunta sobre la lectura de la gráfica y la que requiere ordenar los datos en una tabla, se relacionan entre sí (.001).

**Operaciones Básicas.** Se aplicaron tres preguntas que requieren de suma y multiplicación en unidades de medida: dosis de medicina que se debe proporcionar a un adulto en centímetros cúbicos; multiplicar kilos y verificar billetes y monedas. Cada pregunta la contestó correctamente menos de la mitad de los niños y niñas en los tres grados y no existe correlación entre ellas.

La pregunta sobre dosis de medicamento correlaciona (.005) con el género, el rendimiento de las niñas es menor al de los niños en los tres grados. Las niñas por otra parte, tuvieron un mejor rendimiento que los niños (47 y 39% de logro) al multiplicar kilos, pero no se encontraron diferencias significativas. Sólo cuatro de cada diez niños acierta en el manejo de dinero, se en-

contró correlación (.001) entre la edad de los niños y elegir el cambio correcto.

**Lectura de instrumentos:** La hora en el reloj tuvo un alto grado de dificultad, sólo una cuarta parte de los niños la contestó correctamente. Lectura del peso en una báscula. Seis de cada diez niños pueden leer el peso en una báscula. Envío de una carta. Sólo 34% de los niños envía una carta con los datos correctos, en quinto grado el 42% y en sexto 27%.

En el grupo de preguntas sobre instrumentos, se encontraron diferencias significativas de logro, por grupo y por pregunta. Las diferencias más amplias que se presentan en los tres grados corresponden a la lectura de la báscula. Se encontraron diferencias significativas por género y lectura del reloj en quinto y sexto grado.

A continuación se presenta un resumen gráfico de los resultados por grado y área (cuadro 2).

## DISCUSIÓN

Mediante un cuestionario de investigación de 29 preguntas se evaluó a 816 niños y se encontró que el desarrollo de los Aprendizajes para la vida es del 50% en general para todos los niños y niñas, y que se presentaron incrementos constantes en los porcentajes en cada grado. También que se encontraron diferencias por área del conocimiento; así las habilidades sociales tienen los porcentajes más altos (75, 82 y 94% respectivamente) y el conocimiento del medio, el más bajo (entre el 29 y el 46%) de respuestas correctas. Las habilidades de autoprotección e higiene son dominadas por entre

**Cuadro 2. Rendimiento de los niños y niñas en Aprendizajes para la vida. Índices de rendimiento por área y grado escolar.**

Área	Cuarto grado	Quinto Grado	Sexto grado	Preguntas
Habilidades sociales	75.0	82.0	94.0	1
Conocimiento del medio	28.7	39.5	46.0	4
Habilidades de autoprotección	56.3	65.9	71.5	10
Higiene	38.5	65.0	71.0	
Nutrición	67.5	70.5	81.5	
Salud	63.2	62.4	62.0	
Habilidades para el trabajo	40.6	41.2	43.7	14
Razonamiento verbal	41.3	33.5	32.7	
Razonamiento numérico	41.0	47.5	57.4	
Manejo de instrumentos	39.5	42.6	41.0	
Promedio por grado	50.1%	57.1%	63.8%	Total 29

cinco y siete niños de cada diez y dentro de las habilidades para el trabajo, destacan el razonamiento verbal y numérico con porcentajes entre 41 y 57%.

La estrategia de desarrollar un instrumento cuyas preguntas fueron agrupadas dentro de pequeños relatos con un tema central tuvo varias ventajas (1) evitó la connotación de "examen" (2) permitió la transmisión de información atractiva y sencilla y (3) redujo la ansiedad que evita fracasos prematuros. Schiefelbein (1994) ha comprobado la capacidad del relato para mantener durante un mayor tiempo la atención del niño, además, pedagógicamente las secuencias que se inician con la observación de la vida real, luego piden describir lo observado y responder preguntas interesa a los niños y tienen mayor probabilidad de ser recordadas. Esta estrategia fue aplicada con éxito en otros países donde también se aplicó un cuestionario semejante.

Destacan dentro de los hallazgos por área los siguientes conceptos:

#### Habilidades Sociales

La estrategia de hacer llegar el conocimiento sobre los derechos de los niños y la democracia a las aulas se traduce en que al menos la mitad de todos los niños y niñas vinculan correctamente el concepto de democracia como una forma de gobierno donde existe "libertad para expresar tu opinión" y donde las "niñas y los niños son igualmente importantes" y "nadie te puede privar de tus derechos" así como las implicaciones que tienen los derechos de los niños sobre las diferencias de género. Uno de los valores que los niños y niñas expresan con claridad es la honestidad para entregar un objeto de valor (reloj) que no les pertenece (sólo 6 de cada 100 lo conserva) y esto es significativo dentro de una población marginada y de bajos recursos

#### Conocimiento del medio

La abstracción del espacio es un concepto de difícil manejo para los niños y niñas del segundo ciclo de la educación primaria, como lo demuestra un nivel de dominio de sólo el 36 por ciento; esto quiere decir que de cada 10 niños que estudian cuarto, quinto o sexto grado, sólo 4 pueden leer una guía de teléfonos, ver un plano y redactar la secuencia de calles que permite llegar a un domicilio. A pesar de que el Plan de estudios para estos grados contempla la enseñanza de la cartografía.

La ubicación espacial es otro concepto de difícil manejo ya que menos de la mitad (45%) de los niños y niñas en los tres grados identifican correctamente las fronte-

ras del país y al menos 1 de cada 4 piensa que Canadá es una de las fronteras de México.

El desarrollo del juicio crítico es otro indicador del dominio que ejercen los niños y las niñas sobre su entorno en forma concreta y práctica que se midió en la toma de decisiones frente a una situación de emergencia (erupción volcánica tipo "semáforo amarillo"). Los objetos seleccionados como más necesarios fueron: cubre boca, linterna de pilas y botiquín de primeros auxilios, opciones que coinciden con recomendaciones del Centro Nacional de Prevención de Desastres (CENAPRED) a la población.

#### Habilidades para el cuidado de la Salud

Conocer los alimentos que constituyen una buena dieta no es una garantía de que en la vida real sea lo que consuman los niños y niñas, pero sí incrementa la probabilidad de que así ocurra. El prototipo de *buen desayuno* lo prefirieron 7 de cada 10 niños y niñas en los tres grados, al de comida chatarra y se documentaron los efectos de la desnutrición es decir, en principio dominan el concepto y entienden las consecuencias de la desnutrición.

Higiene. Es preocupante el deficiente nivel de aprendizaje que tienen los niños y niñas en la sencilla pero importante medida de higiene personal que es cepillarse los dientes diariamente ya que únicamente 39% sabe que se debe hacer.

Cepillarse los dientes todos los días puede funcionar como un indicador sobre conocimientos básicos de higiene personal y el uso de agua potable como un indicador sobre higiene comunitaria, en este segundo caso al menos la mitad de los niños conocen el procedimiento correcto y las niñas tienen un rendimiento ligeramente superior al de los niños

La capacidad de tomar decisiones prácticas respecto de la salud es dominada por siete de cada diez niños y niñas de cuarto grado; casi todos los niños (93%) saben cuál es la función de un termómetro pero sólo dos de cada diez lo saben usar. Seleccionar un medicamento y diferenciar la dosis resultó muy difícil para los niños y niñas de los tres grados ya que menos de la mitad supo qué hacer. Los niños y niñas de cuarto y quinto grado identificaron gráficamente la ubicación del corazón, los pulmones el hígado y los intestinos y los de sexto grado identifican además el tipo de enfermedad que pueden sufrir, lo que permite presumir que también identifican los factores generales que causan estas enfermedades.

### Habilidades para el trabajo

Interesa que los niños y las niñas adquieran los conocimientos sobre el lenguaje y las matemáticas correspondientes a cada grado y a la par que desarrollen habilidades intelectuales que les permitan manejar el contenido de diversas formas y realizar procedimientos en los que tengan que reorganizar sus estrategias para resolver problemas. Las habilidades verbales constituyen la herramienta que permite solucionar problemas por medio del razonamiento con palabras y medir indirectamente la capacidad para discriminar información.

Razonamiento numérico. La lectura de una gráfica tuvo el mayor grado de dificultad, sólo cuatro de cada diez niños contesta correctamente; cuando los datos se presentan en forma de tabla para el mismo tipo de operación (suma), se duplica el porcentaje de logro de los niños y niñas. Sólo cuatro de cada diez niños acierta en el manejo de dinero y la lectura de la hora en el reloj tuvo alto grado de dificultad al igual que el envío de una carta por el correo, todo lo cual indica que estos niños aún no dominan las operaciones elementales que les permiten manejarse con autosuficiencia en situaciones cotidianas.

En resumen, el concepto moderno de ciudadanía, para CEPAL, es más que derecho al voto y la igualdad ante la ley. Significa que cada persona tenga la capacidad de desarrollarse plenamente en el mundo del trabajo, en la familia, en el mundo social, el de la política y el de la cultura y que tenga a la vez vínculos de cohesión social, acceso a los códigos de pertenencia y a una participación plural, sistemática e informada en el mundo.

Para avanzar hacia la ciudadanía moderna se necesitan dos tipos de instrumentos de política: instrumentos para enfrentar la falta de equidad, e instrumentos para evaluar el desempeño del sistema educativo. No se habrá avanzado hacia los objetivos de ciudadanía y competencia en tanto no se realice un esfuerzo simultáneo por lograr que los conocimientos tengan pertinencia para la competitividad y se realicen evaluaciones del desempeño que den la suficiente autonomía a los establecimientos educativos de educación primaria como para que la capacidad de los niños y niñas que participen en esa labor se desarrolle plenamente. Aspirar a resolver problemas de equidad sin averiguar hasta dónde se cumplen efectivamente los objetivos de la educación es tan ilusorio como esperar que ésta cumpla sus objetivos sin cumplir los propósitos de equidad.

♦♦♦♦

### BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo I. (1993) Escuela, Fracaso y Pobreza: Cómo salir del círculo vicioso. *OEA/OAS*.
- Caillods, Postlethwaite. (1989) Teaching / learning conditions in developing countries. *Proyecto principal de la educación UNESCO Boletín*, vol. XIX, (2)
- Colbert de Arboleda V. (1991) La Experiencia Educativa "Nueva Escuela" de Colombia. Mejoramiento de la Educación en un contexto de Crisis. *PROMELEDAC IV*.
- Fajnzylber F. (1991) Demanda Educativa que se deriva de la Transformación Productiva con Equidad. *CEPAL / ONUDI*.
- ORELAC (1993) Comprensión de lectura de niños de áreas rurales y urbanas marginales. *Boletín Proyecto principal de Educación*.
- Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (ORELAC): CEPAL. Transformación productiva con equidad, Santiago de Chile, 1990. *Publicación de las Naciones Unidas. Núm S90ng.6*
- Palafox, Prawda, Vélez. (1992) Primary School Quality in Mexico. *The World Bank, LATH núm. 33*
- Schmelkes, Silvia (1994) La desigualdad en la calidad de la educación Primaria, *Cuadernillos de Educación*. La cola del Gato núm. 1.
- Schelkes, Cervantes, Spravkin (1979) Estudio Exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica Formal, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México. Vol. IX, (4).
- Secretaría de Educación Pública, (1993) Educación Básica. Primaria, Plan y Programas de estudio, SEP. México.
- SEP-SSEDF. (1999) Análisis Comparativo de los resultados de ADANIS 1999, de las escuelas primarias de la zona de atención prioritaria número cuatro. México.
- SEP-SSEDF. (1999) Informe sobre la zona de atención prioritaria número cuatro. México.
- SEP-SSEDF. (1999) Por una Nueva Escuela Urbana. Programa de Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal. México.
- SEP-SSEDF. (1999) Programa de Fortalecimiento de las Escuelas del Distrito Federal. México.
- Schiefelbein E. (1994) Estrategias para elevar la calidad de la Educación- La educación, *Revista de Información de Desarrollo Educativo*, año XXXVIII núm. 174.

## Correlaciones entre la atención sostenida y el test de Matrices Progresivas de Raven Reducido

Laura Zanin, Esteban Gil, Miguel De Bortoli\*

### RESUMEN:

La atención sostenida es usualmente evaluada con pruebas de ejecución continua (EC). Por otro lado, el test de Matrices Progresivas de Raven (MPR) es usado para medir la capacidad intelectual general con poca dependencia de los conocimientos adquiridos. El objetivo de este trabajo fue investigar correlaciones entre la atención sostenida y los resultados del MPR (versión reducida: TRR).

A 35 estudiantes (18-30 años) se les tomó una prueba de EC computarizada y el TRR. Se analizaron correlaciones con el test de Pearson. Los resultados indican que los sujetos que obtuvieron mayor puntaje con el TRR presentan mejor desempeño y menor variabilidad en los tiempos de respuesta en tareas de atención sostenida. Esto sugiere que los sujetos con mayor inteligencia general tienen mejor atención sostenida y mayor estabilidad en los tiempos de respuestas atencionales.

**Palabras clave:** *atención sostenida - ejecución continua - test de Raven - inteligencia general.*

### ABSTRACT

Sustained attention is usually evaluated with tests of continuous execution (CE). On the other hand, the Raven General Progressive Matrices test (RPM) is used to measure general intelligence, quite independent from acquired knowledge. The objective of this work was to investigate correlation between sustained attention and the RPM (reduced version: RR) results.

Thirty-five students (18-30 years old) took a computed test of CE and the RR. The correlations were analyzed with the Pearson test. The results indicate that the students obtaining bigger score in RR present better performance and smaller variability in the reaction times of answer in tasks of CE. This suggests that people with greater general intelligence have better sustained attention and greater stability in the reaction times of attention answers.

**Key words:** *sustained attention, continuous execution, Raven test, general intelligence.*

### INTRODUCCIÓN

La atención es una función neuropsicológica compleja. Este carácter hace difícil su definición desde lo conceptual hasta lo neurobiológico. Consecuentemente el tratamiento e investigación de sus características no ha estado ni está exento de dificultades y a lo largo de su historia se han multiplicado las teorías y modelos emergentes de su estudio. En la actualidad esta condición de complejidad se mantiene. Sin embargo, frente a las varias teorías que hoy se sostienen y ante la necesidad de delimitar el campo de in-

vestigación hemos tomado como referencia a Cooley y Morris (1990) y Desimone y Duncan (1995), por entender esta posición abarcativa e integradora. Estos autores consideran que la atención interviene de diversos modos: focalizando selectivamente nuestra conciencia, regulando la entrada de información, resolviendo la competencia entre estímulos para su procesamiento en paralelo y reclutando o activando áreas cerebrales para temporizar las respuestas apropiadas y facilitar la percepción, la memoria y el aprendizaje.

\* Proyecto de Investigación N° 419501, Área Psicobiológica, Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de San Luis, Ejército de los Andes 950, San Luis, Argentina.

Ver o escuchar, atender y percibir no son términos sinónimos. Atender o prestar atención es un proceso que emerge desde diversos mecanismos neuronales, permitiendo el manejo del constante flujo de información sensorial y la resolución de la competencia entre estímulos, la temporalización y, en definitiva, el control de la conducta.

La atención sostenida incluye contribuciones de alerta y componentes motivacionales; actúa sobre un foco atencional, y por lo tanto, dentro de la jerarquización del sistema, se vincula más directamente con la atención selectiva. En la atención sostenida focalizar involucra un esfuerzo, resistiendo el aumento de la fatiga y las condiciones de distractibilidad.

Este tipo de atención puede ser evaluada con pruebas de ejecución continua (EC).

La Tarea de Ejecución Continua utilizada en este trabajo es una versión computarizada de la CPT (*Continuous Performance Task*) desarrollada por Rosvold et al. (1956) para la evaluación de la vigilancia o duración del nivel de alerta tónico durante la ejecución de una tarea prolongada y monótona de detección de un blanco distribuido al azar dentro de una secuencia de distractores. La naturaleza continua de la ejecución radica en que el sujeto tiene que monitorear constantemente la secuencia de estímulos para emitir o inhibir una respuesta. Esta tarea es sensible a un gran número de variables que afectan el nivel de alerta, así como a la mayoría de las lesiones de los sistemas cerebrales responsables de esta propiedad básica de la atención.

Por otro lado, el *test de Matrices Progresivas de Raven* es un instrumento destinado a "medir la capacidad intelectual... con independencia de los conocimientos adquiridos" (Raven, Court y Raven, 1993). El examinado debe dar respuesta a los problemas planteados, completando las figuras lacunarias que correspondan.

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), 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. Además, es importante destacar que el test de matrices progresivas de Raven requiere de una atención y concentración mínimas para realizarlo. Este test puede ser utilizado desde los seis años y se efectúa individualmente o como test colectivo (Raven et al., 1993).

Intentando acortar los tiempos de evaluación, Díaz y Vallejo (1999) aplicaron el test de Matrices Progresivas de Raven en una versión reducida (TRR), usando 14 de las 60 matrices, demostrando que correlaciona estadísticamente con el test completo.

La atención sostenida y la inteligencia general son variables neurocognitivas que han sido y están siendo ampliamente investigadas. Sin embargo, no existe demasiada información en la literatura científica que correlacione ambos procesos.

En el presente trabajo se investigaron las probables correlaciones entre los datos de inteligencia general que aporta el TRR y la atención sostenida evaluada con la prueba de EC, estudiados en una cohorte de estudiantes universitarios.

## MÉTODO

Una prueba de Ejecución Continua computarizada y el TRR fueron aplicados a 35 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina), de entre 18 y 30 años que concurren al estudio de manera voluntaria previa información sobre la investigación. La muestra fue no probabilística accidental y los sujetos de estudio dieron su consentimiento informado.

En la tarea de EC usada, los estímulos son letras que se presentan una a una en el centro de la pantalla de un monitor a color de 15 pulgadas. La tarea del sujeto es detectar, oprimiendo una tecla determinada, la aparición de una letra definida como "blanco". El programa ofrece dos niveles progresivos de dificultad y 160 ensayos para cada uno. El primero, demanda del sujeto la detección de una letra predeterminada (blanco) que aparece aleatoriamente entre otras letras en una relación 25/100. El segundo, que dicha letra blanco sea identificada sólo cuando ha sido precedida en la secuencia por otra letra previamente especificada (relación 15/100). De este modo, la demanda de vigilancia continua aumenta, manteniéndose igual la exigencia de selectividad.

Para cada ensayo se registró el tipo de respuesta: *Correctas*: detección del blanco y no emisión de respuestas ante un distractor; *falsas alarmas*: emisión de respuesta ante un distractor; y *errores de omisión*: no detección del blanco. Además se registraron tiempo de reacción (TR), desviación estándar (DE) y Coeficiente de variación del TR (DE/ media TR) de cada prueba. De todas estas variables se calcularon las medias y las DE de los 35 sujetos estudiados.

Para la construcción del TRR, Díaz y Vallejo (1999) seleccionaron las 14 matrices que se detallan abajo, de las 60 del test de matrices progresivas de Raven escala general: A1, B12, C1, C3, C5, C7, C11, D2, D4, D7, D11, E1, E5 y E10.

A medida que el examinado producía individualmente sus respuestas al TRR, las consignaba en el protocolo correspondiente. Se registró el tiempo ocupado en la realización del TRR y se determinó el puntaje. Luego se calcularon las medias y las DE.

Se investigaron estadísticamente correlaciones entre los parámetros determinados con el test de Pearson.

### RESULTADOS

En la tabla I (a y b) se presentan las correlaciones entre los parámetros de los 35 sujetos estudiados y los correspondientes valores de la probabilidad estadística (*p*) encontradas con el test de Pearson.

### DISCUSIÓN

La inteligencia general y la atención son procesos neuropsicológicos que acontecen en la unidad mente-cerebro. Tales procesos pueden definirse e investigarse en forma independiente. Sin embargo, desde el punto de vista funcional están interrelacionados entre sí y además vinculados a otros procesos como los de percepción y memoria.

Michael J. Kane (2003) ha señalado que diversos tests de razonamiento correlacionan positivamente con otros. Esto indicaría que los sujetos que se desempeñan bien o pobremente en una prueba de razonamiento, tienden a desempeñarse bien o pobremente –respectivamente– en otro test de razonamiento a pesar de las diferencias intrínsecas entre ellos. Esta correlación positiva podría extenderse a las pruebas que miden capacidades neurocognitivas.

En el presente trabajo se investigaron las probables correlaciones entre una prueba que mide una capacidad neurocognitiva como la atención sostenida y un test que evalúa inteligencia.

Los resultados descriptos sugieren que las respuestas correctas en pruebas de atención sostenida correlacionan con el puntaje del test de Raven reducido, por lo que serían buenas indicadoras de la inteligencia general. Además, los sujetos que obtuvieron mayor puntaje con el test de Raven reducido tienen menor variabilidad en los tiempos de respuesta a pruebas de atención sostenida. Esto significaría que los sujetos con mayor inteligencia general presentan mayor constancia en los tiempos de respuestas atencionales.

Estos resultados son consistentes con lo expresado por Dempser (1991), quien plantea que una de las funciones de la inteligencia fluida general es inhibir la información irrelevante, que es además uno de los atributos generales de la atención. En definitiva, y como fuera

**Tabla I a.**  
Correlación (Pearson) y probabilidad (*p*) entre Ejecución Continua (EC) y test de Raven reducido.

Correlación Pearson / probabilidad ( <i>p</i> )	Respuestas correctas en EC	Falsas alarmas en EC	Errores de omisión en EC
Puntaje Raven TRR	+0,33490 <b>0,049*</b>	-0,05022 0,775	-0,33254 <b>0,050</b>
Tiempo ocupado en el TRR	0,2123 0,220	-0,2010 0,250	-0,2114 0,223

**Tabla I b:** Correlación (Pearson) y probabilidad (*p*) entre Ejecución Continua y test de Raven reducido.

Correlación Pearson / probabilidad ( <i>p</i> )	Tiempo de Reacción (T.R.) en EC	D. E. del T.R. en EC	Coefficiente de variación del T.R. en EC
Puntaje Raven TRR	-0,19797 0,353	-0,37174 <b>0,073</b>	-0,33980 0,045 *
Tiempo ocupado en el TRR	0,17254 0,305	0,12365 0,540	0,07980 0,702

antes expuesto, si bien inteligencia y atención son funciones perfectamente delimitadas guardan una estrecha relación entre sí fundada en la cualidad múltiple y, a la vez, holística, del sustrato neurológico de la corteza cerebral.

Un aumento en el número de sujetos estudiados junto a los resultados de otras pruebas en curso aportará datos más concluyentes respecto a las relaciones entre las variables investigadas.

♦♦♦♦♦

#### BIBLIOGRAFÍA

- Cooley, E. y Morris, R. (1990). Attention in children: A neuropsychologically based model for assessment. *Developmental Neuropsychology*, 6, 239-274
- Desimone, R. y Duncan, J. (1995). Neural mechanisms of selective visual attention. *Annual Review of Neuroscience*, 18: 193-222.
- Dempster, F. (1991). Inhibitory processes: a neglected dimension of intelligence. *Intelligence*, 15 (2): 157-173.
- Díaz, H. y Vallejo, F. (1999). Estudio de la activación bioeléctrica cerebral durante el procesamiento cognitivo provocado por el Test de Matrices Progresivas de Raven reducido. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Kane, M. J. (2003). The intelligent brain in conflict. *Trends in Cognitive Sciences*, Vol 7 (9): 375-377.
- Raven, J.C. (1938). *Progressive matrices: A perceptual test of intelligence* (individual form). London: Lewis.
- Raven, J.C.; Court, J.H. y Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas. Manual y Escala General*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Rosvold, H.; Mirsky, A.; Sarason, I.; Bransome, E. y Beck, L. (1956). A continuous performance test of brain damage age. *Journal of Clinical Psychology*, 20: 343-350.

## Item-análisis del examen de egreso del idioma inglés (EXEDII)

Norma Larrazolo Reyna\*  
Virginia Velasco Ariza\*

### RESUMEN

Construir instrumentos que midan el aprendizaje implica trabajar con constructos difíciles de definir y de medir. Por ello es importante garantizar su confiabilidad y validez elaborándolos de acuerdo con lineamientos específicos y revisándolos periódicamente para depurar su calidad. Se presenta un análisis efectuado a los reactivos del Examen de Egreso del Idioma Inglés (EXEDII), instrumento de certificación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). El análisis constó de dos partes: a) estadísticas que incluyen los porcentajes de respuestas correctas y de distractores, índice de dificultad y coeficiente de discriminación; b) congruencia de cada reactivo con su especificación; redacción, ortografía, claves inadvertidas y sesgo. El análisis efectuado demuestra que el EXEDII tiene niveles satisfactorios de dificultad y de discriminación, pero que es posible mejorar este parámetro en algunos reactivos en los que se detectaron problemas.

**Palabras clave:** *análisis de reactivos, item-análisis, nivel de dificultad, discriminación de reactivos, exámenes criteriosales.*

### ABSTRACT

The construction of learning-measuring instruments implies working with difficult constructs to define/measure. Hence, it is important to guarantee their reliability and validity by constructing them according to specific recommendations and by periodic revisions to improve item and test quality. This work reports the Item Analysis performed to the Test of English for Graduate Students EXEDII, a proficiency test of the University of Baja California (UABC). A double, quantitative and qualitative analysis included a) statistics: percentage of correct responses and distractors, level of difficulty, discriminative coefficient; b) item-specifications congruence, spelling, unadverted clues and bias. The analyses show that the EXEDII has satisfactory levels of difficulty and discrimination, but it is possible to improve the discriminative power of some items that obtained low coefficients in this parameter.

**Key words:** *item-analysis, level of difficulty, discriminative power of items, criterion-oriented tests.*

Cuando hablamos de instrumentos de medición, con frecuencia nos referimos a algún tipo de aparato diseñado para medir alguna dimensión física como termómetros, barómetros, reglas y otros. Los exámenes escolares también son instrumentos de medición, pero la materia que miden es de distinta naturaleza. El aprendizaje es un constructo difícil de definir y de medir. El enfoque psicométrico de la medición de habilidades y conocimientos ha enfatizado tradicionalmente la importancia de demostrar que los instrumentos de medición -como los exámenes- sean confiables y

válidos para que puedan considerarse efectivamente como evidencias de la relación entre lo que se enseña y lo que realmente se aprende (Heaton, 1988).

Garantizar que los exámenes sean confiables y válidos implica en primer término, hacer un esfuerzo por construir y aplicar los exámenes de acuerdo con lineamientos específicos y sistemáticos (Popham, 1990; Hambleton, 1988). Posteriormente, los datos emanados de la población que contesta la prueba deberán ser analizados para constatar que el instrumento de medi-

\* Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California.

ción cumple con los estándares de calidad que se consideran necesarios (Kitao y Kitao, 1997; CENEVAL, 2000). Se requiere determinar si todos los reactivos de la prueba tienen el nivel de dificultad planeado, así como si son capaces de distinguir a los estudiantes que saben, de los que no saben. Los exámenes deberán ser sometidos a pruebas para reunir suficientes evidencias de validez y de confiabilidad. Nivel de dificultad, poder de discriminación, confiabilidad y validez son algunos de los indicadores de calidad de los exámenes que son actualmente considerados como indispensables en un instrumento de medición psicológico o educativo (Popham, 1990).

El Examen de Egreso del Idioma Inglés (EXEDII) es un examen computarizado, de certificación del dominio de esa lengua, diseñado y construido con una metodología para tests orientados a un criterio, a cargo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) en colaboración con la Escuela de Idiomas (EI) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Valora el desempeño en la lengua inglesa de los estudiantes de la UABC en tres áreas: Comprensión Auditiva, Gramática y Lectura, al nivel intermedio. Consta de 100 reactivos de opción múltiple, cada uno con una pregunta, una opción de respuesta correcta, tres distractores y la opción "no sé" para reducir la adivinación de las respuestas. El EXEDII es considerado un examen de alto impacto, ya que su aprobación constituye un requisito de titulación para los estudiantes de esta universidad (Reglamentos Universitarios, 1995).

La construcción del EXEDII se hizo de acuerdo con la metodología y los lineamientos que establecen los expertos en exámenes de tipo criterial (Hambleton, 1988; Popham, 1990; Nitko, 1994). En cuanto a su aplicación, las tres sedes de la EI administran periódicamente el EXEDII a los estudiantes de la UABC que requieren demostrar que tienen un manejo del inglés a nivel intermedio, como parte de los requisitos necesarios para titularse. Los resultados de cada aplicación del EXEDII son calificados por el IIDE y enviados a cada una de las sedes de la EI, para su distribución a los alumnos.

Las distintas aplicaciones del EXEDII han producido datos que han sido analizados y presentados en diversos foros, incluyendo el proceso de su elaboración (Larrazolo y Velasco, 2000a; Larrazolo y Velasco, 2000b), el análisis de la relación entre su estructura temática y el nivel de dificultad de sus reactivos (Larrazolo y Velasco, 2001), el análisis del desempeño de los estudiantes por áreas académicas (Velasco y Larrazolo, 2002), así como los análisis para estimar su confiabilidad (Larrazolo, 2002 Tesis doctoral).

En este trabajo se presenta un análisis efectuado a los reactivos del EXEDII en su aplicación de febrero de 2002. Los dos propósitos que se persiguen con este análisis son: *a)* conocer el comportamiento del examen con la población real; *b)* obtener información para detectar defectos en los reactivos, sea al nivel de la pregunta, de la respuesta correcta o los distractores. Este tipo de análisis permite la depuración del examen y aumenta su precisión evaluativa (Matlock-Hetzel, 1997).

## EL ANÁLISIS DE LOS REACTIVOS

El análisis de los reactivos de una prueba es un proceso que examina las respuestas que dan los estudiantes a cada una de las preguntas o reactivos del examen, para valorar la calidad de los reactivos y la del test en su conjunto (University of Washington, Office of Educational Assessment, s.f.). A través de estos análisis es posible depurar la calidad de las pruebas y de los reactivos individuales, permitiendo observar *a posteriori* la forma en la que están siendo percibidos y contestados por los estudiantes.

Para analizar la calidad individual de los reactivos es necesario hacer una evaluación de dos tipos: cuantitativa y cualitativa. La primera hace una comparación de las respuestas de los alumnos a cada pregunta con el puntaje total obtenido. La segunda implica la revisión de aspectos como la adecuación del reactivo con sus especificaciones de elaboración, la ortografía, la redacción para evitar claves inadvertidas que faciliten la respuesta y una valoración de posible sesgo. Dependiendo de los valores obtenidos en el análisis cuantitativo, se revisan los reactivos que presentan niveles de dificultad y de discriminación inadecuados, para determinar las posibles causas de que los alumnos no los perciban de la manera en la que se pensó que los percibirían cuando fueron diseñados. Para ello se analizan las respuestas a los distractores, tratando de elucidar si existen en ellos elementos que los hagan demasiado atractivos, o bien, que resulte obvio que son equivocados y por lo tanto no sean elegidos. Es decir, si realmente están cumpliendo su función de distraer a los alumnos que no saben, o también distraen a los que sí saben.

**Dificultad de los reactivos.** El nivel de dificultad de un reactivo puede ser planeado durante su construcción, pero la verdadera evidencia de su impacto sobre el alumno la ofrece el análisis estadístico de las respuestas de los alumnos. El índice de dificultad de un reactivo se calcula dividiendo el número de personas que lo contestaron correctamente entre el número total de personas que lo contestó. Este dato aporta la propor-

ción de personas que eligieron la respuesta correcta del reactivo. Entre más alto es el índice, más personas acertaron, lo que indica que el reactivo es más fácil (Crocker y Algina, 1986). La Tabla 1 muestra los rangos de niveles de dificultad generalmente recomendados en la literatura sobre el tema (Ebel y Frisbie, 1986). Estos rangos fueron cotejados en un estudio anterior (Larrazolo y Velasco, 2001) con las descripciones de las habilidades mínimas que tienen quienes hablan inglés como lengua extranjera, según la clasificación del Consejo Americano para la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras (ACTFL por sus siglas en inglés (Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century; 2000).

**Tabla 1.**  
Niveles de dificultad de los reactivos y su equivalente en cuanto a habilidades en el dominio del Inglés como lengua extranjera (Ebel y Frisbie, 1986; Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century; 2000).

Rango	Equivalente en habilidades
< 0.34	Avanzado
0.35-0.54	Intermedio alto
0.55-0.74	Intermedio
0.75-0.84	Intermedio bajo
> 0.85	Principiante

En una prueba como el EXEDII, que presenta cuatro opciones de respuesta (una correcta y tres distractores) los niveles de dificultad recomendados deberían oscilar entre 0.70 y 0.74 (Lord, 1952 citado en University of Washington, Office of Educational Assessment, s.f.). Por ser un examen criterial, los niveles de dificultad deberán fijarse en función del grado de maestría que se requiera probar. El nivel 0.75 es generalmente recomendado (Ball State University, Office of Academic Assessment & Institutional Research, s.f.). Por su parte, Matlock-Hetzel (1997) dice que, para un test de 100 reactivos y cuatro opciones de respuesta, el índice ideal de dificultad debería ser 0.63, tomando en cuenta que contestando al azar el examen, se obtendría un mínimo de 25% de aciertos.

Durante el proceso de diseño y construcción del EXEDII se consideró que el nivel de dificultad de sus reactivos debería ser intermedio, es decir, en los rangos de 0.35-0.54, 0.55-0.74 y 0.75-0.84 que cubren los tres subniveles del nivel intermedio (alto, medio y bajo) de los estándares internacionales para tests de certificación en el idioma inglés. Como se trata de un test de certifi-

cación, también se incluyeron algunos reactivos con dificultad limítrofe, en los rangos de principiante (>0.85) y de avanzado (<0.34). De esta manera se pretende presentar un abanico de grados de dificultad que cubra todo el nivel intermedio y distinga a los que lo exceden, así como a quienes no lo alcanzan.

**Discriminación de los reactivos.** El poder de discriminación de los reactivos se refiere a la habilidad de un ítem para diferenciar entre los estudiantes que saben de los que no saben (University of Washington, Office of Educational Assessment, s.f.). Existen varias formas para determinar el poder discriminativo de un ítem. Para este estudio se calcularon el índice de discriminación ( $D$ ) y el coeficiente de correlación biserial ( $r_{bis}$ ). En este trabajo presentamos este último por considerar que aporta datos más confiables, ya que para su cálculo se utiliza la población completa, en lugar del 54% que utiliza el primero. Los valores recomendados por Ebel y Frisbie para determinar la calidad de los reactivos se muestran en la Tabla 2. El cálculo del coeficiente  $r_{bis}$  se hizo según fórmula de los mismos autores (Ebel y Frisbie, 1986).

## MÉTODO

### Sujetos

Población total de 622 estudiantes inscritos en las diferentes carreras que ofrece la UABC y que optaron por la presentación del EXEDII para acreditar el manejo del inglés al nivel intermedio.

### Procedimiento

Los estudiantes efectuaron el trámite correspondiente y se presentaron a la hora asignada en los centros de evaluación de la Escuela de Idiomas, en sus sedes de Mexicali, Tijuana y Ensenada. El examen se aplicó y calificó por computadora. Con los resultados de los exámenes se elaboró una base de datos y se realizaron los análisis estadísticos pertinentes, utilizando el paquete estadístico SSPS y la hoja de cálculo Excel.

## RESULTADOS

**Análisis cuantitativo.** Se presentan dos tipos de análisis numéricos: índice de dificultad y coeficiente de discriminación.

### a) Índice de dificultad ( $p$ ).

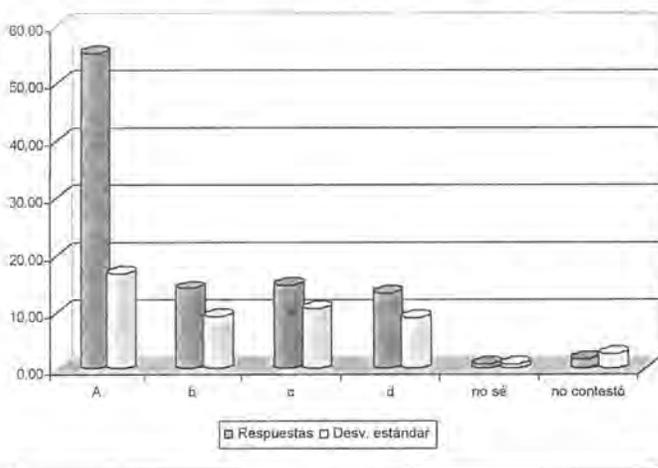
El promedio global de dificultad ( $p$ ) obtenido para el EXEDII es de 0.55. Analizando por áreas, el de compren-

sión auditiva es de 0.58, el de gramática es de 0.59, mientras que el de lectura es de 0.49.

En la Figura 1 se muestran los porcentajes de respuestas a cada una de las opciones comparando las tres áreas valoradas: Auditiva, Gramática y Lectura. Se incluyen también las respuestas a la opción "no sé" y el porcentaje de preguntas no contestadas. Es notorio que alrededor de la mitad de las respuestas se dieron a la opción correcta, que para efecto del análisis y dentro de la base de datos, corresponde siempre a la opción a, aunque en la situación real del examen, puede ser cualquiera de las cuatro opciones. Aunque no se efectuaron pruebas estadísticas para determinar si la diferencia entre las respuestas a los distractores es significativa, el análisis visual de la gráfica indica que los distractores obtuvieron proporciones similares de respuesta.

**Figura 1. Porcentaje de respuestas a las opciones del EXEDII**

Porcentajes de respuestas a opciones del EXEDII



**b) Coeficiente de discriminación ( $r_{bis}$ ).**

Como puede observarse en la Tabla 2, la mayoría de los reactivos en las tres áreas del examen, tienen un poder de discriminación considerado como muy bueno o razonablemente bueno. Algunos reactivos de las área de Gramática y de Lectura presentan una discriminación marginal y algunos otros, solamente obtienen un coeficiente en el rango de pobre discriminación.

**Análisis cualitativo.** Los reactivos que obtuvieron índices de dificultad menores a 0.35-0.54, o mayores a 0.75-0.84 (niveles avanzado y principiante, respectivamente), o bien, los que obtuvieron valores menores a 0.20 de discriminación, fueron analizados para detectar anomalías según los siguientes criterios: congruencia de la pregunta, respuesta y distractores con la especificación; errores tipográficos, o gramaticales que pudieran ofrecer claves inadvertidas de la respuesta correcta; propiedad y adecuación en la redacción del reactivo, sesgo.

**Análisis de la respuesta correcta y de los distractores.**

En una prueba de opción múltiple, se espera que la respuesta correcta sea elegida con más frecuencia que los distractores y que los distractores sean elegidos en proporciones semejantes (University of Washington, Office of Educational Assessment, s.f). Cuando la dificultad de las preguntas es muy alta, se darán más respuestas a los distractores, pero si la discriminación de los reactivos es buena, los alumnos que saben, elegirán la respuesta correcta, mientras que los que no saben, elegirán los distractores (Kehoe, 1995).

Para poder visualizar la relación de los indicadores cualitativos mencionados, se elaboró una tabla en la que se vaciaron por columnas, los siguientes datos para cada reactivo: número de reactivo, índice de dificultad,

**Tabla 2. Niveles de discriminación de los reactivos del EXEDII (según valores recomendados por Ebel y Frisbie, 1986).**

Área	Niveles de discriminación (porcentajes)			
	Muy bueno	Razonablemente bueno	Marginal	Pobre
> 0.39	0.30-0.39	0.20-0.29	0-0.20	
Auditiva	75	18.75	0	6.25
Gramática	64.7	23.52	5.88	2.94
Lectura	61.76	20.58	11.36	5.88

coeficiente de discriminación, porcentaje de elecciones a la respuesta correcta y a cada una de las opciones, el nodo que mide el reactivo y la posición que ocupa en la estructura temática del examen, así como las observaciones derivadas del análisis del reactivo. Todos los reactivos del examen fueron evaluados con los criterios mencionados arriba. En los casos en los que el nivel de dificultad fue muy bajo o muy alto y, cuando además presentaron índices de discriminación bajos, se anotó el hallazgo en la columna de observaciones y en algunas ocasiones, se adelantó una posible explicación para el caso. Se cotejó también este dato con el nodo y con la estructura temática del examen para ver si se justificaba que fuera un reactivo muy difícil, o por lo contrario, muy fácil. Cuando, por otro lado, el porcentaje de elección de un distractor fue muy alto, o muy bajo, se anotó igualmente en la columna de observaciones y se buscó una posible explicación para ese resultado.

La Tabla 3 muestra un ejemplo del cuadro elaborado con los datos mencionados arriba y que sirvieron para desarrollar el análisis cualitativo de los reactivos del EXEDII.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El EXEDII es un examen de certificación del dominio del inglés como lengua extranjera. Su diseño y construcción se apegaron a la metodología criterial. Está alineado al nivel intermedio del curso que estaba vigente en la Escuela de Idiomas al momento de su elaboración (*English. On Target 1*. Purpura, J.E. & Pinkley, D. 1991).

Este reporte presenta algunos análisis que se realizaron para valorar la calidad del examen. Para ello se tomaron las respuestas al EXEDII en su aplicación de febrero de 2002. En el análisis cuantitativo se observa que el examen presenta un adecuado balance en el nivel de dificultad del test en general y de cada una de las áreas que mide: comprensión auditiva, gramática y lectura. Las proporciones de respuestas correctas con respecto a distractores son congruentes con las recomendadas en la literatura (por ejemplo: Kehoe, 1995); así mismo, la distribución de las respuestas a los distractores está dentro de lo que se considera adecuado (University of Washington; Office of Educational Assessment, s.f.). Igualmente, los datos respecto al poder de discriminación de los reactivos indican niveles satisfactorios en este indicador. No obstante, algunos reactivos necesitan ser depurados para elevar su poder discriminativo.

El análisis cualitativo arroja luz sobre las posibles causas por las que algunas preguntas fueron percibidas por los alumnos de manera distinta a la prevista en la construcción de la prueba. Por ejemplo, el reactivo 17, del área de Auditiva fue diseñado para ser fácil, pero la discriminación no es buena, lo que significa que es fácil para los que tienen el nivel intermedio y posiblemente también para los que tienen nivel de principiante. En cambio, el reactivo 75 del área de Lectura se planeó como reactivo fácil, pero algunos alumnos lo perciben como difícil. Como la discriminación es muy buena, significa que los que no tienen el nivel intermedio, se confunden con los distractores. Ese es el objetivo de un buen reactivo, así que se decidió dejarlo tal y como está. En los casos en los que el nivel de discriminación no es adecuado, se tendrá que revalorar si se modifican algunos elementos y probarlos nuevamente para verificar si se incrementa su poder de discriminación. Dado que los niveles de dificultad y de discriminación son indicadores conductuales más que intrínsecos, la variación de uno afecta al otro (Matlock-Hetzel, 1997). Por esa razón es necesario combinar el beneficio de las estadísticas con la revisión cualitativa de cada reactivo para tratar de entender las preguntas desde la perspectiva del estudiante.

\*\*\*\*\*

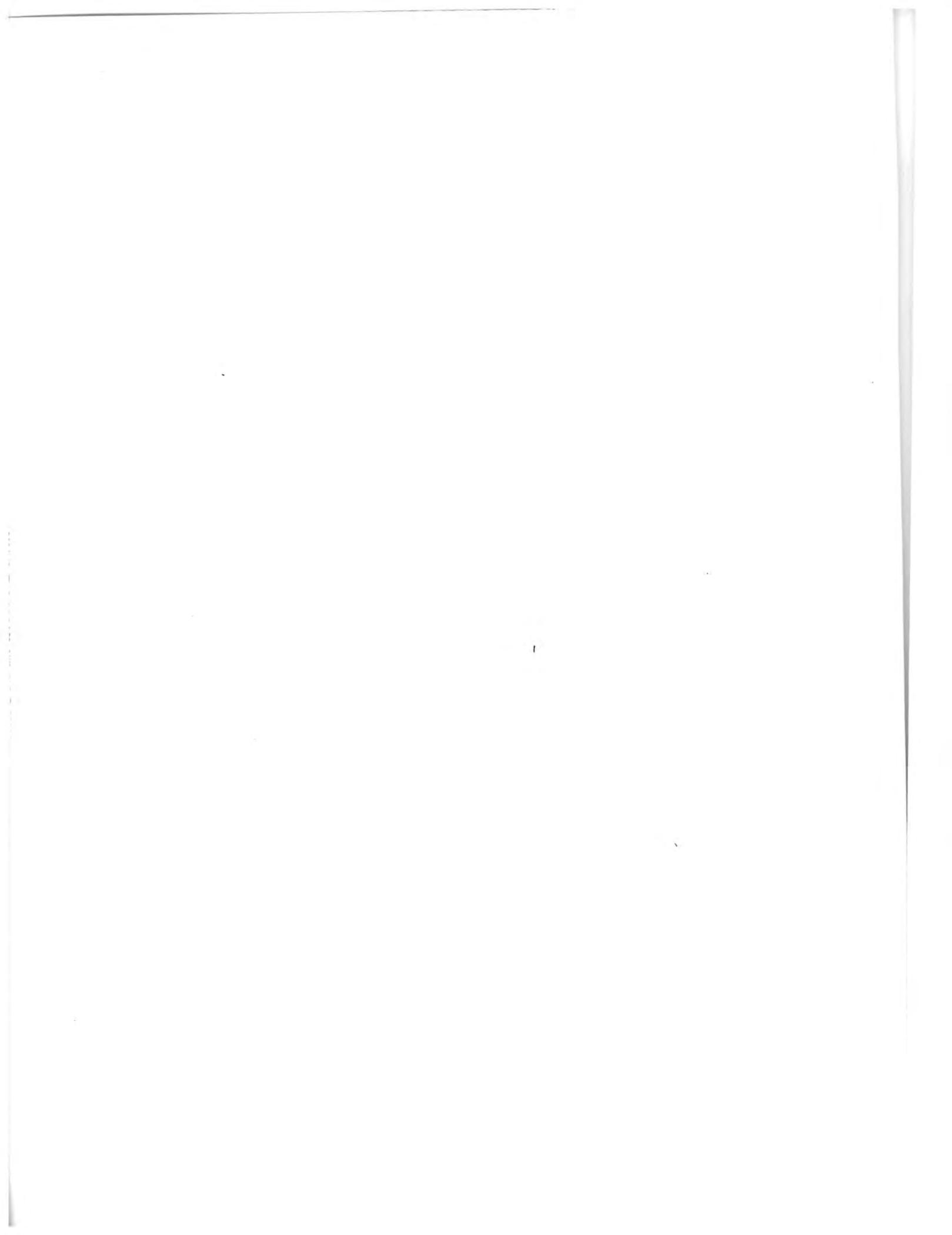
## BIBLIOGRAFÍA

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Standards for Foreign Language Learning. Internet: 1º de Junio de 2000 y Febrero 10 de 2000 <http://www.actfl.org/htdocs/standards.htm> 1º de junio de 2000 <http://www.actfl.org/htdocs/pubs/guidelines.htm>
- Ball State University, the Office of Academic Assessment & Institutional Research (s.f.). Chapter 4 Using Tests for Assessment. Consultado el 25 de febrero de 2003 del sitio Web: <http://www.bsu.edu/web/assessment/WB/chapter4.htm>
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2000). *Estándares de calidad para instrumentos de evaluación educativa*. México, D.F.
- Crocker, L. y Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Theory*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, EE.UU.
- Ebel, R.L., y Frisbie, D.A. (1986). *Essentials of Educational Measurement*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Hambleton, R.K. 1988. Criterion-referenced measurement. En: Keeves, J.P. (ed.) *Educational Research, Methodology and Measurement: an International Handbook*. Pergamon Press, EE.UU. pp. 277-282
- Heaton, J.B. 1988. *Writing English Language Tests*. Longman Inc., Nueva York.

Tabla 3. Relación de reactivos del EXEDII para el análisis cualitativo.

Porcentaje de respuesta a las opciones							No se -testó		Observaciones	
Item #	(p)	$r_{hk}$	a	B	c	d	sé	No con	Nodo	Observaciones
Auditiva	5	0.33	32.6	4.2	56.4	5.8	8.0	0.16	Razonar con frases: comprender inf. equivalente	OK Muy difícil pero debe serlo. Buena discriminación
	17	0.84	83.4	4.7	4.34	5.6	1.3	0.64	Identificación y Comprensión de diálogos; información específica: actividad	Diseñado para ser fácil, pero discriminación marginal.
	28	0.64	62.4	8.0	23.0	4.0	0.80	1.8	Razonar con frases. Inferir: actitud	Dificultad intermedia, pero discriminación marginal. Opción c demasiado atractiva
Gramática	34	0.40	40.3	35.5	9.5	14.2	0.32	0.16	Presente: verbo, sujeto 3ª persona, plural.	Difficil. Discriminación marginal. Opción a menos del 50%, pero b tiene 35% Puede ser error común en el nivel intermedio.
	44	0.33	32.5	6.6	38.8	21.4	0.32	0.48	Adverbios: una palabra; con verbos de acción (always)	Nivel avanzado. OK Discriminación excelente. Opciones c y d demasiado atractivas.
	58	0.56	55.8	19.1	18.5	5.8	4.8	0.32	Comparativo: adjetivos largos.	OK. Opción d poco atractiva (terminación ly del adjetivo)
Lectura	75	0.37	36.3	24.1	14.4	22.9	0.64	1.45	Identificación y diferenciación de opinión y hecho: hecho	Se planeó como fácil, pero lo perciben como difícil. Escogen b y d (opinión autor /no claramente opinión). OK
	87	0.44	42.8	12.8	25.9	14.8	0.96	3.05	Identificación y comprensión de referente pronombre personal o frase pronominal.	Difficil; buena discriminación. Escogen c los que no entienden el texto.

- Kehoe, J. 1995. Basic Item Analysis for Multiple-Choice Tests. (Eric Document Reproduction System ED398237)
- Kitao, S.K. y Kitao, K. (1997). Test Design 2. Writing a Good Test. Disponible en: <http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/visitors/kenji/kitao/design2.htm>
- Larrazolo Reyna, N. (2002). Desarrollo y validación de un examen de inglés para egresar del nivel superior. Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana Tijuana.
- Larrazolo-Reyna, N. y Velasco-Ariza, V. (2000 a) Examen de Egreso del Idioma Inglés. *Memorias del IV Foro de Evaluación Educativa* (pp. 111-116). Cd. Juárez, Chihuahua- El Paso, Texas. CENEVAL.
- Larrazolo Reyna, N. y Velasco Ariza, V. (2000 b). Examen de Egreso del Idioma Inglés. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, II. (2), 44-52.
- Larrazolo-Reyna, N. y Velasco-Ariza, V. (2001) Estructura y dificultad del Examen de Egreso del Idioma Inglés (EXEDII). (CD-ROM) *Memorias del VI Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Manzanillo. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Matlock-Hetzel, S. (1997). Basic Concepts in Item and Test Analysis. Trabajo presentado en la Reunión anual de la Southwest Educational Research Association, Austin, Texas. Consultado el 25 de febrero de 2003 en el sitio Web: <http://ericae.net/ft/tamu/Espy.htm>
- Nitko, A.J. 1994 (Julio). A Model for Development Curriculum-Driven Criterion-Referenced and Norm-Referenced Examination for Certification and Selection of Students. Artículo presentado en la Conference of Education, Evaluation and Assessment for the Association Studies of Educational Evaluation in Sudafrica (ASEESA). Sudáfrica.
- Popham, W. J. 1990. *Modern Educational Measurement. A practitioner's Perspective*. Segunda edición, Ed. Allyn y Bacon, EE.UU.
- Purpura, J.E. & Pinkley, D. (1991). *English. On Target 1*. Scott Foresman. EE.UU.
- Reglamentos Universitarios. (1995) Publicado por la Dirección General de Servicios Escolares de la UABC, Departamento de Diseño, DGEU/UABC.
- University of Washington, Office of Educational Assessment. (s.f.). Data Processing, Score Pack, Item Analysis. Consultado el 25 de febrero de 2003 del sitio Web de University of Washington, Office of Educational Assessment: <http://www.washington.edu/oea/item.htm>
- Velasco Ariza, V. y Larrazolo Reyna, N. (2002). Inglés como segunda lengua: desempeño de los estudiantes universitarios por áreas académicas. *Memorias del V Foro de Evaluación Educativa*. Ensenada, B.C. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL).



## Análisis del significado semántico de las palabras niño deficiente mental y niño creativo

Celina Imaculada Girardi\*  
Marco Antonio Cruz Reyes\*\*

### RESUMEN

El estudio tuvo por objetivo analizar el significado semántico de las palabras «niño deficiente mental» y «niño creativo», porque producen distintas actitudes en los profesionales a causa de las posibilidades y limitaciones de estos niños. Participaron profesores de educación especial y estudiantes normalistas mexicanos. A la muestra, no probabilística (40 profesores y 40 estudiantes) se aplicó la Técnica de Redes Semánticas encontrándose en el grupo de alumnos un mayor número de palabras definidoras que en el grupo de profesores. En la palabra estímulo «niño deficiente mental», los profesores presentan connotaciones menos negativas que los alumnos. En «niño creativo» las definidoras de ambos grupos son diferentes en términos de significado, los profesores enfatizan el producto y los alumnos acentúan los aspectos afectivo-emocionales.

**Palabras clave:** *niño deficiente mental, niño creativo, deficiencia mental, creatividad, redes semánticas, significado semántico de creativo y de deficiente mental.*

### ABSTRACT

The paper analyses the semantic meaning of the words "mentally retarded child" and "creative child" because they produce different attitudes due the possibilities and limitations which characterize these children. Teachers to special education and normal school students participated in this study in Mexico. To a not probabilistic sample of 80 subjects, 40 teachers and 40 students, a Natural Semantic Network was applied. In the stimulus "mentally retarded child", the words integrating the network made up by the teachers present less negative connotations than the ones indicated by the pupils. In "creative child", the defining words related by the two groups are different in terms of meaning: teachers emphasize the product, and students stress the affective-emotional aspects.

**Key words:** *mentally retarded child, creative child, mental retardation, semantic networks, semantic meaning of creative and of mentally retarded.*

### INTRODUCCIÓN

El significado, una de las partes fundamentales del lenguaje (Figuroa, 1981), es un elemento particular, producto del conocimiento y la experiencia anterior (Giraud, 1960) y la unidad fundamental de la organización cognoscitiva, compuesta de elementos afectivos y de conocimiento que crean un código subjetivo de reacción, el cual refleja la imagen del universo y la cultura subjetiva de la persona (Szalay y Bryson, 1974).

A medida que aumenta el conocimiento general del individuo la estructura semántica va desarrollándose y adquiriendo nuevas relaciones. «El conocimiento adquirido se integra a la estructura presente enriqueciéndola, y es la memoria como proceso activo de reconstrucción la que extrae la información necesaria para formar la red semántica. Este proceso de recombinación de los elementos adquiridos, es el responsable de la compleja interrelación de los eventos que confieren al

\* Centro de Investigación. Universidad Intercontinental. México, D.F.; \*\*Instituto de Educación Básica y Normal del Estado de Guerrero. México.

lenguaje uno de sus principales aspectos: el significado" (Figueroa, 1981: 449).

Debido a que el significado, más que un elemento mediatizador, es un productor de conducta por sí mismo (Valdez-Medina y Martínez-Hernández, 1988) es importante para el área de educación especial analizar el significado semántico de las palabras «niño deficiente mental» y «niño creativo», ya que ellas producen distintas actitudes en las personas, a causa de las posibilidades y limitaciones que caracterizan a estos niños.

Para el presente estudio se eligieron estas dos expresiones como «palabras estímulo» para ser analizadas a través de la técnica de redes semánticas, por sus connotaciones negativa y positiva, respectivamente, como por la repercusión educativa y social de las mismas, conforme las aportaciones de algunos autores descritas a continuación.

Ingalls (1982) considera que la etiqueta determina un lugar dentro de un continuo de normalidad-anormalidad y que el límite entre estos extremos es arbitrario, puesto que la sociedad los ha ido modificando conforme a su propia evolución. Las etiquetas en este campo siempre se han acompañado de sentimientos de desprecio y segregación que hieren la autoestima del sujeto y reflejan el miedo de la sociedad para enfrentar lo diferente. Para Lambert (1981) e Ingalls (1982) el siglo XX marca el inicio del rescate del sujeto buscando definirlo con base en dos criterios principales: la capacidad intelectual y la adaptación social; a partir de esto, las definiciones generadas se incluyen en una u otra visión.

Así la deficiencia mental a principio del siglo XX era definida como un retraso evolutivo y las primeras clasificaciones iban desde el torpe, imbecil, loco hasta oligofrénico. Esquirol (1845, citado por Ardila, 1989) consideró que la deficiencia mental debía ser analizada en los aspectos: físico, intelectual y social, porque cada una de estas expresiones contiene un significado afectivo y social, que identifica y etiqueta a un determinado tipo de población.

Castanedo (1998) utiliza indistintamente los términos deficiencia mental (DM) y retardo mental (RM), aun cuando menciona algunas diferencias en el significado de estos conceptos: «una persona padece DM cuando el origen de su trastorno es endógeno (causas intrínsecas o médicas, por ejemplo el síndrome de Down) y RM cuando las causas son exógenas (factores extrínsecos a la persona o factores psicosociales" (p. 67), o socioculturales de las minorías marginadas. El autor

considera que, a veces, ambas causas interactúan entre sí.

El retraso mental se refiere a «un funcionamiento intelectual significativamente inferior al funcionamiento general, asociado con otras discapacidades en la conducta adaptativa y que tiene lugar durante el período de desarrollo» (Grossman, 1983, citado por Castanedo, 1998: 69).

La Asociación Americana sobre Retraso Mental (AMRM) considera que la deficiencia mental se caracteriza por un funcionamiento intelectual inferior a la media, que generalmente coexiste junto a limitaciones en dos o más de las áreas siguientes: de habilidades de adaptación, comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud, seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo (Luckasson y otros, 1992, citado por Verdugo-Alonso, 1994). La AMRM hace referencia a limitaciones en la inteligencia conceptual, práctica y social y habla de un Coeficiente Intelectual de 75, 70 o inferior a éste para considerarse a un sujeto como deficiente mental.

En el campo educativo el retraso mental «se refiere a un funcionamiento cognitivo general más bajo de las normas independientemente de la/s etiología/s, manifestado durante el período de desarrollo, y que limita significativamente las capacidades para: a) aprender y consecuentemente para: b) tomar decisiones lógicas; y c) ser independiente y adaptarse al medio (Kidd, 1979, en Castanedo, 1998: 70).

Por lo tanto, al deficiente mental se le puede definir como una persona con un modo de ser cognitivamente diferente, al ser distinto en su capacidad de impresión y de expresión psicomotora, verbal y no verbal. Estos individuos cuentan con una capacidad de acostumbramiento, al seguir el carácter lineal de sus actos y una conducta rígida, bien como un modo de ser cognitivo-comunicativo diferente en el deseo de exteriorizarse hacia los demás (Speck, 1978). Además, uno de los principales problemas del deficiente mental es la carencia crónica de habilidades sociales básicas, inmadurez social, inseguridad e ineptitud de las situaciones y relaciones interpersonales debido a un retraso en el desarrollo (Afleck, 1991).

Sin embargo, para la Confederación Mexicana de Asociaciones en favor de la persona deficiente mental la deficiencia mental no es una enfermedad, sino una condición cuya característica principal es un déficit de la función intelectual, que hace que la capacidad general

de estas personas para aprender y adaptarse a la vida social se vea reducida (San Luis, 1994). Por otra parte, la definición de deficiente mental depende de la forma en que las distintas disciplinas implicadas perciben este trastorno, pues los diferentes profesionales que intervienen enfatizan más unos aspectos que otros (Castanedo, 1998).

Uno de los elementos asociados a la función intelectual es la creatividad que se considera como una función reguladora de la personalidad, expresión de características personalógicas que, mediatizadas o no por la acción intencional del sujeto juegan un papel esencial en la determinación del comportamiento creativo (Mitjans, 1993 a). Al analizar este comportamiento, se encuentran diferentes conceptos que explican o definen la creatividad de acuerdo con el énfasis atribuido por cada autor, ya sea al desarrollo del proceso creativo, a las características del producto demostradas por el sujeto o a las características personales, particularmente vinculadas a los aspectos afectivos y motivacionales de la creatividad (Mitjans, 1993b).

Wallach y Kogan (1983), tomando como base un estudio sobre el análisis de la creatividad en niños consideran que "no existen mayores pruebas que permitan sustentar el postulado de que la creatividad puede diferenciarse del concepto más familiar de la inteligencia" (p. 72). No obstante esta afirmación, para los autores dicha asociación puede adquirir muchos matices que van desde creatividad e inteligencia elevadas hasta reducidas, siendo posible encontrar en este continuo niños con creatividad baja e inteligencia elevada o vice versa.

Aun cuando Torrance (1962, en Lagemann, 1983: 28), comenta que nunca habrá un 'cociente de creatividad', pues "el calibrar las dotes creativas de un niño siempre quedará librado al juicio individual", Lagemann (1983) destaca algunos signos claves: curiosidad, flexibilidad, sensibilidad ante los problemas, redefinición, conciencia de sí mismo, originalidad y capacidad de percepción que son sumamente confiables para determinar con bastante facilidad la creatividad del niño.

En esta última línea de pensamiento Rodríguez Estrada (1983:22) define la creatividad como la "capacidad de producir cosas nuevas y valiosas, tomando la palabra *cosa* en un sentido amplio que incluye prácticamente todo: un método, un estilo, una relación, una actitud o una idea. El autor considera las creaciones no sólo por su fondo o contenido, sino también por la sola forma. Menciona que la palabra sugiere entre otras: originalidad, novedad, asociaciones ingeniosas y curiosas, aven-

tura, éxito e prestigio, audacia, riqueza de alternativas o de soluciones, poder de fantasía, talento y capacidad de desestructurar mentalmente la realidad y reestructurarla en formas diferentes y originales.

Arce (1993) y Vives (1993) comentan sobre la dificultad de establecer una definición de creatividad. En razón de esto Arce propone una serie de indicadores vinculados con las potencialidades creativas del sujeto, las cuales son: la flexibilidad para organizar y reconceptualizar alternativas; la fluidez para generar diferentes cuadros mentales; la originalidad para generar ideas nuevas (cuanto más originales, mayor su trascendencia); la destreza para redefinir las funciones y formas de los objetos y utilizarlas en forma nueva; y la habilidad para sintetizar las ideas.

Vives (1993) señala que la imaginación es un proceso mental dinámico que además de facilitar la generación de imágenes y deformarlas implica un mecanismo de fluidez que es el que permite al creador generar uno tras otro cuadros mentales diferentes que la imaginación combina y transforma. El autor considera que esta dualidad de opciones que el sujeto creativo presenta lo hacen primero, flexible para adaptarse espontáneamente de un enfoque a otro y segundo, original, manifestando esta característica en su diferente forma de pensar, generando ideas nuevas, combinándolas en función y forma para utilizarlas. Este proceso se da gracias a la destreza de redefinición y a una habilidad para sintetizar, en la cual se evalúan ideas y combinaciones para converger en una sola y única posibilidad.

La distancia social observada en los dos conceptos deficiente mental y creativo mencionados es un fenómeno intergrupar el cual es resultante de un proceso de despersonalización del otro (Mailhiot, 1980), debido a que en cada organización existe un sistema prevaliente de valores, los cuales califican a los sujetos sobre la base de ciertas funciones o actividades sociales que son altamente valoradas; así quienes posean funciones arriba del promedio (por ejemplo los niños creativos) son rodeados de atributos y privilegios; pero por el contrario cuando su función social es considerada abajo del promedio (por ejemplo los niños deficientes mentales) son desvalorizados con menosprecio.

Tomando en consideración que: a) la estigmatización que pende sobre el deficiente mental y la sobrevalorización del sujeto creativo han sido observadas a lo largo de la historia y parecen tener un trasfondo cultural que merece ser más claramente investigado; b) la educación conforme señala Muñoz-Sedano (1992) tiene por objeto suscitar ciertos estados inte-

lectuales y morales reclamados por la sociedad y, c) es en el docente en quien recae la interpretación de este cúmulo de valores; aculturación que no sólo se debe a él, sino que empieza desde la familia (Jacobo, 1990), el presente estudio tuvo por objetivo analizar el significado semántico que le dan a los términos 'niño deficiente mental' y 'niño creativo' los docentes del servicio de educación especial y los estudiantes normalistas (futuros docentes de la enseñanza regular).

## METODOLOGÍA

### Sujetos

Participaron del presente estudio profesores del servicio de educación especial y estudiantes normalistas del Estado de Guerrero. La muestra, no probabilística, quedó compuesta por 80 sujetos así distribuidos:

#### Grupo 1

40 Profesores (19 hombres y 21 mujeres), con edad entre 25 y 43 años ( $X=32.1$  años), con una antigüedad en el servicio de educación especial entre 2 y 17 años ( $X=9.7$  años); de los cuales 10 son maestros de los grupos de Capacidades y Aptitudes Sobresaliente); 10 del Centro Múltiple: deficiencia mental, audición y lenguaje y 20 del Centro psicopedagógico-problemas de aprendizaje y lenguaje. En términos de formación profesional: 13 cursaron Normal Básica; 10 Licenciatura en Educación Especial; 7 Normal Superior; 5 Licenciatura en Educación Primaria y 5 son Psicólogos (con formación universitaria).

#### Grupo 2

40 Estudiantes normalistas (11 hombres y 29 mujeres), alumnos del segundo (10); sexto (20) y del octavo (10) semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, con edad entre 18 y 23 años ( $X=20.5$  años) y procedentes de diversas regiones del estado.

### Instrumento:

Para conocer el significado semántico que tienen las palabras estímulo 'niño deficiente mental' y 'niño creativo' para la muestra descrita, se aplicó la Técnica de Redes Semánticas Naturales (Figuroa, González y Solís, 1981).

### Procedimiento:

Inicialmente se dieron a los sujetos las instrucciones pertinentes al instrumento, pidiéndoles que definieran

cada estímulo con palabras sueltas (verbos, adverbios, sustantivos y adjetivos) y estableciéndose como tiempo máximo un minuto, en ambos grupos, para que escribieran por lo menos 5 palabras definidoras. Posteriormente se les pidió que las jerarquizaran por orden de importancia y, por último, que indicaran si la palabra tenía una connotación positiva o negativa. Además, se les preguntaron datos generales como edad, escolaridad y/o semestre que cursaban, antigüedad en el servicio y formación profesional.

La aplicación a los alumnos fue de manera colectiva, en los salones de clase, durante las actividades escolares. La aplicación a los profesores fue individual, debido a la dificultad de reunirlos en una sola ocasión.

## RESULTADOS

Con la información recabada se procedió la realización de los análisis, siguiendo los pasos determinados por la Técnica de Redes Semánticas (Figuroa, González y Solís, 1981), o sea, se calcularon los valores: J, M, G y FMG.

El valor J fue calculado para obtener el número total de palabras definidoras para cada concepto y resultado del total de palabras definidoras que fueron generadas por los sujetos para definir el estímulo en cuestión. Es un indicador de la riqueza semántica de la red (la cual depende de la cantidad de palabras definidoras obtenidas). El valor M fue calculado para establecer la diferencia y cuantificar la importancia que le dan los sujetos a cada una de las palabras definidoras, pues es un indicador del peso semántico obtenido para cada una de ellas (Valdez Medina, 1998). El valor G fue computado para conocer la densidad de la red y consiste en la sumatoria que resulta de ir restando el valor más alto del conjunto SAM, el valor que le sigue en jerarquía, hasta incluir todas las definidoras contenidas en el mismo (Montero y López Lena, 1993).

El valor FMG fue determinado para establecer la distancia y densidad de las diez palabras definidoras con valor M más alto; a la primera se le asigna un 100% y se determina en función de ésta el porcentaje de los siguientes conceptos. Este valor cuantifica la distancia y densidad entre las definidoras del concepto. Finalmente, se obtuvo el conjunto SAM constituido por las 10 palabras definidoras con valor M más alto, pues es el grupo de definidoras con la mayor frecuencia de ocurrencias.

La distancia semántica determina en dónde se encuentran los elementos que integran la red, o sea, no todo:

los conceptos dados como definidores son igualmente importantes para definir el concepto central, importancia que se puede conocer a partir de las jerarquías obtenidas por cada palabra definidora (Reyes Lagunes, 1993).

**PALABRA ESTÍMULO 'NIÑO DEFICIENTE MENTAL'**

**Tabla 1. Conjunto SAM con los valores m, g, fmg y j del grupo de profesores**

Valores	M	G	FMG
1- Lento	86	-	100%
2- Problema	71	15	85%
3- Persona	69	2	80%
4- Enfermo	59	10	68%
5- Retraso	57	2	66%
6- Torpe	52	5	60%
7- Especial	43	9	50%
8- Incapacidad	42	1	48%
9- Atención	37	5	43%
10- Cariñoso	37	0	43%

Valor J = 145 Valor G = 5.4

Estos resultados reflejan que más del 80% de los profesores que participaron del estudio consideran al niño deficiente mental como un sujeto lento y con problemas, mientras que solamente un 43% de ellos los reconocen como personas cariñosas que requieren atención (Tabla 1). Esta calificación se vuelve todavía más negativa en la muestra compuesta por los alumnos en donde se observa que todas las palabras definidoras tienen una connotación negativa (Tabla 2).

**Tabla 2. Conjunto SAM con los valores m, g, fmg, y j del grupo de alumnos**

Valores	M	G	FMG
1- Enfermo	164	-	100%
2- Retrasado	73	91	44%
3- Tonto	56	17	34%
4- Incapaz	53	3	32%
5- Lento	50	3	30%
6- Retraído	47	3	28%
7- Irrracional	5	2	27%
8- Aislado	40	5	24%
9- Pasivo	38	2	23%
10- Incapacidad	32	6	19%

Valor J = 156 Valor G = 14.6

Las palabras definidoras utilizadas por los dos grupos -profesores y alumnos- resaltan en el «niño creativo» sus cualidades intelectuales y sus habilidades. Sin embargo, mientras que los maestros destacan predominantemente las cualidades intelectuales y la capacidad productiva e innovadora de este tipo de niño, 21% de los alumnos que participaron del estudio lo consideran también como un «ser sociable» (Tablas 3 y 4).

**PALABRA ESTÍMULO 'NIÑO CREATIVO'**

**Tabla 3. Conjunto con los valores m, g, fmg y j del grupo 1**

Valores	M	G	FMG
1- Inteligente	148	-	100%
2- Sobresaliente	95	53	64%
3- Productivo	51	44	34%
4- Bueno	49	2	33%
5- Inteligencia	47	2	31%
6- Habilidad	46	1	31%
7- Genio	45	1	30%
8- Capacidad	40	5	27%
9- Novedad	39	1	26%
10- Innovación	38	1	25%

Valor J = 142 Valor G = 12.2

**Tabla 4. Conjunto SAM con los valores m, g, fmg y j del grupo 2**

Valores	M	G	FMG
1- Inteligente	177	-	100%
2- Activo	121	56	68%
3- Imaginativo	87	34	49%
4- Pensador	68	19	38%
5- Inquieto	62	6	35%
6- Reflexivo	58	4	32%
7- Hábil	50	8	28%
8- Ser	50	0	28%
9- Audaz	49	1	27%
10- Sociable	38	11	21%

Valor J = 150 Valor G = 15.4

Al analizar la riqueza de las redes se observa que el número total de palabras definidoras es mayor en el grupo de alumnos tanto en la palabra estímulo: 'niño deficiente mental' (profesores: J = 145 y alumnos: J= 156) como en la palabra 'niño creativo' (profesores: J= 142; alumnos: J= 150). Es oportuno aclarar que en el grupo de los alumnos algunos de los términos indicados por ellos no tenían ninguna relación con el concepto trabajado, pero aun así fueron computados en el

número total de palabras definidoras, de las respectivas redes.

Otro aspecto que se observa es que aun cuando los profesores y alumnos presenten algunas palabras comunes para conceptualizar 'niño deficiente mental' y 'niño creativo' indican también palabras diferentes, lo que resulta, consecuentemente, en redes distintas para los dos grupos (Véase tablas 1 a 4).

En función de las dos razones mencionadas se decidió no realizar análisis de diferencias entre los grupos, pero sí indicar las diversidades y similitudes más tangibles, conforme se puede observar en tablas 1 a 4.

## DISCUSIÓN

De acuerdo con Valdez Medina (1988) a través de las redes semánticas los sujetos tienen la libertad para poder generar los conceptos que acreditan estar relacionados o que definen el concepto central. Así, las definidoras indicadas por los profesores y alumnos pueden estar representando su información, prejuicio o determinar el comportamiento de las personas involucradas en el estudio con respecto al tema "niño deficiente mental" y "niño creativo"

Los datos obtenidos muestran que al conceptualizar con adjetivos, sustantivos, verbos o adverbios al deficiente mental, los profesores y los alumnos utilizan algunas expresiones comunes como: 'enfermo', 'lento', 'retrasado (retraso)' e 'incapaz (incapacidad)'. Sin embargo, mientras que para los alumnos la palabra enfermo aparece en primer lugar con un valor  $M=164$ , para los profesores esta palabra aparece en cuarto lugar, con un valor  $M=59$ . Para este grupo la palabra que aparece con mayor frecuencia es 'lento', con un valor  $M=86$ .

Aún cuando existan palabras comunes en las redes conformadas por los dos grupos se observa que las palabras que integran la red constituida por los profesores reflejan, en su conjunto, una connotación menos negativa, porque incluyen palabras con mayor significado humano como 'persona', 'especial', 'atención' y 'cariñoso'.

Estos resultados parecen indicar que los alumnos mantienen una idea del deficiente mental ya superada actualmente, utilizando todavía en su definición etiquetas predominantemente relacionadas a la anormalidad o, como menciona Ingalls, (1982) con una carga afectivo-social más negativa y relacionada con deficiencia, insuficiencia o retraso mental como: 'tonto', 'retraído', 'irracional', 'aislado' y 'pasivo', que lastiman al sujeto, pues lo afectan tanto en el aspecto intelectual, como

en su capacidad de sentir, de autopercebirse y de comunicarse. Por otra parte, los alumnos siguen enfatizando en la persona deficiente su dificultad de expresión psicomotora, verbal y no verbal, así como su conducta rígida y el carácter lineal de sus actos conforme lo menciona Speck (1978) y la carencia crónica de habilidades sociales básicas, inmadurez social, inseguridad e ineptitud de las situaciones y relaciones interpersonales que describe Afleck (1991).

Los profesores si bien consideran al deficiente mental como un sujeto con problemas de retraso, torpe y que presenta incapacidad, también lo reconocen como una persona que aun teniendo necesidades especiales y requiriendo atención, tiene cualidades humanas y puede expresarlas. Esta definición es más amplia, abierta y flexible y sus palabras definidoras se relacionan más directamente con la descripción presentada por la Confederación mexicana de Asociaciones a favor de la persona con deficiencia mental (San Luis, 1994), que considera la deficiencia mental como una condición de la persona, cuya característica es un déficit de la función intelectual que les reduce su capacidad general para aprender y adaptarse a la vida social.

Las definiciones de estos maestros parecen tener una vertiente más educativa y que se aproxima al fundamento ideológico de las escuelas inclusivas que, de acuerdo con Marchesi, Coll y Palacios (1999), implica la existencia de escuelas de calidad para todos los alumnos con necesidades educativas especiales, es decir, aquellos alumnos con discapacidad o con dificultades significativas de aprendizaje que "pueden presentar necesidades educativas de diferente gravedad en distintos momentos del tiempo", inclusive aquellos alumnos cuyas "necesidades son más permanentes y reclaman recursos especiales para que la respuesta educativa sea adecuada" (p.28).

Los datos descritos muestran, también, las diferencias que los dos grupos estudiados presentan sobre el concepto de deficiencia mental y corroboran la posición de Figueroa (1981) de que la estructura semántica va desarrollándose y adquiriendo nuevas relaciones y elementos a medida que aumenta el conocimiento general del individuo. Además, corroboran las aportaciones de Castaneda (1998) de que la definición de deficiente mental depende de la forma en que este trastorno es percibido, así como el énfasis que los distintos profesionales dan a determinados aspectos del problema.

Los profesores parecen reflejar mayor concientización de que en el área de la deficiencia mental hay problemas

que deben ser detectados y tratados, así como existen posibilidades que pueden ser reconocidas, valoradas, rescatadas y/o exploradas. Esta concientización quizás sea resultado de la experiencia de convivencia directa con la persona deficiente. El trato diario con este problema posiblemente ha llevado a los maestros a un cambio progresivo de actitudes, en el sentido de reforzar las habilidades en vez de resaltar las deficiencias, pues como menciona Jacobo (1990) en él recae la responsabilidad de la mejor valoración del sujeto.

Estos resultados confirman la posición de Lambert (1981) e Ingalls (1982) de que la sociedad ha ido modificando, conforme a su propia evolución, los rótulos atribuidos a este tipo de población, procurando analizar la deficiencia mental con base en dos criterios principales: la capacidad intelectual y la adaptación social. Esta modificación será aún más perceptible cuando el sistema educativo asuma efectiva y ampliamente su objetivo de promover a los discapacitados, brindándoles apoyos que contemplen las «diferencias culturales, de comunicación y conductuales», considerando «que limitaciones y posibilidades coexisten en un mismo individuo y forman parte de su todo» (Casas-Fuentes, 1995:6).

En cuanto al estímulo «niño creativo» se observa que los profesores y los alumnos indicaron en primer lugar la palabra 'inteligente' y, posteriormente, 'hábil (habilidad)' como definidoras de este concepto. Esto parece denotar que ambos grupos consideran que para ser creativo es necesario ser 'inteligente' y hábil, o demostrar habilidad. Estas palabras definidoras encuentran respaldo en Wallach y Kogan (1983), quienes establecen relación entre los términos creatividad e inteligencia.

Sin embargo, las siguientes definidoras relacionadas por los dos grupos son distintas en términos de significado, pues mientras los profesores enfatizan el producto (el niño creativo es 'productivo'), los alumnos acentúan los aspectos afectivo-motivacionales (el niño creativo es 'activo', 'inquieto', 'audaz', pero también es un 'ser' 'sociable'). Dichas palabras se apoyan más cercanamente con la definición sugerida por Rodríguez Estrada (1983) que menciona la aventura, la audacia, la capacidad de comprender y de comunicarse como algunas de las cualidades del ser creativo

Estos datos, por una parte apoyan la idea de que el significado de un concepto está contenido en sus relaciones con otros conceptos en la memoria y esta base de conceptos interrelacionados da al lenguaje su estructura profunda. Así, la información emitida por el

sujeto no se refiere únicamente a objetos concretos; contiene también eventos, relaciones lógicas, tiempo, etc. (Figuroa, 1981). Por otro lado concuerdan con el punto de vista de Mitjans (1993b) de que los términos utilizados para definir la creatividad varían de acuerdo al énfasis atribuido a las características del producto demostradas por el sujeto o a las características personales, vinculadas a los aspectos afectivo motivacionales de la creatividad.

Con relación a los demás términos indicados por los dos grupos se observa que mientras los profesores consideran el niño creativo como una persona con 'inteligencia' y 'capacidad' para la 'innovación' y la 'novedad', calificándolo como 'sobresaliente' y 'genio', los alumnos destacan las otras potencialidades como un sujeto 'imaginativo', 'pensador' y 'reflexivo'. Dichos resultados concuerdan con lo descrito por algunos autores de que el niño creativo presenta originalidad en sus ideas, pues ellas son interesantes, poco comunes, sorprendentes y resultantes de explicaciones profundas (Lagemann, 1983); es capaz de desestructurar y reestructurar mentalmente la realidad en formas diferentes y originales, manifestando talento para visualizar alternativas distintas (Rodríguez Estrada, 1983), es talentoso, prodigioso, precoz y superdotado (Castanedo, 1998), signos claves para determinar su creatividad.

Los conceptos descritos, en su mayoría, están considerados en los indicadores vinculados con las potencialidades creativas del sujeto, relativas a la originalidad para generar ideas nuevas, capacidad para proponer formas diferentes de pensar y actuar, flexibilidad para organizar y reconceptualizar alternativas, destreza para redefinir las funciones y formas de los objetos y habilidad para sintetizar las ideas, conforme proponen Arce (1993) y Vives (1993).

Es interesante destacar que los maestros incluyen la palabra 'bueno' entre las diez primeras definidoras del concepto de creatividad. Esta expresión puede tener dos connotaciones distintas asociadas, por un lado, con el niño inteligente y capaz de establecer relaciones con grupos de personas en intensa y abierta intercomunicación, presentando "actitudes orientadas a descubrir y a comprender", conforme Rodríguez Estrada (1983:22) o, por otro, relacionadas con la figura del niño obediente, que se porta bien y por lo tanto no da problemas al maestro. Debido a la posibilidad de distintas interpretaciones, el significado semántico de esta palabra requiere ser mejor aclarado con los profesores, pues si realmente el término está asociado a las habilidades que presenta el niño, tiene relación directa con el concepto manejado por Rodríguez Estrada (1983)

y tiene una connotación positiva pero, de no ser así, los profesores estarían opacando las potencialidades del sujeto creativo y, al contrario de 'activo' y 'audaz' como lo califican los alumnos, lo estarían moldeando como un ser sumiso, inactivo y retraído.

Finalmente, es oportuno mencionar que la importancia del presente estudio radica en el hecho de que regularmente los profesores comprenden que el "deficiente mental" es una persona con necesidades de atención, pero él "niño creativo por ser 'un genio' no requiere apoyo o refuerzo, pues tiene la suficiente capacidad para trabajar solo. Sin embargo, estos dos tipos de niños se sitúan en un extremo u otro del continuo deficiencia-eficiencia intelectual y, por lo tanto, ambos (aunque por distintas razones asociadas a la adquisición de una aprendizaje significativa) presentan necesidades educativas especiales, relacionadas de manera más o menos intensa a alguna de las distintas áreas: intelectual, afectiva o social.

La forma en que los maestros (en ejercicio de la función docente) y los alumnos (futuros maestros) definen a los niños deficientes o creativos determinará en gran medida el encuadre o no de los mismos en el marco de las necesidades educativas especiales, ya sea por trastornos endógenos, exógenos o endo-exógenos o por ser sobresalientes y presentar características excepcionales en talento y precocidad (Castanedo, 1998).

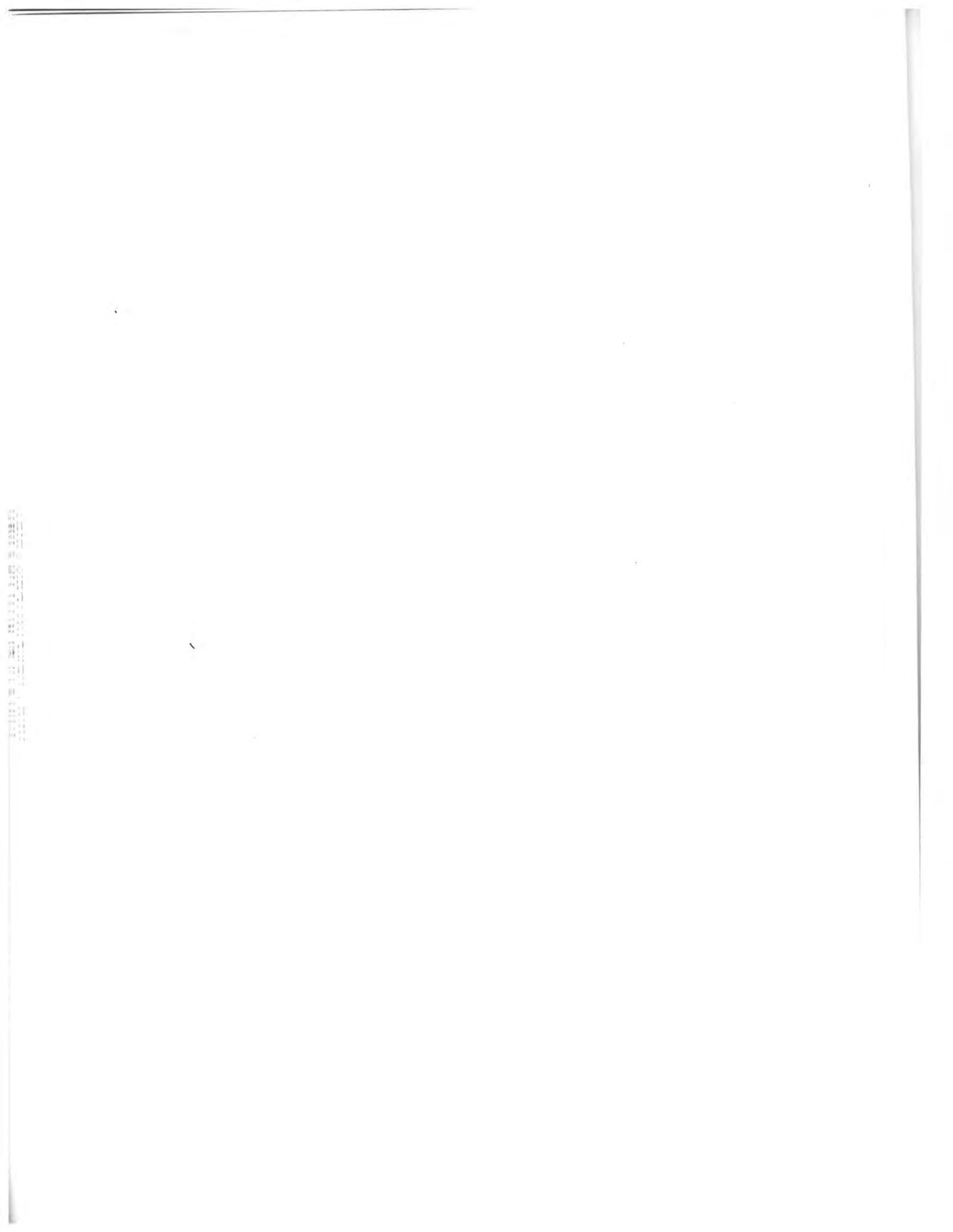
Ambos tipos de alumnos son sujetos y objetos de la educación especial y, como consecuencia, de la intervención psicopedagógica. En este sentido, se considera aplicable a ellos que "la intervención psicopedagógica debe ocuparse de los procesos de enseñanza aprendizaje especialmente en las dimensiones cognitiva, metacognitiva y lingüística, de las características específicas de las dificultades [o facilidades] de aprendizaje que presenta[n] y de las posibles consecuencias sobre otros aspectos de su personalidad como la autoestima y la ansiedad" (Marchesi, Coll y Palacios, 1999: 98). Y, siendo el profesor el mediador del proceso de enseñanza aprendizaje a él compete interpretar apropiadamente los distintos conceptos de niño deficiente o creativo, para dar a cada uno de ellos el lugar adecuado en el contexto escolar a fin de que las necesidades educativas especiales de ambos (como de todos los alumnos que se encuentran en este continuo deficiente mental-sobresaliente) sean atendidas de manera satisfactoria y oportuna.

\*\*\*\*

## BIBLIOGRAFÍA

- Afleck, G.C. (1991). Competencias interpersonales de los deficientes mentales: un enfoque piagetiano. *Revista Siglo Cero*, 25(3), 153, 5-24.
- Arce, H. (1993). La creatividad: ¿Qué es y como promoverla? *Revista de Psicología Iberoamericana*, 1(1), 11-20.
- Ardila, R. (1989). Modificación del comportamiento aplicado al retardo en el desarrollo. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1(1), 1-9.
- Borthwick, D. (1994). Mental Retardation: definition, classification and systems of supports. *American Journal of Mental Retardation*, 98, 541-544.
- Casas-Fuentes, V. I. (1995). Discapacidad mental: nueva definición. *Confederación Mexicana de Asociaciones en favor de la persona con deficiencia mental*, 8(1), 6-7.
- Castanedo, C. (1998) *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Editorial CCS.
- Figueroa, J. G., González, E. G. y Solís, V. M. (1981). Una aproximación al problema del significado: las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(3), 447-458.
- Gómez-Palacio, M. (1990). Perspectiva de la educación de las personas con deficiencia mental, sus dimensiones conceptuales y operacionales. *Primer Congreso sobre Deficiencia Mental*. México: Secretaría De Educación Pública, DGEE.
- Giraud, P. (1960). *Semántica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ingalls, R. P. (1982). *Retraso mental: la nueva perspectiva*. México: Manual Moderno.
- Jacobo, B. E. Z. (1990). *Algunas significaciones de la anormalidad*. México: UIICSE, ENEPI.
- Lagemann, J.K. (1983) Procedimientos que desalientan al niño creativo. En: R.D. Strom (comp.) *Creatividad y educación*. Barcelona: Piados, cap. 2.
- Lambert, J. C. (1981). *Introducción al retraso mental*. Barcelona: Herder.
- Mailhiot, B. (1980). *Dinámica y génesis de grupo*. Madrid: Marova.
- Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (1999) *Desarrollo psicológico y educación: trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Mitjáns, M. A. (1993a). ¿Cómo evaluar la creatividad? *Revista Cubana de Psicología*, 10(2 y 3), 104-121.
- Mitjáns, M. A. (1993b). La creatividad. *Revista Didac*, 21, 12-24.
- Montero y López Lena, M. (1993) Significado psicológico de la soledad en la adolescencia. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. IX (1), 1-11.
- Muñoz-Sedano, A. (1992). *Modelo y Organización Escolar*. Colombia: Cincel.
- Novaes, H. M. (1973). *Psicología de la aptitud creadora*. Buenos Aires: Kapeluz.

- Reyes Lagunes, I. (1993) Las Redes Semánticas Naturales, su conceptualización y su utilización en la construcción de instrumentos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, IX (1), 81-97.
- Rodríguez Estrada, M. (1987) *Manual de creatividad*. México: Trillas.
- San Luis, A. y Confederación Mexicana de Asociaciones en favor de la persona con deficiencia mental (1994). Deficiencia mental. *Araru: Revista para padres con necesidades educativas especiales*, 4, Suplemento.
- Secretaría de Educación Pública (1985). *Bases para una política de la educación especial*. México: DGEE.
- Speck, O. (1978). *Rehabilitación de los insuficientes mentales*. Barcelona: Herder.
- Szalay, L. Y. y Bryson, A. (1974). «Psychological meaning: comparative analysis and theoretical implications». *Journal of personality and social psychology*, 30, 6, 860-870.
- Valdez-Medina, J. L. (1991). *Las categorías semánticas: usos y aplicaciones en psicología social*, Tesis de Maestría: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valdez Medina, J. L. (1998) *Las Redes Semánticas naturales usos y aplicaciones en psicología*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Valdez-Medina, J. L. y Martínez-Hernández, V.R. (1988). «El significado psicológico de rico y pobre en 4 grupos de estudiantes de distinto nivel académico, usando redes semánticas». *La psicología social en México*. México: Asociación Mexicana de Psicología Social, Vol. II.
- Verdugo-Alonso, M. A. (1994). El cambio de paradigma en la concepción de retraso mental: nueva definición de la AAMR. *Revista Siglo Cero*, 25 (3), 153, 5-24.
- Vives, J. (1993). Teoría e investigación en creatividad. *Revista Psicología Iberoamericana*, (1), 4-10.
- Wallach, M.A. y Kogan, N (1983) Creatividad e inteligencia en el niño. En: R.D. Strom (comp.) *Creatividad y Educación*. Barcelona: Piados, cap. 5.



## CONFERENCIA

### Los jóvenes en este milenio frente a la oferta laboral<sup>1</sup>

Matías B. Crevenna Recaséns\*

¿La vida, cuándo fue de veras nuestra?, ¿Cuándo somos de veras lo que somos?, bien mirado no somos, nunca somos, a solas sino vértigo y vacío, muecas en el espejo, horror y vómito, nunca la vida es nuestra, es de los otros, la vida no es de nadie, todos somos la vida -pan de sol para los otros, los otros todos que nosotros somos-, soy otro cuando soy, los actos míos son más míos si son también de todos, para que pueda ser he de ser otro, salir de mí, buscarme entre los otros, los otros que no son si yo no existo, los otros que me dan plena existencia, no soy, no hay yo, siempre somos nosotros, la vida es otra, siempre allá, más lejos, fuera de ti, de mí, siempre horizonte....

Octavio Paz ( fragmento de Piedra de Sol)

Las palabras son buenas. Las palabras son malas. Las palabras ofenden. Las palabras piden disculpa. Las palabras queman. Las palabras acarician. Las palabras son dadas, cambiadas, ofrecidas, vendidas e inventadas. Las palabras están ausentes. Algunas palabras nos absorben, no nos dejan; son como garrapatas, vienen en los periódicos, en los mensajes publicitarios, en los rótulos de las películas, en las cartas y en los carteles. Las palabras aconsejan, sugieren, insinúan, conminan, imponen, segregan, eliminan. Son melifluas o ácidas. El mundo gira sobre palabras lubricadas con aceite de paciencia.

José Saramago.

**E**l tema que nos convoca a hablar en esta ocasión nos coloca frente a un gran reto; hablar acerca de los jóvenes y el mundo laboral, no es poca cosa, pues ¿qué significa ser joven? ¿Quién es joven? ; pero sobre todo, ¿qué puede aportar el psicoanálisis a esta discusión?

Me quiero permitir citar a Julieta Campos "...el escribir siempre tiene algo de impúdico, ya que exhibe a otras miradas parte del deseo propio del escritor. La vocación de escribir tiene que ver, por supuesto, con el deseo. Hay algo insaciable en el que lee y escucha y en el que escribe: un apetito que no alcanza a colmarse con objetos reales y tiene que recurrir una y otra vez, a objetos imaginarios"<sup>2</sup>

Por lo tanto para hablar y discurrir sobre esta situación no puedo traicionar mi propio deseo, que me hace pensar -y señalar- lo riesgoso que puede ser hablar sin "contexto". Refiriéndome aquí a que este discurso social hace referencia obligada a una situación específica. Hablamos de la inserción de los jóvenes en el mundo actual y las alternativas laborales no en abstracto, sino como resultado de una formación social determinada, dominada por un modo de producción y con un cierto desarrollo de las fuerzas productivas, que emiten requerimientos de sujetos capaces de integrarse a dicha estructura social. Los procesos sociales, procesos sin sujeto, crean los lugares donde todos los sujetos habrían de inscribirse y que exige así la producción a la sociedad, por medio de los diferentes actores

<sup>1</sup> Trabajo presentado durante el V Coloquio Universitario Intercontinental los días 7, 8 y 9 de octubre de 2003 en la Universidad Intercontinental.

\* Catedrático de la Facultad de Psicología de la Universidad Intercontinental

<sup>2</sup> Campos J. *Los escritores y la crítica* en revista *los universitarios* No. 33, 2003 México UNAM.

sociales (universidades, tecnológicos, por citar algunos), de sujetos aptos para el desarrollo, es decir con el adecuado sistema de representaciones (*conciencia*) y de comportamiento (*conducta*) necesarios para perpetuar el modelo de producción vigente.

La actual situación en donde cada vez más se privilegia la educación tecnológica sobre el conocimiento y la capacidad de análisis de una disciplina científica, nos obliga a replantearnos el papel que juega la educación superior frente a las exigencias sociales. Estudiar una carrera universitaria ya no es garantía de un mayor desarrollo individual y social; ni qué decir del lugar que actualmente se le confiere a la cultura, lugar desdeñado pues no genera los ingresos necesarios para el sistema de producción. Sin embargo, como lo comentaré más adelante, una formación en donde no esté reflejada la cultura, será una formación en la cual el sujeto pierde su lugar y queda excluido de todo intercambio simbólico, dejándolo a merced de los intereses ajenos a su propio desarrollo. Un dato para alarmarnos: según los criterios del Banco Mundial<sup>3</sup>—agencia financiadora y en cierta medida rectora de algunos parámetros del desarrollo en nuestro país—considera que el presupuesto otorgado a la educación superior es un gasto, que el sujeto que cuenta con los conocimientos equivalentes a una formación técnica o de educación media superior ya se encuentra en óptima capacidad de rendimiento laboral. Entonces ¿qué hacemos aquí? Qué más, sino poder demostrar que esto no es así, que nuestro futuro depende de cómo lo construyamos y que en esta construcción hay que restituirle al sujeto el lugar del que lo despojaron, lugar de articulación del desarrollo de nuestra sociedad.

Por esto me propongo abordar el tema que nos convoca hoy desde tres ángulos distintos, pero a la vez inseparables:

- El devenir joven, ¿qué es?, la constitución del sujeto
- El mundo globalizado; la tendencia del mercado de trabajo y exigencias para con los sujetos.
- El rescate de la estética, el arte y el valor de la palabra; como alternativa frente a la globalización y la pérdida de identidades.

<sup>3</sup> Organismo mundial fundado en 1944 conformado por cinco instituciones afiliadas (países más desarrollados económicamente) cuya misión es combatir la pobreza.... suministrando recursos, entregando conocimientos y forjando asociaciones en los sectores público y privado. ([www.bancomundial.org/banco.html](http://www.bancomundial.org/banco.html)) los dueños del Banco Mundial son más de 184 países miembros que están representados en distintos consejos directivos y de gobierno. El grupo del Banco Mundial es el principal proveedor de asistencia para el desarrollo.

El señalar estos tres aspectos y el tema general de este encuentro me plantea la posibilidad de hacer una analogía mecánica; entre *el joven o la juventud* y las representaciones de este sujeto *joven* expresadas como discurso producto de un imaginario social. Podría decirse que existe así, la misma relación que hay entre la cámara cinematográfica y la película filmada; quizás ahora podría decirse más bien la videocámara o cámara digital. ¿Querría alguien entender la producción de una película a partir del estudio de una cámara empleada y de su actividad? ¿Podría alguien entender la situación actual y las diferentes expectativas que tienen las nuevas generaciones partiendo de describir solamente las exigencias del mercado hacia los jóvenes?. Me parece que sería algo atrevido. Así al tratar de entender, se arriesgaría uno a una luxación cerebral pensando si la cámara *produce* la película, si el proyector *produce* los movimientos de la cámara, si se puede *reducir* la comprensión de la película al funcionamiento de la cámara, si la película *emerge* de la cámara, si hay un paralelismo entre cámara y película, sin pensar en que todo lo anterior debe estar interrelacionado para lograr la película. Así, si sólo se habla de las diferentes ofertas laborales y son éstas quienes dirigen las distintas formaciones profesionales; se olvida que quien ofrece un espacio laboral es un sujeto con una visión e ideología determinadas y que responde a una serie de motivaciones latentes y manifiestas. Es así que podríamos continuar buscando comprender monística o dualísticamente su funcionamiento y buscando saber cuáles serían las nuevas alternativas y requerimientos de los jóvenes para ser "exitosos" en este mundo actual. Discusión inútil y archivada. Propongo pues, que de lo que aquí se trate sea de hablar acerca de la historia y el papel que desempeña, pues es en esta historia, la nuestra, en la cual surge tanto la cámara como la película, los jóvenes como actores sociales y los requerimientos de la sociedad hacia ellos; y que sin unos no existirían los otros. Es en la historia actual en la que hablamos acerca de los jóvenes y sus diferentes perspectivas futuras de inserción en el mercado laboral.

Es la historia, como el proceso que tiene lugar en una formación social, la que determina que sea *ésta* la película producida, que sea *ése* y *no otro* el funcionamiento requerido de la cámara para producir esa película. Es el término incluido -en este caso el sujeto- constituido por la formación social y los procesos históricos que en ella tienen lugar, el que determina y pone en acción a los otros dos. Y el que se oculta tras un debate donde lo difícil y falso de esta aparente dicotomía no está en las respuestas sino en los términos de la pregunta, hoy engañosa, acerca de ¿cuáles son los nue-

vos horizontes y requerimientos de la juventud frente al nuevo milenio?<sup>4</sup>

Aquí se plantea un problema teórico de solución más difícil al decir: cómo entender estos "nuevos" horizontes para los jóvenes sin poder hablar antes y entender lo que significa el devenir joven en el momento histórico actual. Es imposible concebir lo consciente humano sin la integración del sujeto a un sistema lingüístico que ordena para él el mundo y su percepción.

Es decir que existir, existir como hombre, significa existir en un mundo donde los objetos no tienen existencia natural, sino que son propuestos por la cultura, en y a través del lenguaje, del sistema de la lengua. Por tanto la conciencia determinada por el ser social presupone la existencia también de un sistema de signos sin los cuales no podría haber fenómenos humanos conscientes. Su existencia es una existencia de lenguaje y no puede abordarse sino a partir de su objetivación como discurso. Y el discurso es siempre el discurso de un otro, lo que nos remite necesariamente a pensar a este *sujeto* en una integralidad;

El proceso de apropiación de esta subjetividad, constitutiva de la individualidad, tiene sus momentos clave en la infancia; pero no cesa nunca de sostenerse en la relación con el otro. El individuo es reconocido, nombrado, está en el habla del otro, antes de advenir a una conciencia de sí. Lo cual hace que su experiencia de individuación sólo pueda sostenerse en esta función de reconocimiento y decir del otro sobre sí. No es sustancia autónoma sino *res social*, entendiendo la etimología de *res* como *cosa* - elemento o sustancia por advenir-, y esta dependencia del decir del otro es lo que genera la posibilidad de su clasificación en el ordenamiento social como de tal género, de tal origen, de tal generación. Su filiación e identidad provienen del decir de otro y requieren del reconocimiento para su asunción individual.

El problema consiste, para la experiencia personal, en que el proceso de individuación depende enteramente de los sistemas de reconocimiento y trato del otro. Y se abre aquí una paradoja, se adviene sujeto, pero sujeto alienado en el deseo y el discurso del otro; por lo que la ilusión de esta realización personal no puede

más que llevar al individuo justamente a una pérdida de los rasgos de individualidad. Es entonces cuando los jóvenes se tienen que enfrentar a que el individualismo posibilita la masificación. Destacando que en la afirmación de la singularidad de sus rasgos individuales, el sujeto padece el asilamiento y se lanza a una imitación y fusión con los otros de quienes imagina poseen las propiedades que otorgan individualidad y reconocimiento; lo que se logra no es más que alienarse en los rasgos comunes de la propiedad de objetos, consumos, modas, turismo, etcétera.

Esta alineación social ha provocado una situación cada vez mayor de exclusión y marginalidad social y no se reduce solamente a la existencia de cinturones de miseria en las periferias de las ciudades. La exclusión social es más compleja, afecta a individuos de clases que se consideraban acomodadas (profesionales, pequeños comerciantes, obreros calificados, pequeños propietarios, etc.) y los nuevos territorios ya no son exclusivamente los de las periferias citadinas. Los excluidos portan su situación en el seno de la vida urbana, transitan los mismos espacios que los demás ciudadanos, pero en su interior ya no sostienen ni sentimientos ciudadanos ni derecho a los intercambios simbólicos, económicos y sociales. *Aun cuando transiten por los mismos espacios estas personas tienen la palabra y la mirada vacía; se habla de ellos pero ellos no pueden hablar de sí mismos ni con los otros, sus palabras no los reinscriben en los intercambios sociales, y si bien son vistos, por que habitan el mismo espacio social de todos, no son mirados ni ellos miran, sabiéndose excluidos de los sistemas sociales de reconocimiento.* (Galende 1997)

Hablar sobre esta situación social se hace indispensable, pues es en el aquí y el ahora que los jóvenes universitarios se incorporarán a una nueva categoría de actores sociales. Realidad en la cual tendrán que generar estrategias de apropiamiento y que de seguir así, una vez más ellos mismos, así como nosotros, perderemos nuestro lugar como elementos articuladores entre la producción de esta realidad social y la historia actual.

Un ejemplo de esta situación, a la cual deberán insertarse las próximas generaciones, es la interacción generada en las grandes plazas y centros comerciales, aeropuertos y grandes avenidas en donde coinciden habitantes de todos los lugares. En estos espacios estamos habituados a convivir sin reconocernos, sin interactuar por la palabra o la acción, todos somos en ellos un tanto anónimos; y a la vez soñamos con la posibilidad de tener acceso a toda la mercancía que en esos lugares nos ofrecen. Y es esta tendencia de lo social moderno, que va suplantando paulatina y progre-

<sup>4</sup> Frase o slogan las más de las veces publicitario que deposita la responsabilidad únicamente en los jóvenes; quienes deben prepararse para poder cumplir con los diversos requerimientos impuestos por el mercado para poder ser exitosos; pero que omite hacer referencia a la responsabilidad de los diversos actores sociales inmersos en dicha situación.

sivamente las interacciones individuales por los sistemas electrónicos; sistemas que le permiten al individuo el sostenimiento de una cierta "ilusión".

Sin embargo no se contempla o se ignora que es este funcionamiento del espacio social antes mencionado el que no contribuye al desarrollo del sujeto, en la medida en que la individualidad no puede sostenerse sino basada en la alteridad, es decir, en las interacciones reales con los otros. Estas acciones llevan sin duda a que lo que comienza por la dilución de los sistemas de reconocimiento del otro termina siendo una pérdida de reconocimiento del propio yo.

Hasta este momento he planteado las vicisitudes por las que atraviesa la constitución del sujeto; lo que nos permitirá abordar el momento histórico en el cual este sujeto adviene como actor social en el mundo del trabajo y lo que esto le significa.

Así pues es en este mundo y en esta época en la que nos corresponde plantearnos interrogantes y buscar sus respuestas; y es así como observamos que las escenas, los escenarios, la teatralización y otras formas de representaciones, han invadido nuestra experiencia cotidiana de la realidad. Es invasión, ya que no se trata sólo de que las representaciones estén mediando nuestra percepción del mundo; ellas han cobrado una autonomía tal que la gran mayoría de los individuos ya ni siquiera se preguntan acerca de la realidad de lo que están mirando. O simplemente interpretan que la realidad es lo que están viendo. La realidad se ha soldado a una cierta estética en la que las representaciones, más que inducirnos a una captación de aquella (la realidad), nos seducen a sus propias tramas. *cuando los ideales vienen a faltar como objetos de creencia y modelos de legitimación, la demanda de investimento no se desarma, ella toma por objeto la manera de representarlos*<sup>5</sup>.

Los nuevos temas que invadieron rápidamente la escena intelectual, y a través de los cuales se trata de intelegir lo que podríamos llamar esta nueva forma de realidad actual, son *las puestas en escena*, esa curiosa capacidad de montar situaciones que, al modo de los recuerdos encubridores, hacen ver a los espectadores una realidad cuya finalidad es mantener oculta otra; la espectacularización, notable manera de configurar ciertas realidades como meros espectáculos; basta con recordar las exitosas declaraciones del Presidente Fox sobre el abatimiento del desempleo y su consabida responsabilidad en la problemática; cuántas veces no hemos escuchado a los emplea-

dos de las transnacionales decir: *nosotros hemos crecido mucho los últimos años, ahora ya tenemos plantas en otros países... en otras ciudades somos la mejor compañía por los servicios que ofrecemos*; por citar algunos ejemplos. Sin embargo detengámonos a pensar un momento; tú empleado ¿has crecido en tu trabajo en los últimos años?, ¿tu salario se ha incrementado? ¿cuentas con oficinas en otros países, o sigues trabajando tu jornada diaria de 8 horas o más en el mismo lugar? Entonces ¿Quién creció? ¿Quién aumenta su ganancia?

El tiempo se burla de los límites que le inventamos para creernos el cuento de que él nos obedece; pero el tiempo sigue su marcha y no se detiene.

A manera de concluir estas reflexiones quiero compartir con ustedes la posibilidad de soñar, la posibilidad de ejercer nuestro derecho al delirio; a pensar más allá de lo que está dicho. Para ello me permito echar a volar el deseo y pensar-como dice Eduardo Galeano- en el tiempo por venir y la posibilidad de construir algo nuevo; un milenio en donde el aire esté limpio de todo veneno que no venga de los miedos humanos y de las humanas pasiones, un lugar en donde la gente no será manejada por los automóviles, ni será programada, ni será comprada por el supermercado, ni será mirada por el televisor, el televisor dejará de ser el miembro más importante de la familia, y será tratado como la plancha y el lava-ropa, la gente y los jóvenes trabajarán para vivir en lugar de vivir para trabajar.

Se incorporará a los códigos penales el delito de la estupidez, que cometen quienes viven por tener o por ganar, en vez de vivir por vivir.

Sirvan pues estas palabras para pensar acerca de la vida y el futuro que quieran construir con el fruto de su trabajo los jóvenes y no tan jóvenes en este milenio que comienza.

\*\*\*\*

#### BIBLIOGRAFÍA

- Braunstein N. (1985) *Psiquiatría teoría del sujeto, psicoanálisis: hacia Lacan*. México siglo XXI.
- Campos J, *Los escritores y la crítica*, en revista *los universitarios* No. 33, 2003 México: UNAM
- Galeano E, *El derecho al delirio*, en *Revista Memoria* No. 145 Marzo 2001, México: Centro de Estudios del Movimiento Obrero y Socialista.
- Galende E, (1997) *De un Horizonte Incierto, Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*. Argentina: Paidós.
- Lyotard D, (2001) *El ejercicio de la diferencia*. México: Taurus.

<sup>5</sup> Lyotard D. (2001) *El ejercicio de la diferencia* México: Taurus.

## CONFERENCIA

### Un primer viraje doctrinario de Jacques Lacan

Patricia Garrido Elizalde\*

*"En primer lugar nos induce a no olvidar el valor propio de los síntomas de la psicosis. Porque un delirio [por ejemplo] no es un objeto de la misma naturaleza que una lesión física, que un punto doloroso o un trastorno motor. Traduce un trastorno electivo de los comportamientos más elevados del enfermo: de sus actitudes mentales, de sus juicios, de sus conductas, en sociedad. Más aún: el delirio no expresa este trastorno directamente, lo significa a través de un simbolismo social. Este simbolismo no es unívoco y tiene que ser interpretado"*

Jacques Lacan<sup>1</sup>

#### PRELIMINARES

En octubre del año 2003 fue invitada a México Elizabeth Roudinèsco<sup>2</sup>, con su versión muy personal de lo que sería la transmisión del psicoanálisis y con su particular manera de abordar la enseñanza de Lacan; para esta actividad realizada en el país incluyó un libro como parte de la bibliografía *Lacan: Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*<sup>3</sup>

Es éste un libro biográfico en el que no es difícil observar su carácter tendencioso, su ausencia de lectura crítica para ciertos acontecimientos o propuestas doctrinarias; como tampoco es difícil advertir que no nos entrega los hechos reales, indiscutibles; sin antes hacer de ellos una torsión, o bien una interpretación y psicologización tratando de destacar un análisis del carácter de Lacan.

Así, nos procura un retrato de un Jacques Lacan detestable y pagado de sí, un retrato que, por su carácter desmedido, no puede más que divertirnos, y al que se

pueden oponer otras caracterizaciones ni más ni menos legítimas.

Con excepción de Schreber y del caso Aimée –que forma parte del texto que aquí presentaré– sería vano buscar lo que son sus grandes lecturas clínicas (casi nada sobre Gide, Hans, el hombre los lobos, el de la ratas, Anna O., Hamlet, Antígona, la trilogía de Claudel) y en vano su doctrina o aún más, la problematización de la misma; como tampoco la importancia de sus presentaciones de enfermo sostenidas con una formalidad extraordinaria, pero lo más importante parece no podernos mostrar un Lacan psicoanalista y lo que fue su experiencia y su obra.

Esta presentación de un personaje que no tuviera ninguna experiencia y que, por lo tanto, esa experiencia no hubiera transformado en ningún momento su pensamiento, me llevó a generar este trabajo que he presentado en esta ocasión en la Jornada de "Actualizaciones sobre psicosis".<sup>1</sup>

\* Psicoanalista. Miembro de la École Lacanienne de Psychanalyse. Conferencia presentada en la Jornada de "Actualizaciones sobre Psicosis" Organizada por La maestría en Psicoterapia Psicoanalítica de la Universidad Intercontinental. El 15 de mayo de 2004.

<sup>1</sup> Tesis de Doctorado en Medicina, (1932). *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad*. México, Ed. Siglo XXI. 3ed. 1984, pág. 94.

<sup>2</sup> Destacamos la promoción del nombre de Elizabeth Roudinesco vestida como historiadora, quien escribió *La Bataille de cent ans, Histoire de la Psychanalyse en France*. T. 1 y 2. En la ediciones de Seuil, 1986.

<sup>3</sup> *Lacan. Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. Argentina, Fondo de Cultura Económica, 1994. Surgido de la pluma de la hija de la psicoanalista y paidopsiquiatra Jenny Aubry. Este libro puede ser localizado en la lógica de *La batalla de cien años*, como una continuación de los dos primeros tomos. Recomendamos vivamente la lectura del texto de Jean Allouch, *Un Jacques Lacan, prácticamente sin objeto ni experiencia*. Este artículo fue publicado recientemente por la revista "Me cayó el veinte". N° 8, de L' école Lacanienne de Psychanalyse, 2004.

Tres son los puntos esenciales del texto en cuestión que darán las coordenadas para el desarrollo de mi trabajo:

- La idea de que Lacan, con la tesis, deja la psiquiatría para pasar al psicoanálisis.
- Que Lacan toma de Jaspers la idea de proceso y en torno a este concepto estaría organizada toda su posición doctrinaria en la tesis.<sup>4</sup> Con la consecuencia mayor de que *Según Roudinesco, Lacan utiliza a Marguerite, no aprendió nada de ella, la transformó en una ilustración de un saber que ya estaba ahí.*<sup>5</sup> Lacan pues, sólo habría presentado su caso a manera de constatar una doctrina ya preestablecida.
- Que Lacan habría sido —frente al desfallecimiento de su analista— analizado por Aimée.

Los escritos de J. Lacan presentan dificultades de lectura bastante diferentes de un texto al otro. Así por ejemplo, su tesis de doctorado en medicina *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad (1932)*<sup>6</sup>, no nos coloca frente a los mismos problemas que hallamos en textos muy cercanos en tiempo, aquellos que fueron escritos en la misma década, tales como *Le complexes familiaux dans la formation de l'individu* (Alias, *La familia*)<sup>7</sup>.

Uno de los textos quizá más complicados y ambiciosos de Lacan - en el conjunto de la producción escrita por él, es éste pues de una escritura tan cerrada, tan fina tan delicada como lo exige su objeto: la dialéctica por donde se constituye una personalidad acabada, que es también aquella que ordena, nada menos que el conjunto de datos de la patología mental. De manera opuesta, la tesis no hace más que exponer un caso, aún más, un caso tipo. Sin embargo, la lectura de esta fábrica de caso ofrece innumerables dificultades específicas que no serán motivo de nuestro interés hoy.

Subrayemos que este caso único, porque es estudiado de una manera tan desarrollada e incluso *tan completa como posible*, no es sin perjudicar lo que podría pretender, en el campo de la psiquiatría, el estatus de un saber en lo sucesivo establecido. De ahí la primera parte de la tesis en la que este saber se encuentra problematizado

de una manera que ciertamente no es cualquiera. En efecto, sólo una localización precisa de la apuesta de la tesis, delimitación o localización que no será aprehensible más que a partir de una relectura del caso; lo que permitirá, por otra parte, aprehender el alcance de cada discusión local donde Lacan evalúa, sitúa, interpreta lo que habrá sido el alcance de cada una de las posiciones psiquiátricas anteriores a su trabajo

El punto de partida estará en los textos de los grandes maestros de la psiquiatría clásica, en los que testimonian su posición frente a la locura. No se puede aprehender casi nada del carácter acrobático del recorrido de Lacan si se ignoran estos textos canónicos o si por ejemplo, respecto al saber psiquiátrico uno sólo cuenta con el conocimiento sacado de los manuales o los cursos universitarios. Es solamente refiriéndose a los textos mismos donde uno puede aprehender cómo es que Lacan negocia el alcance de Kraepelin, en función del alcance de Jaspers, y como de pasada arranca los anclajes de un Génil-Perrin.

Con frecuencia todo es asunto de matices, a tal grado, que una simple observación es suficiente para indicar sin que el repudio de tal o cual posición, o el apoyo tomado sobre tal otra, no sea significado de una manera determinada, insistente o incluso muy desarrollada. Sólo una lectura atenta a estos matices permite aprehender, por ejemplo, con que violencia rechaza Lacan la teoría del automatismo mental de Clérambault.

La tesis no se dirige pues a un público no advertido, el ejercicio está dirigido a los colegas que estarían al menos tan informados como el autor, en particular del estado de las cuestiones en la escuela psiquiátrica alemana.<sup>8</sup> Henri Ey, su camarada, que al mismo tiempo publica *Hallucinations et Délire*, sería una buena figura de este lector crítico al cual se dirige Lacan.

Aunque estamos casi seguros que esta primera parte de la tesis si no se reduce a eso, sí fue para Lacan un ejercicio que lo condujo a un enorme trabajo de lectura. Pero, ¿para qué este formidable trabajo? Un trabajo de esta naturaleza habría sido bien inútil si no hubiera sido cuestión de aportar una modesta contribución a una disciplina segura de su teoría. O es que ¿sería una

<sup>4</sup> *Op. Cit.*

<sup>5</sup> Jean Allouch, op. cit. p. 253.

<sup>6</sup> *Op. Cit.* Traducida por Antonio Alatorre y publicado por la Editorial Siglo XXI, 1976, sólo un año después de su republicación en Francia.

<sup>7</sup> En el tomo VIII de *L'Encyclopédie Française*, 1938. Reedición Navarin, 1984.; la edición en español, *La Fami-*

*lia*. Argentina, Ed. Homo Sapiens, 1977.

<sup>8</sup> Cf. El apartado 4 del capítulo 3, de la primera parte de la tesis: En la psicogenia de las psicosis paranoicas, la escuela alemana se interesa por la determinación de los factores reaccionales. Y nos propone la lectura de los siguientes autores. Bleuler. De de Gaupp a Kretchmer y a Kehrer

simple *acumulación anal*, como diría el psicologismo de Elizabeth Roudinesco?<sup>9</sup>

En 1938, es decir seis años más tarde, con su texto sobre *Los Complejos Familiares*, Lacan intentará nada menos que una puesta en orden del conjunto de los hechos recogidos en la enseñanza de la patología mental; será preciso concluir a partir de ahí, que a esta nueva presentación de conjunto, él había sido empujado por su tesis, que ésta habrá tenido por consecuencia provocarlo para poner en obra esta desmesurada ambición. ¿Cuál habrá sido pues la apuesta de la tesis para suscitar, en su autor, una consecuencia mayor? ¿En qué habrá hecho, al menos para él, quizá para algunos otros, acontecimiento?

Rechacemos de entrada una presentación del acontecimiento en cuestión, a la manera de Ernest Jones,<sup>10</sup> cuando decía que con Charcot, Freud habría abandonado la neurología por la psicología, sugiriendo que Lacan con su tesis habría dejado la psiquiatría para comprometerse en el psicoanálisis. Idea que si nos propone Elizabeth Roudinesco en su biografía de Lacan.<sup>11</sup> No menos que Jones tendríamos argumentos para sostener esta hipótesis, es suficiente con observar la manera en que está organizada la tesis. Sin embargo, aceptarla sería tanto como desconocer que uno no se puede apoyar sobre la distinción de las disciplinas psiquiatría y psicoanálisis, sin implicar que esta distinción sería efectiva también en lo que concierne a la clínica, cosa que no se podría sostener ni en los tiempos de Freud, ni ahora. El problema, por otra parte, no es esencialmente del orden de las delimitaciones de las zonas de saber —a lo que podríamos reducir el asunto— sino más bien el de la locura que no tiene que ver con tales delimitaciones.

## LOS AUTORES CLÁSICOS LUEGO LACAN

### Kraepelin, Jaspers, Westerterp

La tesis de Lacan, en efecto, no está escrita a partir de nada; su base parte de un saber articulado, construido; incluso si este saber es discutido por Lacan siempre queda como plataforma. Es suficiente abrir el índice para que nos salte a la vista de qué saber se trata, de qué conceptos echó mano, de quién y de qué manera.

Más arriba de Krafft-Ebbing a Kraepelin.

<sup>9</sup> Op. Cit., p. 84

<sup>10</sup> Ernest Jones en *Vida y Obra de Sigmund Freud*, t. 2, Buenos Aires, editorial Horme, 1996, pág. 125. Jean Allouch en su libro *Letra por letra*, publicado en Argentina por EDELP, realiza una discusión de lo que fue el encuentro de Freud y Charcot interpretado no con los guiones universitarios,

En la primera parte "Posición teórica y dogmática del problema", luego de poner en primer plano la noción de personalidad, Lacan se apoya sobre la pareja conceptual de origen Jaspersiano (bien conocida por los psiquiatras de antaño), pareja que aparece citada en el siguiente orden en la tesis:

De principio la psicosis paranoica es discutida en tanto *desarrollo* (subrayo) de la personalidad (capítulo 3 de la primera parte de la tesis) para después ser evaluada, pero esta vez en tanto que *proceso orgánico* (capítulo 4). En la segunda parte en la que Lacan nos presenta el Caso Aimée<sup>12</sup>, nos encontramos estos dos mismos términos pero tomados en un orden inverso: luego del examen clínico del caso (cap.1, de la segunda parte), Lacan se pregunta si el caso puede representar un *proceso orgánico - psíquico?* (cap. 2); notamos que aquí está formulado en términos de pregunta, acompañado, pues, por un signo de interrogación. Luego, el capítulo 3 consagrado a completar la observación clínica y también intitulado bajo un modo interrogativo, encontramos el término de *Desarrollo*; cuando Lacan viene a sostener *positivamente* a la vez su interpretación del caso y su doctrina psiquiátrica.

Se observa que este esquema difiere del esquema "disciplinario" que podría plantearse así:

### *Psiquiatría / el caso Aimée / psicoanálisis*

Como nos lo propone Elizabeth Roudinesco en su biografía ya citada...

El año 1931 fue pues una época de gozne para él. Empezó a efectuar una síntesis a partir de la paranoia, de tres zonas del saber: la clínica psiquiátrica, la doctrina freudiana y el segundo surrealismo [...] iba a permitirle elaborar su tesis de medicina<sup>13</sup>.

sino con la teoría lacaniana de los cuatro conceptos.

<sup>11</sup> "La exposición del caso Aimée servía de pivote y de ilustración al conjunto doctrinal enunciado en la primera parte de la tesis. Al abordarlo, Lacan abandona el terreno de la psiquiatría por el del psicoanálisis" Cf. Pág. 82 de su libro *Lacan. Op. Cit.*

<sup>12</sup> De esta paciente nos vamos a enterar del nombre, el que nos hace saber su propio hijo, Didier, - psicoanalista también- Marguerite Anzieu. Una larga reseña de esta mujer la podemos encontrar en *La batalla de 100 años. El psicoanálisis en Francia. París, Seuil, 1986, p. 135* y también lo podemos encontrar en el texto de Didier Anzieu *Une peau pour la pensée*, Paris, Clancier- Guénaud, 1986. Así como en el capítulo denominado por Elizabeth Roudinesco "Locuras femeninas" en la mencionada biografía.

Así este esquema que se podría establecer de la tesis (y que su plan no contradiría): por exacto que sea él, no conviene para ayudarnos a formular la *apuesta*. Como tampoco conviene la fórmula que, paralelamente a ésta ha sido sugerida, fórmula no menos empleada y según la cual, nos diría: en el desfallecimiento de Loewenstein, habría sido psicoanalizado por su Aimée<sup>14</sup>.

Hemos dicho que Lacan, en la primera parte de su tesis, negociaba el alcance de Kraepelin siempre teniendo en mente que le era necesario, luego de franquear el alcance de Jaspers. Tratemos de formular esta doble negociación de otra manera que no sea metafórica.

Observemos de principio que de una a otra de las dos partes, el término *proceso* es calificado de distinta manera: el proceso es nombrado "orgánico" en la primera parte, "orgánico-psíquico" en la segunda. ¿Qué quiere decir esto?

Lacan comienza por reivindicar la tradición Kraepeliniana, para inscribirse explícitamente con su trabajo. Luego de haber lanzado el llamado por Kraepelin a partir de que suficientes investigaciones sobre casos de delirios muestran que no dependen del proceso, Lacan escribe:

Esa investigación difícil ha sido intentada por varios autores desde el momento en que se escribieron las citadas líneas, y ojalá nuestra modesta contribución encuentre ahí la excusa de su insuficiencia.<sup>15</sup>

En Kraepelin, éste es el punto sobre el cual Lacan insiste de una manera muy acentuada; la oposición *proceso / desarrollo* está en resonancia con la oposición *organo - génesis / psico-génesis*. La lectura lacaniana de Kraepelin está orientada, consagrada a desprender por completo, en Kraepelin, el lugar señalado donde podrá venir a inscribirse la tesis.

Jean Allouch nos dice que:

Con este fin Lacan va a venir a buscar la última edición del libro *Lehrbuch der Psychiatrie*, de 1915, para demostrar, en el encuentro mismo de algunos elementos que están igualmente presentes en la gran obra del maestro [también la noción de endogenia, que le permite clasificar como psicógeno el delirio de querulancia y como no psicógeno la paranoia propiamente dicha<sup>16</sup>] que el movimiento del pensamiento kraepeliniano tiende hacia el reconocimiento del carácter psicogénico de la paranoia<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> *Op. Cit.*, pág. 58

<sup>14</sup> Roudinesco, *op cit.*, pág.119

<sup>15</sup> En Lacan, tesis, *op cit.*, pág. 57

<sup>16</sup> En Lacan, Cfr. Páginas 28 y 62 de la tesis. *Op cit.*

Ciertamente, Lacan no puede hablar del "sentido decididamente psico-genético" de la concepción de Kraepelin, porque la cosa no parece tampoco tan decidida. Y el historiador de la psiquiatría podría discutir el punto de saber si, cuando Kraepelin rechaza la teoría que hace del carácter brusco de la aparición de la afección el signo de la existencia de un proceso, esto pone en cuestión, a sus propios ojos, esta indicación metodológica que escribiría hacia 1896 a propósito de la demencia precoz.

*El diagnóstico significa hoy para nosotros el reconocimiento del proceso mórbido, una especie definida en la base del cuadro clínico dado*<sup>18</sup>

Este historiador también nos haría observar que la oposición *proceso/ desarrollo* no es kraepeliniana, con lo que podemos pensar que hay un forzamiento, por parte de Lacan, para hacer jugar esta oposición como operador de su lectura de Kraepelin. A esta objeción la tesis responde por adelantado en una pequeña nota, pequeña pero decisiva porque Lacan menciona ahí el hecho de que Kraepelin hizo homenaje a Jaspers con esta distinción, y de esta manera, por lo menos a los ojos de Lacan, habrá confirmado su validez<sup>19</sup>. Así pues Lacan encuentra en Kraepelin una primera formulación alternativa que valdrá como plataforma de tesis:

*¿Se trata en el delirio, del desarrollo de gérmenes mórbidos en procesos patológicos autónomos que hace una irrupción destructiva o perturbadora de la vida psíquica? [cita de Kraepelin] ¿O bien el delirio representa "las transformaciones naturales a través de las cuales una deficiente formación psíquica sucumbe bajo la influencia de los estímulos vitales? [como comentario de Lacan en la nota 17, nos dice] Kraepelin adopta la segunda patogenia [es decir, el término desarrollo reaccional en la paranoia]*<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> citado por: S. Follin y C. Masin en su artículo "Notes sur l'évolution de la épistémologie psychiatrique", Toulouse, privat, oct-dic. 1986, p. 877 a 887.

<sup>18</sup> Id

<sup>19</sup> Véase la tesis, *op. Cit.*, pág. 57, nota 15

<sup>20</sup> Id.

<sup>21</sup> La traducción de la *Psicología general* había causado gran revuelo en 1928. Paul Nizan y Jean Paul Sartre, ambos alumnos de la escuela Normal Superior de la calle de Ulm, habían participado en el perfeccionamiento del texto francés. En esa obra de primera importancia, publicada en Heidelberg en 1913, Jaspers construía una herramienta capaz de ordenar el pensamiento psiquiátrico a partir de una clínica diferencial de la psicosis. Para eso *distinguía la práctica del sentido y las ciencias de la causa* (subrayo). Las primeras pertenecían al terreno de la simple comprensión, las segundas correspondían al campo de lo explicable (Erklärung). En el primer caso, un estado depende de

Vemos pues, es con Jaspers con el que Lacan lee a Kraepelin; no nos sorprenderemos en encontrar, entonces, una segunda formulación de la alternativa que da su plataforma a la tesis, y esta vez, en términos totalmente jaspersianos.

La introducción por Jaspers de la oposición *proceso/ desarrollo* va a venir a disociar problemáticas que, hasta él, quedaban soldadas: aquella de la *órgano-génesis* o de la *psico-génesis* y aquella indicada por la oposición *proceso/ desarrollo*. Hasta Jaspers, ahí donde había *proceso*, debía necesariamente haber también *órgano-génesis*, aunque esta distinción sea real o supuesta, ¿cómo se opera esta distinción?

El *desarrollo* se caracteriza como comprensible; el *proceso* quizá, ya no lo es tanto, lo es tanto menos que por definición, es lo que rompe con el *desarrollo*. Pero, por eso el *desarrollo* no es de origen orgánico. Hay posiblemente la comprensibilidad psíquica, la comprensibilidad sin degeneración mental, sin *procesos orgánicos*; hay pues lo que Lacan llama el "concepto mayor", algo que merece en efecto (admite Lacan) ser llamado *proceso psíquico*. Posicionado en función de las relaciones de comprensión que hacen la personalidad, el proceso psíquico parece un elemento nuevo y heterogéneo sobre el cual puede venirse a construir una nueva personalidad donde se introduzca lo comprensible. Pero cualquiera que sea la importancia de esta neo-comprensión quedará si hay proceso psíquico, un incomprendible irreductible. Igual que las grandes diferencias de las evoluciones de los casos de *proceso* y de *desarrollo*, éstas se manifiestan curables, mientras que los primeros (los de *proceso*) no lo son.

Lacan va a exhumar el primer texto donde Jaspers introduce sus conceptos. Y da citas de la *Psicopatología General* que son las más largas que hace en su tesis.

---

otro al que sucede: el amante se vuelve celoso por reacción, si ha sido engañado; un candidato es desdichado cuando fracasa en su examen y está por el contrario lleno de alegría si todo le sale bien. En el segundo hay algo incomprendible. Y para comprender hay que recurrir a otra lógica que la de la evidencia reactiva. Las voces escuchadas por un alucinado, las persecuciones imaginadas por un paranoico pertenecen pues al terreno de lo explicable por encadenamiento causal. De ahí la noción de *proceso*; ésta implica un cambio en la vida psíquica, escapa a la relación de comprensión si da cuenta de manera racional del sentido específico del delirio. Véase de Jaspers *Psicopatología General*, México, FCE, y G. Lantéri-Laura en "Processus et psychogenèse dans l'oeuvre de J. Lacan",

Es con la presentación del método de Jaspers que Lacan hace su primer viraje y toma de partido en su tesis<sup>21</sup>.

La alternativa que él va a tratar de sortear por el estudio monográfico se deja formular en otros términos que los anteriores. La psicosis paranoica revela el *proceso* en el sentido en el que Jaspers lo da o representa una forma de *desarrollo* de una personalidad que designa ese término de *reacción*. Tal es la última formulación de la problemática de la tesis que vemos que pertenece al pensamiento jaspersiano.

Todo el asunto se jugará en un punto en el que Lacan retoma de Jaspers aceptando, pero sin someterse a sus reglas, jugar el juego propuesto por Jaspers. Este le proporciona el criterio preciso que le permitirá hacer la prueba decisiva, la que resolverá la pregunta, respecto a saber si la psicosis paranoica de Aimée viene de un *proceso* o bien de la *reacción* de la personalidad.

*Para que un fenómeno psicopático sea considerado como reacción de una personalidad, es preciso demostrar que "su contenido tiene una relación comprensible con el acontecimiento original, que no habría nacido sin ese acontecimiento, y que su evolución depende del acontecimiento, de su relación con él"*<sup>22</sup>

Este criterio permitirá decidir si la psicosis paranoica es una "psicosis reaccional" (de la que el modelo es aquella de la psicosis carcelaria) o una "psicosis procesual" (del tipo de la parafrenia) donde ciertamente, precisa Jaspers, un evento puede tratarse como causa ocasional, pero en este caso, la psicosis queda claramente sin relación comprensible con el evento que la ocasiona.

Lacan cierra la primera parte de su tesis, como lo vemos, con Jaspers. Pero una página y media después, donde da cuenta de los trabajos de Murd Westerterp, nos muestra que, Westerterp bastante inteligentemente, observa que bien frecuentemente, el psiquiatra cree comprender pero sólo comprende lo que su propia sutileza introduce en el material, estos contenidos que, subrepticamente, inyecta en el caso, comprendiendo con ello lo que el interrogatorio ofrece como posibilidad de sugestión del enfermo. Westerterp se fundaba sobre esta fina observación para denegar todo valor al grupo de las psicosis paranoicas clasificándolas en las parafrenias, las consideraba pues, como dependiendo ellas también, de un *proceso*. Su tesis, de 1923, nos da la fórmula precisa de su posición:

en *Evolution Psychiatrie*, t. 2,4, pp. 975-990.

<sup>22</sup> Cita extraída por Lacan del texto de Jaspers *Psicopatología General*, del original alemán, p.314, en la tesis, op. Cit.,

### La paranoia persecutoria de Kraepelin es un proceso en el sentido de Jaspers<sup>23</sup>

Es una intención del mismo orden la que anima a Lacan en la fundamentación de su tesis. Quiere demostrar, como Westerterp, que la psicosis paranoica depende exactamente del proceso en el sentido definido por Jaspers y que es precisamente lo que nos dice E. Roudinesco, en la página 79 de su libro; sin embargo — en la ausencia de una relectura de la tesis a partir del caso y de una lectura crítica, justamente lo que Roudinesco no leyó— es que Lacan habría estado totalmente en el sendero de Westerterp si su encuentro con Marguerite Anzieu, no lo hubiera conducido a una conclusión que él mismo nos dice que es *absolutamente contraria*<sup>24</sup>. Y aquí está su viraje doctrinal: La psicosis de Marguerite Anzieu, debía admitir, luego de su encuentro de dieciocho meses con ella, que satisfacía plenamente el triple criterio jaspersiano que autorizaba a poner de relieve el caso como psicosis reaccional:

- El contenido de los fenómenos psicopáticos observados en Marguerite parecen comprensibles si uno los pone en relación con el evento que fue la intrusión de la hermana mayor.
- Este evento revela —mal que bien— haber provocado estos fenómenos.
- Su evolución revela que depende no solamente de su relación con este evento, así como lo quería Jaspers, sino de la evolución misma de la situación conflictual creada por este evento.

Así podemos ahora leer en la página 295 de la tesis, en donde Lacan nos da cuenta de su transmutación doctrinal y donde nos confiesa a la vez lo que fue su intención cuando se trataba de escribir su tesis y como debió ser conducido a concluir de una manera contraria esta intención.

Si hay imprecisión lógica en el delirio (idea que no resistirá mucho tiempo al análisis pero que le pareció evidente hasta 1932, pues en el delirio hay lógica, dirá después), no por ello el delirio no es “sin valor de realidad”; en otras palabras, él, el delirio lleva a las identificaciones, aunque sean secundarias, a que estén “en una relación constante con un complejo o un conflicto de naturaleza ético-sexual, y por lo tanto generador del delirio” Luego, justificadamente después de haber dado satisfacción al criterio jaspersiano, Lacan nos hace esta

confidencia que nos permite evocar la manera en la que Freud respondía a estos acusadores que lo trataban de obsesivo sexual:

*Nuestra posición acerca de este punto [se trata pues del lazo estrecho de las identificaciones delirantes con el complejo o el conflicto generador del delirio] es tanto menos sospechosa cuanto que nos hemos visto llevados a ella sin tener ninguna idea preconcebida. Las investigaciones atentas que nos han mostrado por una parte la imprecisión lógica del delirio, y por otra, su alcance siempre significativo de cierta realidad, nos ha sido sugerida, en efecto, por la idea absolutamente contraria de demostrar que la psicosis representaría un “proceso” extraño a la personalidad. Técnicas de interrogatorio e hipótesis teórica (sobre todo en este punto respectivamente Westerterp y Jaspers) nos eran aportadas en ese sentido por gran número de autores, que hemos citado en el Cap. 4 de nuestra primera parte.*

*El estudio de los hechos nos ha llevado, por lo que se refiere cuando menos a una parte de las psicosis paranoicas, a conclusiones totalmente contrarias a ellos, a saber: que las concepciones delirantes tienen siempre un cierto valor de realidad, el cual se comprende en relación con el desarrollo histórico de la personalidad del sujeto”<sup>25</sup>*

Forcluir el proceso nos permitirá dar lugar al acto. En particular el acto psicoanalítico.

En psiquiatría, en psicoanálisis, pero también en otros campos (principalmente la historia) se encuentra regularmente y hasta en los mejores trabajos, este curioso procedimiento que consiste en hacer de un caso, de una monografía que se da en una secuencia cronológica, un *proceso*.

Lacan más allá de su viraje doctrinario, o gracias a él, advierte esta maniobra. Así observamos como Kretschmer, del que se siente y se dice muy próximo, fundándose en el carácter secundario de las identificaciones del delirio, termina por hacer de estos casos “procesos”. Minkowski, también es objeto de una crítica análoga.

No podemos desconocer como Clérambault (al que reconoce públicamente como su único maestro) es igualmente aquí puesto en la mira, porque el *automatismo mental* era evidentemente, un *proceso*. En Clérambault este objeto de la ciencia psiquiátrica se deja circunscribir en tanto que el psiquiatra no será engañado por lo que él mismo debe aislar; lo que debe distinguir del *proceso*, es decir, la reacción de la personalidad al automatismo mental que la habita, lo que él

p.129

<sup>23</sup> Nota extraída por Jean Allouch que a su vez extrae de: François Sauvagnat “Histoire des phénomènes élémentaires”, en Ornica? No. 44, Paris, Navarin, p.25

<sup>24</sup> En las conclusiones de la tesis, *op. Cit.*, p. 313-317.

llama la *Novela*<sup>26</sup> La separación delirio / psicosis, característica de la problematización de la *folie à deux*, en el jefe de la enfermería especial de los alienados de la Prefectura de Policía, es solidario de esta extraterritorialidad de "temas idéicos"<sup>27</sup> por su reenvío en una posición al límite del dominio de la psiquiatría. Notamos que tal prejuicio niega de entrada todo alcance a la tesis de Lacan. Observamos también que con Clérambault, al contrario de la posición de Freud que confesaba que no podría hacer caso que no fuera al modo de la novela; la observación se construye, en Clérambault, por la exclusión de la *Novela*; es lo inevitable de una presentación novelesca lo que le da su alcance a los casos de Freud.

La tendencia es, por otra parte casi general, que hace de la distinción, del reconocimiento de un *proceso* el criterio para la recolección de datos, digamos "científicos" de un objeto que, al mismo tiempo, por ese mismo hecho lo será también, es decir, "científico".

H. Ey, poco después de la tesis de Lacan, en un texto deslumbrante y lleno de entusiasmo, rinde homenaje a Bleuler, por haber refundado la Psiquiatría, librando al loco de lo que Ey, no vacila en calificar como "siendo un verdadero asesinato nosográfico"<sup>28</sup>

¿De qué se trata esta operación gestada por Ey, que hace de Bleuler un nuevo Pinel? Se pregunta Jean Allouch, también nos da la respuesta:

*Bleuler—dice—habrá disociado el cuadro clínico de la enfermedad, instauró lo que Ey llama un "Intervalo entre el proceso y el cuadro clínico" y esto gracias a su distinción de dos suertes de síntomas: los primeros ligados al proceso (así el relanzamiento de los lazos asociativos en la esquizofrenia) y los secundarios que serían el resultado de "la reacción de la mente del enfermo a los eventos externos e internos". Así sería alcanzada nada menos que "la sustancia de los estados psicopatológicos en su centro y su más secreta naturaleza".*

<sup>25</sup> Tesis, op. cit., p.268-269

<sup>26</sup> El *Roman*, la *Novela*, la mayúscula es de Clérambault. Obras psiquiátricas, Paris, P. U. F., 1942, p. 79. Cf. Pág. 57 y 64, donde el autor escribe, a propósito de la *folie à deux*: "En cada caso, las personalidades se influyen por sus cualidades psicológicas, así como por sus rasgos delirantes y el conjunto por esta razón, pertenecen a la pintura de las costumbres casi tanto como a la psiquiatría".

<sup>27</sup> Clérambault, op. Cit., p.78

<sup>28</sup> Citado por Jean Allouch, en Op. Cit., Henri Ey, "La conception d'Eugen Bleuler" inédito en 1940. Que H. Ey añade a su traducción poli copiada de *Dementia Praecox oder Gruppe des Schizophrenien*, reeditado bajo esta mis-

Se ve aquí con esto, que todavía se encuentra puesta en juego la oposición *proceso/reacción*, pero de una manera *totalmente contraria*, a aquella que nos encontramos en la tesis de Lacan. Para Ey, el aislamiento del *proceso* da su objeto a la psiquiatra; para Lacan es el concepto de *reacción* el que puede jugar este papel, siempre y cuando uno se disponga a prohibirse a "hacer de ello un proceso".

Follin y Masin,<sup>29</sup> desde un punto de vista histórico de la psiquiatría, sostienen más o menos recientemente, que en esa época —1934— el concepto de *proceso* estaba en vías de instalarse como paradigma del "discurso psiquiátrico". Parece que hay suficientes indicadores como para pensar que Lacan con su tesis se comprometió frente a ello con un embate decisivo.

Lacan tiene palabras muy duras respecto a esto: "enceguecimiento secular" hecho de "prejuicios filosóficos" (Pigeaud: lo reconoce como Condillacismo) que "quedan no menos florecientes —los prejuicios— en la mayor parte de los psiquiatras contemporáneos; nos dice Lacan, que no saben siempre dar todo su valor a la reacción psicológica y nos habla, "del acuerdo de una diversidad de doctrinas para desconocer la verdad" y es ahí que el concepto de *proceso* viene en el lugar del enceguecimiento.

Este corte que instaura este posicionamiento doctrinario de Lacan, parece no recubrir al que parece separar psicoanálisis y psiquiatría, pues el *proceso* no es menos ajeno al psicoanálisis.

Quizá el decir más revelador se encuentra en André Green que sostiene que una cosa importante que tener en mente del psicoanálisis sería concebir: "la historia del sujeto en el psicoanálisis como proceso que trastorna causalidades y temporalidades psíquicas", en las Jornadas organizadas por la Sociedad Psicoanalítica de París. Sabemos que, en México, no es nada ajeno escuchar de la boca de un psicoanalista hablar del "proceso en los adolescentes", "el proceso de separación" etc.

Señalemos, que es bastante común y frecuente escuchar decir "el proceso analítico".

El término de *proceso* viene del latín *processus* que quiere decir "progreso"; "marcha hacia delante" de ahí el sentido anatómico de "prolongamiento" "saliente" "divertículo". María Molinar lo define como: "transcurso de cierto tiempo" "Desarrollo o marcha de una cosa". "Procedimiento seguido en algunas cosas, como en la

ma forma por el Cercle d'études psychiatriques en 1964.  
<sup>29</sup> Op. Cit.

fabricación de un producto o en un experimento químico. Conjunto de las actuaciones realizadas por un suceso delictivo y aplicación de la pena correspondiente a los culpables.

En *Cibernética* se da la definición siguiente: ...una teoría general de los "procesos" palabra que designa ya sea una continuidad de fenómenos, resultados de una cierta coherencia o unidad (como se ve, aquí los calificativos se relacionan con la continuidad) o bien designan la fuente o la ley de génesis de esta continuidad". Freud mismo no estaba lejos de decir el "proceso de identificación" y hablaba de "procesos inconscientes", cosa bastante sorprendente si damos lugar al hecho de que Freud reconoció que en el hombre no había la menor tendencia al progreso.

La tesis de Lacan, con el viraje doctrinario que ahí realiza, opera para nosotros esta cerradura. Lo pensamos definitivamente, razón por la cual identificamos este viraje como siendo la operación que forcluye todo apoyo sobre la noción de *proceso*. No hay proceso psicoanalítico ya que parece que el uso del término no tiene ningún alcance.

En Lacan, el carácter definitivo del rechazo de proceso vendrá además años más tarde, exactamente cuando problematiza el psicoanalizar como *acto*.

Pero ya en 1932, notamos que el término decisivo que reemplaza a aquel de *proceso* será el de "reacción", este último también tomado de Jaspers. Con esto y a propósito de la experiencia, hay también un esclarecimiento que Lacan lanza no solamente en lo que concierne a la cuestión de la responsabilidad del loco respecto a los actos (pensarlo víctima de un *proceso* es descargarlo de él), sino también de una manera más inesperada, en lo que concierne a la definición misma de síntoma con lo que comporta de valor transferencial.

Gracias al pensamiento de la locura como *proceso*, se hace al loco lo que nombraría aquí de golpe la endogenia. La *reacción*, al tomar el lugar del *proceso*, el re-acto como sería mejor llamarlo para acentuar el alcance subjetivo de la cosa, destruye la hipótesis endogénica; puesto que nada empuja a suponer que la psicosis tomada como reactiva lo sería respecto a algo que sería estrictamente interno al sujeto. Y esto entendemos, es de lo que Lacan da cuenta al definir, en su tesis, la personalidad como "tensión social". Lo que

permite, por otra parte, dar lugar a la transferencia, principalmente a la transferencia psicótica. Como se ve en el hecho de que la concepción de la psicosis como "proceso endógeno" tiene por consecuencia no dejar ningún lugar a la transferencia. Es lógico que luego de atarse los pies ella misma con la cuerda de un supuesto "proceso endógeno"; la psiquiatría no puede meter las manos sobre la transferencia; mientras que el análisis, que de cierta manera podría tener los medios, a veces no quiere saber mucho de la locura. Que la transferencia juega como valor en el síntoma, he aquí lo que da a éste último su estatus bien particular.

\*\*\*\*

## BIBLIOGRAFÍA

- Allouch, Jean (1993). *Letra por letra*. Córdoba, Argentina: EDELP.
- Allouch, Jean (1993). Un Jacques Lacan. prácticamente sin objeto ni experiencia. *Me cayó el veinte*. N° 8, de L'École Lacanienne de Psychanalyse, 2004.
- Anzieu, Didier (1986). *Une peau pour la pensée*. Paris: Clancier-Guénaud.
- Ey, Henri (1964). *Dementia Praecox oder Gruppe des Schizophrenien*, reeditado por el Cercle d'études psychiatriques.
- Follin, S y C. Masin (1986). "Notes sur l'évolution de la épistémologie psychiatrique". *Evolution Psychiatrique*, oct-dic., Toulouse, Privat.
- Clérambault, G. de (1942). *Œuvres Psychiatriques*. Paris: P. U. F. 1986.
- Jaspers, Karl (1986). *Psicopatología General*. México: Fondo Cultura Económica.
- Jones, Ernest (1996). *Vida y Obra de Sigmund Freud*, t. 2. Buenos Aires: Horme.
- Lacan, Jacques (1932). *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad* (3ª. ed.). México: Siglo XXI, 1984.
- Lacan, Jacques; (1938). *Les complexes Familiaux*. en L'Encyclopédie Française, T. VIII, 1938. Reedición Navarin, 1984. *La Familia*. Argentina: Homo Sapiens, 1977.
- Lantéri-Laura, George (1984). "Processus et psychogenèse dans l'oeuvre de J. Lacan", en *Evolution Psychiatrie*, t. 49, fasc. 4, Toulouse, Privat.
- Roudinesco, Elizabeth (1986). *La Bataille de cent ans; Histoire de la Psychanalyse en France*. T. 1 y 2. Paris: Seuil, 1986.
- (1994). *Lacan. Esbozo de una vida, Historia de un sistema de pensamiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sauvagnat, François (1989). "Histoire des phénomènes élémentaires", en *Ornicar?* No. 44, Paris: Navarin.

## INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

### PREPARACIÓN DEL MANUSCRITO

Los autores deberán preparar sus manuscritos de acuerdo con el *Manual de Publicación de la Asociación de Psicología de los Estados Unidos* (4a. Edición). Todos los manuscritos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 caracteres y espacios (aproximadamente 120 palabras) mecanografiado en una hoja aparte. Las instrucciones para mecanografiar (todas las copias deberán ser a doble espacio), y las instrucciones para preparar tablas, figuras, referencias, métricas y resúmenes aparecen en el *Manual*.

Asimismo, todos los manuscritos se someten a revisión en caso de lenguaje sexista. Para obtener los lineamientos generales de estilo, los autores deberán revisar artículos publicados con anterioridad en la revista. Deberán tomar en cuenta que los lectores de *Psicología Profesional: Investigación y Práctica* son psicólogos de una amplia gama de subespecialidades.

### POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

La política de la APA prohíbe al autor que someta al mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Además, es una violación contra los principios éticos de la APA publicar como "datos originales, datos que se hayan publicado previamente" (Norma 6.24). Como esta revista es de primer nivel y publica sólo material original, la política de la APA prohíbe también la publicación de cualquier manuscrito que haya sido publicado en cualquier otro lugar, ya sea total o parcialmente. Los autores tienen la obligación de consultar con los editores de revistas en relación con la publicación previa de cualquier dato en el que se base su artículo. Además, los principios éticos de la APA establecen que "después de que se publiquen los resultados de la investigación, los psicólogos no oculten los datos en los que se basan sus conclusiones a otros profesionales competentes que intenten verificar sus postulados por medio de un reanálisis y que pretendan usar tales datos sólo con ese propósito, siempre que la confidencialidad de los participantes pueda protegerse y a menos de que los derechos legales relacionados con la propiedad impidan su divulgación" (Norma 6.25). La APA espera que los autores que sometan sus artículos a estas revistas se adhieran a estas normas. Específicamente, se espera que los autores de manuscritos sometidos a las revistas APA tengan sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos 5 años después de la fecha de publicación.

### NORMAS ÉTICAS

Se requerirá que los autores declaren por escrito que han cumplido con las normas éticas de la APA al tratar su muestra, ya sea de humanos o de animales, o que describan detalles de tratamiento. Se puede obtener una copia de los principios éticos de la APA en la Oficina de Ética de la APA, 750 First Street, EN, Washington, DC 20002-4242.

### INFORMES BREVES

*Psicología Profesional: Investigación y Práctica* publica informes breves de investigación o práctica en la psicología profesional. Un autor que somete un informe breve deberá estar de acuerdo en entregar un informe completo a alguna otra revista de circulación general. Los informes breves no deberán exceder de cuatro páginas mecanografiadas (alrededor de 18 páginas manuscritas), sin tomar en cuenta el resumen de 960 caracteres.

### REVISIÓN

Dado que los revisores han accedido a participar en un sistema de revisión anónima, se pide a los autores que someten sus manuscritos, incluyan con cada copia una portada que muestre el título del manuscrito, los nombres y filiaciones institucionales de los autores, la fecha en la que entrega el manuscrito y notas a pie de página que identifiquen a los autores o sus filiaciones. Luego, la primera página del manuscrito deberá omitir los nombres y filiaciones de los autores, pero deberá incluir el título del manuscrito y la fecha en que se entrega. Los autores deberán hacer todos los esfuerzos para que el manuscrito mismo no tenga pistas sobre su identidad.

### ENVÍO DEL MANUSCRITO

Los manuscritos para artículos, informes breves y cartas al Foro deberán entregarse por triplicado. Todas las copias deberán ser claras, legibles y en papel de buena calidad. Se aceptan impresoras de matriz o de tipos poco usuales sólo si son claras y legibles. No se aceptan copias en 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 Psychology: Research and Practice*, Vol. 26 No. 1 February 1995.

---

## Revista Intercontinental "Ducit et Docet" de Investigación

La Revista tiene una periodicidad de dos números al año, en cada número se publican un promedio de 7 artículos.

La publicación maneja un promedio de 500 ejemplares semestrales y mantiene canje con revistas especializadas; su radio de difusión abarca todas las principales Universidades e Institutos de enseñanza superior de República.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista, deberán enviando dos copias con resumen en Español.

La suscripción anual de la Revista (dos números) para los residentes en México es de \$ 70 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 "Ducit et Docet" de Investigación

Nombre: \_\_\_\_\_

Dirección: \_\_\_\_\_

Código Postal: \_\_\_\_\_ Ciudad: \_\_\_\_\_ País: \_\_\_\_\_

Teléfonos: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_

Orden de pago ( )  
(nacional y extranjero)

Giro ( )  
(nacional y extranjero)

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 "Ducit et Docet" de Investigación  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua  
Cantera 251, C.P. 14420. 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](mailto:vocesuic@yahoo.com)

---

# Intersticios

FILOSOFIA/ARTE/RELIGION

## Revista de Filosofía, Arte y Religión de la Universidad Intercontinental

La suscripción anual de la revista (dos números), es de \$90.00.
---

Para el extranjero \$30 dólares
---------------------------------

Nombre
--------

Calle
-------

Colonia
---------

Ciudad
--------

Estado
--------

C.P.
------

País
------

Teléfono
----------

Fax
-----

Suscripción para el año
-------------------------

Favor de enviar cheque o giro,  
junto con la ficha de suscripción  
a nombre de: **Universidad Intercontinental**  
Insurgentes Sur 4303, Col. Sta. Ursula Xitla  
14420 Tlalpan, D.F.

# didac

Universidad Iberoamericana, A. C. Otoño 2003

Órgano de la Dirección de Servicios para la Formación Integral.  
Publicación Semestral

Núm. 42



**Diseño curricular  
e innovaciones metodológicas**

**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.

Director: Mauricio Beuchot. Consejo editorial: Ignacio Angelelli, Tomás Calvo, Roque Carrión, Gabriel Chico, Marcelo Dascal, Gabriel Ferrer, Jesús García, Jorge J. E. Gracia, Klaus Hedwig, Angel Muñoz García, Lorenzo Peña, Livio Rosetti, Philibert Secretan, Enrique Villanueva, Luis Flores H.

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

Gabriel Chico, O.P.  
Apartado 23-161,  
Xochimilco  
16000 México, D.F.  
MEXICO

Suscripción anual (2 números):

- México: \$200.00, M.N.
- Otros países: US \$ 35.00

---

# Universidad Intercontinental



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 ( )

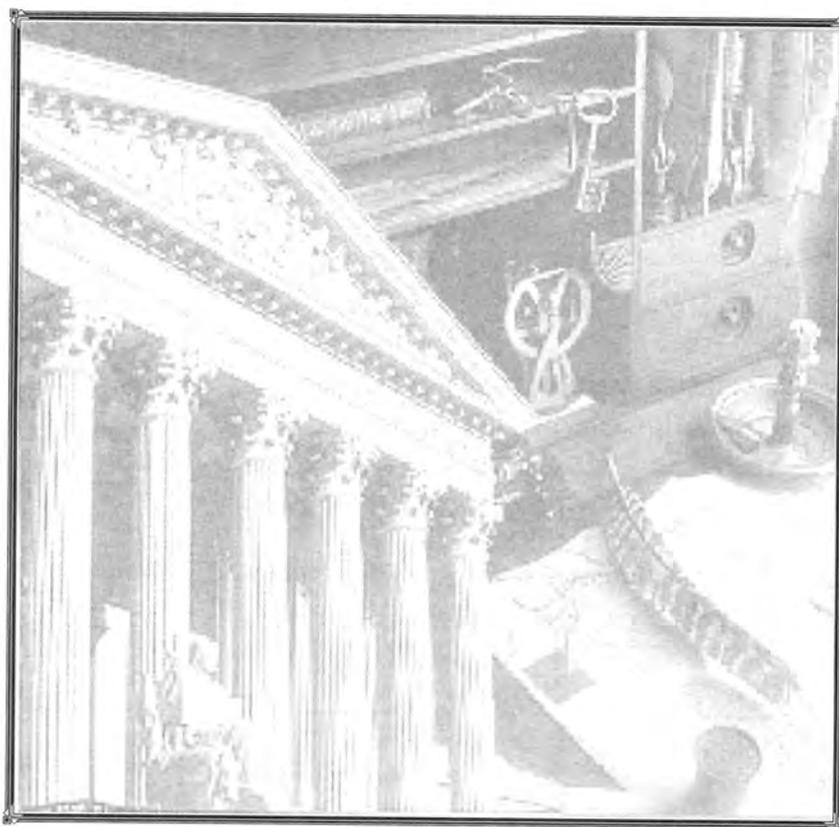
Cheque personal ( )

*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.*

---

# ESTUDIOS JURIDICOS

ESCUELA DE DERECHO  
INTEGRANTE DE ANFADE



**uic**  
UNIVERSIDAD  
INTERCONTINENTAL

---

REVISTA SEMESTRAL

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

---

---

## 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 anexas a la ficha de suscripción el cheque o giro postal correspondiente a nombre de la UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL.

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 ( )                      Cheque personal ( )

Por: \_\_\_\_\_

( A nombre de la Universidad Intercontinental )

En México: 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 el comprobante o correo

---

Dirección: Revista Intercontinental de Psicología y Educación.  
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua  
Cantera 251, C.P. 14420. Tlalpan, D.F. México, Tel. 55 73 85 44  
ext. 4440 y 4441 Fax. 54 87 13 56  
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx



# Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua

## ESPECIALIDADES

Derecho Procesal Mercantil	973276
Periodoncia	UIC
Prostodoncia	UIC
Tipografía	973337

## MAESTRÍAS

Administración	
Área Calidad Total	984091
Administración	
Área Finanzas	984091
Administración	
Área Mercadotecnia	984091
Administración	
Área Recursos Humanos	984091
Administración Turística	964111
Educación Especial	000922610
Educación Superior	984004
Psicoterapia Transcendental	UIC
Filosofía de la Cultura	UIC
Finanzas	984041
Gestión del Diseño Gráfico	974454
Guionismo	964019
Ortodoncia	00933403
Psicoterapia Psicoanalítica	954250

## DIPLOMADOS

### ÁREAS:

- Administración • Finanzas
- Mercadotecnia • Informática • Diseño
- Arte • Humanidades • Educación

• UNIDAD SUR • Tels. 55 73 85 44 (fax) • 54 87 13 56 •

ext. 4440 y 4441

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

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