



REVISTA
INTERCONTINENTAL
DE PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

Segunda Época

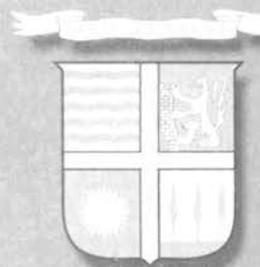


ISSN - 0187-7690

VOLUMEN VI

NÚMERO 2

2004



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

UIC
UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

D
NTA

20

326

...
éxic

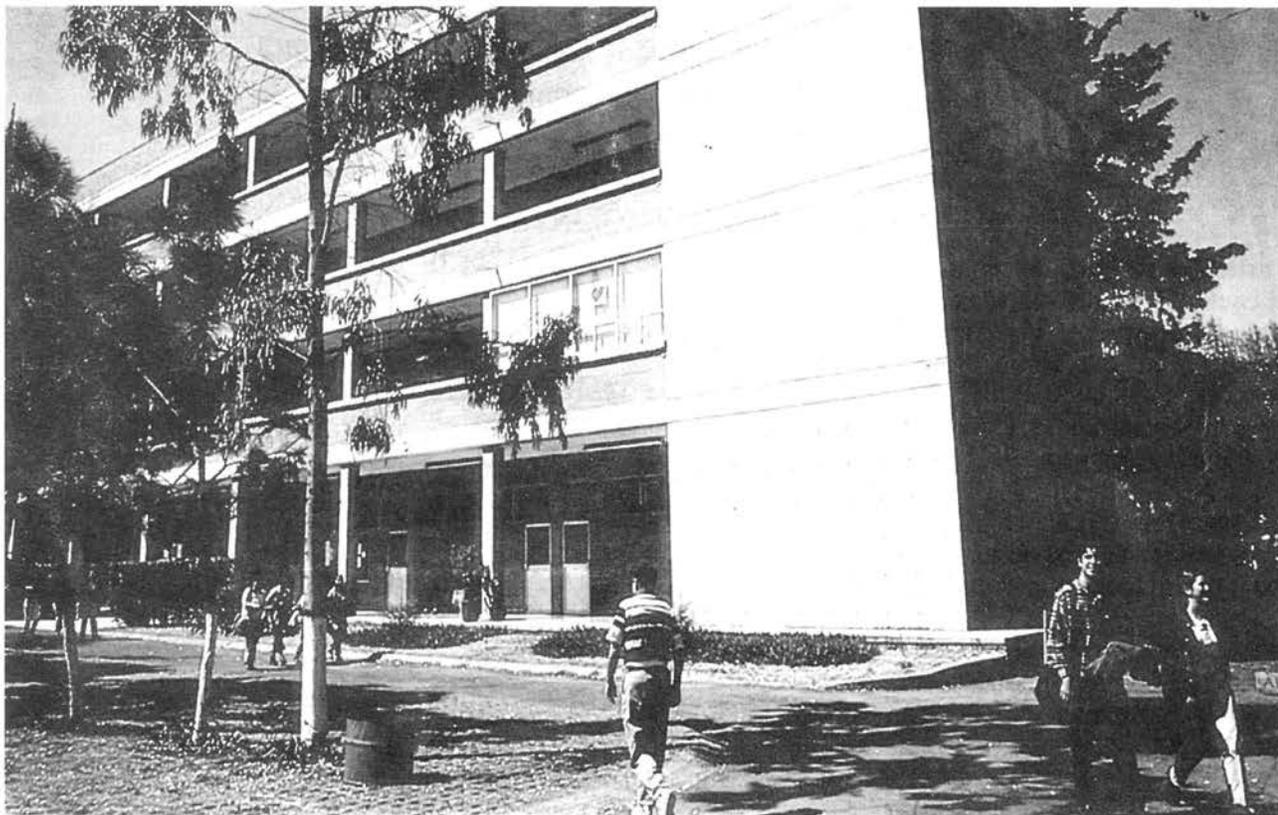
DUCE ET DOCET



UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

REVISTA
INTERCONTINENTAL
DE PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

Segunda Época



ISSN - 0187-7690

VOLUMEN VI

NÚMERO 2

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

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 Iturribarría

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 2

JULIO-DICIEMBRE 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)
José María Arana Martínez (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

Í

C
M

E
J

L
S

E
S

I
H

C

L
d
A

R

I
e
I

ÍNDICE

F. 324
R. 8827

<i>Conceptuación de estudiantes del primer año de odontología sobre caries dental</i> Miguel Ángel Campos Hernández, María Hirose López y Héctor Ortega Herrera	11
<i>El desarrollo de la Psicología en Paraguay: una evaluación desde el modelo de Hiroshi Azuma</i> José E. García	25
<i>La emergencia de la juventud en comunidades rurales</i> Sara Ruíz Vallejo	37
<i>Estudiantes de psicología y estilos de personalidad</i> Susana Albanesi de Nasetta y Sonia Tifner	49
<i>Inteligencia emocional, su relación con patrones cognitivos disfuncionales</i> Horacio Daniel García	55
CONFERENCIAS	
<i>La respuesta ética de las universidades de orientación religiosa, ante las repercusiones de la globalización en la equidad y la calidad de la educación superior</i> Alfredo Domínguez Ortiz	65
RESUMEN DE TESIS	
<i>Integración educativa, análisis de su aplicación al interior de una escuela primaria regular en el D. F. (estudio de caso)</i> Irma Solís Reyes	71

DUCIT ET DOCET



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL

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

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

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

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

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

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

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

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

Conceptuación de estudiantes del primer año de odontología sobre caries dental

Miguel Angel Campos Hernández*

María Hirose López**

Héctor Ortega Herrera**

RESUMEN

Se analiza la conceptualización de caries dental que presentan estudiantes del primer año de la carrera de odontología, central en el conocimiento y la práctica profesional del campo. Se aplicó un examen en formato pre- y posprueba, con observaciones en el aula y entrevistas a los estudiantes. Dado el fuerte énfasis práctico de la enseñanza, se encontró que los estudiantes muestran dificultades con aspectos abstractos y explicativos de la conceptualización bajo estudio, con importantes implicaciones en la formación del odontólogo.

Palabras clave: *educación en odontología, organización conceptual.*

ABSTRACT

The concept organization on the tooth decay process constructed by freshmen students in undergraduate dentistry education is studied through pre- and post-tests, classroom observation and student interviews. Difficulties regarding concept construction at the explanatory level were found, in particular with respect to abstract aspects of the decay process, a situation that suggests changes in the curriculum to balance practical and abstract understanding dimensions in teaching.

Key words: *dentistry education, concept organization.*

PRESENTACIÓN

Se analiza la conceptualización de *caries dental* que presentan estudiantes del primer año de la carrera de odontología. Este concepto es central en el conocimiento y la práctica profesional del campo: se refiere a una de las enfermedades bucales de más alta frecuencia en México y otros países, y representa uno de los principales problemas de salud pública a escala mundial, debido a su carácter infeccioso y crónico de mayor prevalencia en el hombre.

En general, se ha reportado que estudiantes de diversos grados escolares y campos disciplinarios muestran dificultades para construir conocimiento en el nivel explicativo en diversos campos disciplinarios y nive-

les escolares (*v.g.*, Campos, Jiménez, Gaspar y Ruiz, 1999; García, Campos y Pirrón, 2003). Estas características parecen compartirlas los estudiantes de odontología, quienes tienen problemas en pruebas de desempeño cognitivo en aspectos causales y razonamiento verbal (en particular en aspectos definicionales), aunque se desempeñan adecuadamente en argumentación condicional (Pavón, Galicia y Sánchez, 1997). Es interesante notar, de interés para nuestro estudio, que el desempeño en dichos aspectos entre estudiantes de primer año y sus colegas del cuarto año no representa diferencias significativas, excepto en aspectos definicionales. En otro nivel de análisis, pero que puede incidir en resultados como los anteriores, es el he-

* Investigador, Centro de Estudios Sobre la Universidad, UNAM; campos@servidor.unam.mx.

** Profesora, Facultad de Odontología, UNAM.

** Profesor, Facultad de Odontología, UNAM

cho de que 44% de los estudiantes que conforman la población bajo estudio, presentaron por lo menos un examen extraordinario, y han recurrido por lo menos una asignatura, en sus estudios previos de bachillerato (grados escolares 10^o-12^o; *Perfil de Aspirantes*, 2003).¹ Si bien existen esfuerzos curriculares y pedagógicos para mejorar la enseñanza (*v.g.*, Sánchez, 1994; Ríos, 1994; Estrada y Montoya, 1995), también es necesario aproximarse a aspectos cognoscitivos y de concepción de los futuros profesionales del campo, con más detalle y mejores bases teóricas y empíricas.

Por lo anterior, en este trabajo se estudia la concepción de los estudiantes sobre el tema de caries. Para ello se aplicó una prueba antes y después de revisar el tema formalmente en clase, con el propósito de identificar el conocimiento previo y el conocimiento adquirido respectivamente, de acuerdo con su contenido descriptivo y explicativo (Campos y Gaspar, 1996; 2004) y el nivel cognoscitivo de reconocimiento analítico de los elementos lógico-conceptuales exigidos en dichos niveles (van Dijk y Kintsch, 1983; Sternberg, 1987). Este desempeño se estudió en relación con el contexto áulico mediante observación no participante, y la percepción de los estudiantes respecto del contexto curricular inmediato sobre el tema, mediante entrevistas.

ASPECTOS CONTEXTUALES

El plan de estudios vigente de la carrera de odontología contiene las concepciones actuales en el campo, en particular en el ámbito de la cariología, integrando la formación técnica y la científica (*Plan de Estudios*, 1992), es decir, *saber hacer* y *entender*. Entre los propósitos centrales, y para a su vez abordar ambos tipos de formación, se plantea "capacitar al egresado para la atención de las enfermedades con alta incidencia y prevalencia como son la caries y la enfermedad periodontal" (*id.*, 5). En el primer año se ofrecen las siguientes ocho asignaturas: Anatomía Dental, Anatomía Humana, Bioquímica, Educación para la Salud Bucal, Materiales Dentales, Odontología Preventiva y Salud Pública Bucal I, Oclusión, e Histología, Embriología y Genética. Por su impor-

¹ Estos datos corresponden al total de estudiantes que presentaron el examen de admisión. La legislación vigente en la UNAM establece que los estudiantes que obtienen un mínimo de 7 en el promedio de su calificación del ciclo de bachillerato en los programas correspondientes que ofrece la propia UNAM en ese nivel escolar, y cubren el total de los créditos en el periodo estipulado de tres años del programa, tienen derecho a ingresar a la carrera de su elección sin presentar el examen de admisión; en este caso, la proporción de repetición de examen y asignatura es de 51% y 27% respectivamente.

tancia, el tema de caries se revisa en cada uno de los cinco años escolares del programa. Sin embargo, en algunas asignaturas se incluye explícitamente en el temario correspondiente y se le da tratamiento en periodos específicos; en el primer año, se incluye en: Bioquímica (Unidad XVIII: Aspectos bioquímicos de la caries dental), Educación para la Salud Bucal (Unidad VI: El odontólogo como promotor de la salud en las diferentes etapas de la vida), Odontología Preventiva y Salud Pública Bucal I (Unidad VI: Aspectos clínico-epidemiológicos de la caries dental), e Histología, Embriología y Genética (Unidad XIII: Esmalte). Por su parte, los aspectos prácticos se desarrollan en diversas asignaturas, para complementar la discusión temática y conceptual correspondiente. Los docentes de los grupos de primer años son odontólogos, con excepción de dos de ellos (uno es químico farmacobiólogo y otro es químico).

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Aspectos epistemológicos del contenido. La caries dental es una enfermedad multifactorial compleja, en la que necesariamente intervienen cuatro factores: un huésped susceptible, una microflora oral cariogénica, un substrato adecuado, y el tiempo en que interactúan. Asimismo, están presentes otros elementos relacionados con el huésped, como la morfología y composición del diente, además de la saliva. Se conceptúa como un proceso dinámico de desmineralización-remineralización de los tejidos duros del diente, iniciado por la acción de los ácidos resultantes del metabolismo bacteriano. La desmineralización consiste en la disolución de los iones de calcio y fósforo de los cristales de hidroxiapatita; en la remineralización, el calcio, el fósforo y otros iones presentes en la saliva y en la placa bacteriana se depositan nuevamente en las zonas previamente desmineralizadas. Este proceso se puede presentar sin pérdida de masa dental.

El desarrollo de una lesión cariosa tiene lugar en dos fases o etapas: la más temprana corresponde a una lesión incipiente, la cual es un área pequeña de desmineralización en la subsuperficie del esmalte; presenta cuatro zonas a partir de la más profunda: translúcida, oscura, cuerpo de la lesión y zona subsuperficial. Se considera esta etapa como reversible, ocurriendo la remineralización especialmente ante la presencia de fluoruro. La segunda etapa consiste en una cavitación real llamada lesión franca, la cual solamente puede resolverse mediante su eliminación y posterior rehabilitación.

La caries es el resultado de la actividad de especies endógenas presentes en la placa bacteriana como par-

te de la microflora oral normal. Al ser un ecosistema microbiano complejo, resulta sumamente difícil determinar con precisión cada una de dichas especies en el proceso carioso. Sin embargo, se ha observado que algunas especies de estreptococos, lactobacilos y actinomicetos son particularmente importantes en la formación de una lesión cariosa. El *Streptococcus mutans* es el principal microorganismo involucrado en este proceso. Es capaz de fermentar el manitol y el sorbitol; produce glucanos extracelulares a partir de la sacarosa. Es anaerobio facultativo, produce rápidamente ácido láctico a partir del azúcar y es capaz de producir polisacáridos intracelulares, lo que le permite seguir produciendo ácidos en la placa por largos periodos, en ausencia de fuentes exógenas de azúcar. Asimismo, es capaz de adherirse a la superficie dental mediante diversos mecanismos, tales como adhesinas, fimbrias, puentes de calcio y magnesio, glucanos, y enzimas glucosiltransferasas. Se transmite generalmente de madre a hijo durante la llamada *ventana de infectividad*, entre los 18 y los 29 meses de edad.

Con relación al substrato, se sabe que la dieta desempeña un papel central en el desarrollo de la caries. Existen variaciones en el potencial cariogénico de los alimentos relacionadas con la microflora de la placa y, sobre todo, con la forma y la frecuencia en que estos se consumen. Los carbohidratos de la dieta deben su potencial cariogénico a las diversas vías en las que las bacterias los utilizan, siendo la sacarosa el factor dietético más importante, aunque no el único.

La noción determinista de que necesariamente *bacterias más azúcar es igual a caries*, debe ser reconsiderada a partir de un enfoque holístico, desde el cual se identifican factores locales, generales, sociales, económicos y culturales. Por lo tanto, se debe trabajar bajo el enfoque de riesgo, determinando el llamado riesgo cariogénico de las personas, familias y comunidades.

Es posible controlar el proceso carioso mediante diversas acciones, dentro de las que destaca la educación y la motivación para estar saludable, el uso de soluciones reveladoras, el control de placa bacteriana y las pruebas de susceptibilidad a la caries. Puede incrementarse la resistencia del diente utilizando fluoruros y selladores de fosetas y fisuras, y eliminarse la placa bacteriana por medio del cepillado y el uso del hilo dental. Las dextranasas y la clorhexidina se han propuesto para inhibir la placa, y algunos edulcorantes no cariogénicos, como el sorbitol y el xilitol, se han sugerido como substitutos de la sacarosa. Complementando estas acciones, se recomienda modificar la die-

ta, consumiendo alimentos anticariogénicos, y practicar hábitos dietéticos, disminuyendo la frecuencia de consumo de alimentos entre comidas y modificando su consistencia.

Construcción de conocimiento. El reconocimiento analítico que subyace a la respuesta de los estudiantes está basado en habilidades analítico-categoriales, que activan componentes lógico-conceptuales, con perspectivas paradigmáticas implícitas ante conocimiento verbalizado (Sternberg, *id.*; van Dijk y Kintsch, *id.*). Los componentes lógico-conceptuales que se activan conforman el conocimiento previo, construido mediante diversos procesos de clasificación y jerarquización (Ausubel, 1973), integrando diversos niveles de concatenación semántica (Sternberg, *id.*). Dado el nivel explicativo exigido, el razonamiento al respecto interviene mediante relaciones estratégicas (manejo de relaciones secuenciales y causales, integración y revisión), dependientes de teorías específicas (Lohman, 1989), en este caso de elementos anatómicos, fisiológicos y bioquímicos. Esta capacidad analítica se transforma conforme se tiene más conocimiento (Demetriou, 1998; Alexander *et al.*, 1994), por lo que el conocimiento previo y las habilidades analíticas lógico-conceptuales mencionadas son muy importantes (Brown, Campione y Day, 1981).

El Modelo de Análisis Proposicional. El MAP (Campos y Gaspar, 1996, 2004) es un método para el análisis de la organización conceptual del conocimiento aprendido, y su contenido lógico y epistemológico, con base en teorías cognitivas, epistemológicas y sociolingüísticas, desde una perspectiva constructivista. En este estudio sólo se toman sus bases metodológicas relativas al *análisis de componentes* proposicionales, para establecer el contenido tanto de la prueba aplicada como de las guías de observación y entrevistas utilizadas (ver siguiente sección, Metodología). Los componentes proposicionales, de acuerdo con el MAP, son: (a) proposiciones (o enunciados temático-contextuales, P); (b) unidades sintáctico-semánticas conceptuales (o conceptos, C); (c) unidades sintáctico-semánticas relacionales (o relaciones lógicas, R) y otros componentes gramaticales (O). Las proposiciones contienen por lo menos dos conceptos (C) y un mínimo de una relación (R) que los conecta, es decir, son encadenamientos CRC. Esta configuración se analiza desde tres niveles epistemológicos: descriptivo y explicativo, de acuerdo con preguntas específicas por nivel y un texto calificado, especializado y científicamente válido que las responde, llamado *criterio* (*id.*; ver siguiente sección).

METODOLOGÍA

Población. Para la realización de este estudio sobre el primer año de la carrera de odontología se seleccionaron las siguientes cuatro asignaturas: Odontología Preventiva y Salud Pública Bucal I, Educación para la Salud Bucal, Bioquímica, e Histología, Embriología y Genética, debido a que en ellas el concepto de *caries dental* se estudia como parte del temario en periodos específicos, y se hace referencia a él a lo largo del curso. Se realizó el estudio en dos grupos de cada asignatura; el total de estudiantes en estos grupos es de 263, equivalente al 48% del total del primer año (548); cada grupo cuenta con entre 18 y 44 estudiantes, con un promedio de 32.9.²

Prueba. Se aplicó un examen antes y después de revisar el tema de caries en clase.³ La posprueba se aplicó dos semanas después de que revisaron dicho tema.⁴ El examen tiene el propósito de identificar el contenido epistemológico en los niveles descriptivo y explicativo sobre el tema, en el plano cognitivo de reconocimiento analítico; se elaboró con base en la problemática cognitiva, las exigencias epistemológicas del tema y la estructura teórico-metodológica del MAP (Campos y Gaspar, *id.*; Campos y Cortés, 2004):

- a) se elabora una pregunta sobre el tema de interés en cada uno de los niveles epistemológicos bajo estudio; en este caso, el descriptivo (*Qué*) y el explicativo (*Cómo, Por qué*);
- b) se elabora una respuesta calificada a esas preguntas, llamada *criterio*, que es una síntesis temática del contenido por revisar en clase;⁵

² Además, de estos ocho grupos, hay otros siete en el primer año de la carrera de odontología, con un promedio similar de estudiantes.

³ El examen consta de dos partes, de las cuales sólo la primera se reporta aquí. La segunda parte se aboca a analizar el contenido lógico-conceptual y epistemológico *construido* por los estudiantes con base en un ensayo argumentativo, en respuesta a las mismas preguntas que se plantean para elaborar la primera parte del examen.

⁴ En el momento de la posprueba, los estudiantes se encuentran revisando temas subsecuentes, diferentes, por lo que el periodo entre abordaje del tema y la posprueba exige la discriminación e integración del tema que se examina, además de minimizar la repetición (*memorización*).

⁵ El criterio puede provenir de varias fuentes, siempre elaborado meticulosamente (Campos y Gaspar, 1996; 2004). En este estudio se revisaron referencias especializadas y libros de texto por parte de un equipo de odontólogos que forman el cuerpo docente de la Facultad de Odontología de la UNAM, dos de ellos participantes en este estudio, y todos ellos con amplia experiencia profesional y docente sobre el tema

- c) se analiza el criterio de acuerdo con su configuración proposicional (P, C, R, O);
- d) se identifican subproposiciones, o segmentos textuales con contenido específico sobre el tema dentro de cada proposición;
- e) se seleccionan subproposiciones para usarlas en la evaluación, de acuerdo con su relevancia para determinar asimilación de conocimiento;
- f) se especifica explícitamente su relación con categorías de la teoría correspondiente, su nivel epistemológico y las formas lógicas predominantes; y
- g) las subproposiciones seleccionadas y analizadas se usan como *items* de la prueba, de acuerdo con algún formato específico y los ajustes de redacción pertinentes.
- h) se realiza un ordenamiento aleatorio por *item* y por ubicación de la respuesta correcta (izquierda o derecha).

De acuerdo con este procedimiento, las preguntas son (se señala aquí su nivel epistemológico):

¿Qué es la caries dental? (Descriptivo). Explica el proceso de caries dental desde su inicio hasta la presencia de una cavitación franca (Explicativo).

El criterio es el siguiente, organizado por proposiciones (**Pi**):

P1: La caries es una enfermedad multifactorial y compleja, en la que ocurre un proceso dinámico de desmineralización y remineralización de los tejidos duros del diente.

P2: Este proceso es iniciado por la acción de los ácidos resultantes del metabolismo bacteriano.

P3: La placa bacteriana se adhiere a la superficie del diente y fermenta los carbohidratos de la dieta, produciendo ácidos que, en una primera etapa, causan una desmineralización en la subsuperficie del esmalte, originando una lesión incipiente, la cual puede revertirse durante la remineralización.

P4: La segunda etapa se presenta al progresar la caries y formarse una cavitación o lesión franca.

Los dos niveles epistemológicos se encuentran en las siguientes proposiciones: (a) *descriptivo (P1)*, en el que se establece el carácter multifactorial de la caries y el proceso de desmineralización-remineralización; (b) *explicativo (P2-P4)*, en el que se plantea el efecto del metabolismo bacteriano en dos fases o

etapas.⁶ Como se puede observar, este criterio constituye una síntesis epistemológicamente válida del tema que se estudia, de acuerdo con los elementos teóricos del campo, presentados en la sección anterior.

Se identificaron 11 subproposiciones en dicho criterio (Anexo 1). Con base en ellas se formularon 9 *items* en el formato de selección *Frase Correcta y Duda/No me acuerdo*, utilizado por Sánchez (2000). Tres de estos *items* presentan contenido primariamente descriptivo (#2, #3 y #5) y seis contienen material primariamente explicativo (#1, #4 y #6 al #9). El examen se evalúa asignando un punto a cada respuesta correcta. Debido a que se consideraron 9 *items*, el total de puntos posibles es de 9 (Anexo 2).⁷

Observación del contexto áulico durante la revisión del tema. Se realizó por lo menos una observación por sesión completa de clase, en el periodo entre pruebas, con por lo menos un observador en cada sesión, en cada uno de los grupos escolares bajo estudio. Se elaboró la guía de observación (Anexo 3) con base en el contenido explicativo del *criterio (P2-P4)*, y sus segmentos subproposicionales, con el propósito de registrar el abordaje del tema por parte del profesor en dicho nivel. Así, la guía incluye los siguientes aspectos: causas de la caries, procesos de desmineralización y remineralización, acción de la placa bacteriana, metabolismo bacteriano, fases de la caries y su reversibilidad. La observación también se enfocó en formas específicas de participación de los estudiantes duran-

te ese proceso: sus preguntas, solicitud de ejemplos, comentarios con ejemplos propios y comentarios con relaciones entre conceptos. No se dio ninguna indicación a los profesores sobre la forma en que deberían conducir o desarrollar la clase.

Percepción de los estudiantes sobre aspectos curriculares del tema. Se realizaron entrevistas a estudiantes de cada grupo escolar sobre: (a) su percepción respecto de la presencia del tema en el currículo (pregunta 1), los cambios que harían al programa para entenderlo mejor (pregunta 3) y los cambios que harían a las sesiones prácticas en laboratorio o en clínica para realizar mejor la práctica sobre dicho tema (pregunta 4); y (b) su conocimiento sobre el tema (pregunta 2). Ver guía de entrevista en el Anexo 4. Se determinó entrevistar a seis estudiantes por grupo: los tres que obtuvieron las calificaciones más altas, y los tres que obtuvieron las más bajas en la pre-prueba, con el propósito de determinar si la diferencia en calificación se relaciona con su percepción del tratamiento del tema de caries en clase y con aspectos básicos de su conocimiento sobre dicho tema.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Conocimiento previo. A continuación se presentan resultados por grupo en la pre-prueba: total de estudiantes (EST), total de estudiantes que respondió a cada *item* (#1-9), promedio de puntos en general (PTS) y por nivel epistemológico: Descriptivo y Explicativo); en la penúltima fila (Promedio) se presentan los promedios de los valores anteriores; en la fila inferior (PCT) se presentan los siguientes porcentajes: de respuestas por *item* (promedio por *item* dividido entre promedio de estudiantes por grupo), de puntos en general (promedio general de puntos dividido entre total de puntos posibles: 9), y de puntos por nivel epistemológico (promedio general por nivel dividido entre total de puntos en cada nivel: 3 y 6, respectivamente) (cuadro 1).

Se observa que la mayoría de los grupos tiene problemas con la conceptualización del *item* descriptivo #5 y los explicativos #1 y #4 (ver Anexo 3). El *item* #5 describe la caries como un proceso de desmineralización y remineralización (P1 del criterio); el #1 plantea el carácter reversible de la lesión cariosa incipiente durante la remineralización en la primera etapa, en el contexto de la explicación causal del proceso carioso (P3); por su parte, el *item* #4 explica los procesos causales en la primera etapa de la caries, incluida la desmineralización del diente (P3). Es decir, presentan problemas de conceptualización respecto del proceso de desmineralización y de las etapas involucradas. Por

⁶ Además, el criterio contiene el nivel ejemplificativo que es necesario para la segunda parte de la prueba. En este estudio, la pregunta respectiva es: *Describe con todo detalle las circunstancias en que ocurre el proceso de caries dental; y las proposiciones que responden a esta pregunta, son:* (P5) Esta enfermedad se desarrolla cuando están presentes 4 factores: un huésped susceptible, una microflora oral y un substrato cariogénicos, y el tiempo en que interactúan. (P6) El huésped posee una serie de características individuales que lo hacen susceptible. (P7) Cuando están presentes algunas especies de estreptococos, especialmente el *S. mutans*, el riesgo cariogénico aumenta, ya que este microorganismo es capaz de producir polisacáridos extracelulares e intracelulares y de adherirse a la superficie dental. (P8) Asimismo, el substrato desempeña un papel central en el desarrollo de la caries, siendo la sacarosa el factor más importante. (P9) A mayor tiempo de interacción de estos factores, el riesgo cariogénico será mayor.

⁷ Debido a que el examen depende de la estructura proposicional del criterio, el total de *items* resultante es variable. Cualquiera que sea la decisión, el puntaje total se puede traducir a una escala 0-10 (o 0-100, porcentual).

Cuadro 1

Grupo/Est, item, puntaje	Est	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Pts	D	E
Grupo 1	44	27	40	41	27	32	42	41	41	41	7.5	2.6	5.0
Grupo 2	30	14	20	26	11	14	21	28	21	19	5.8	2.0	3.8
Grupo 3	41	17	33	33	28	25	36	39	36	37	6.9	2.2	4.7
Grupo 4	40	26	33	18	20	21	28	36	34	35	6.3	1.8	4.5
Grupo 5	42	20	40	39	25	22	31	39	29	37	6.7	2.4	4.3
Grupo 6	18	11	12	14	12	5	13	17	14	14	6.2	1.7	4.5
Grupo 7	24	9	21	23	21	18	20	21	23	22	7.4	2.6	4.8
Grupo 8	24	16	16	19	13	11	23	20	14	18	6.3	1.9	4.4
Promedio	32.9	17.5	26.9	26.6	19.6	18.5	26.8	30.1	26.5	27.9	6.6	2.2	4.5
PCT		53.1	81.8	80.9	59.8	56.2	81.5	91.5	80.5	84.8	73.3	73.3	75.0

otra parte, se observa que los *items* explicativos #7 y #9 no presentaron gran problema a la mayoría de los grupos: ambos explican los efectos de la placa bacteriana (P3).

En cuanto a las respuestas por nivel epistemológico, se observa que alrededor de tres cuartas partes de los estudiantes abordaron los niveles descriptivo y explicativo requeridos (73.3% y 75.0% respectivamente), para un adecuado nivel de respuesta global de 73.3% en la pre-prueba. Si bien la mayoría de los grupos tuvo un desempeño más o menos homogéneo entre ambos niveles, es interesante notar que los grupos 4 y 6 muestran un ligero desfase al respecto: de 60% y 56.7% respectivamente en el nivel descriptivo, por 75% en ambos casos en el nivel explicativo.

En lo relativo al desempeño por grupo, los grupos 1 y 7 presentan los puntajes globales más altos (7.5 y 7.4, *i.e.*, 83.3% y 82.2% respectivamente), así como el puntaje más alto por nivel: ambos de 2.6 en el nivel descriptivo (86.7%), y de 5.0 (83.3%) y 4.8 (80.0%) en el explicativo, respectivamente. Estos valores se encuentran casi 10 puntos porcentuales por encima de los promedios respectivos ya mencionados.⁸

Estos resultados muestran que los estudiantes, al reconocer el contenido presentado en los *items* en relación con su conocimiento previo (Ausubel, *id.*), presentan una estructura lógico-conceptual más o menos generalizada respecto al tema bajo estudio (casi 75% de los *items* presentados) *antes de revisar el tema en*

clase, con algunas dudas respecto a contenido de carácter abstracto, como el que contienen los *items* #1, 4 y 5 ya mencionados. Desde el punto de vista cognoscitivo, está operando el reconocimiento analítico en forma relativamente fluida, debido a la transferencia de su conocimiento previo al contenido presentado (Lohman, *id.*), lo que muestra su comprensión (Sternberg, *id.*).

De los pocos estudiantes que no lograron construir respuestas adecuadas, se puede decir que no saben el contenido requerido (responden incorrectamente, o así lo han declarado eligiendo la opción 2 en la prueba; ver Anexo 2), o no se acuerdan (así lo han declarado eligiendo la opción 2 en la prueba; ver Anexo 2). Estos resultados son, con mucho, más altos que los reportados en la pre-prueba en otras disciplinas y niveles escolares (*v.g.*, Campos, Jiménez, Gaspar y Ruiz, *id.*; García, Campos y Pirrón, *id.*), lo que indica que estos estudiantes tienen un mejor manejo del particular conocimiento que se les ha requerido, *antes de revisar el tema en clase*. Esto se debe posiblemente al hecho de que una buena proporción de estos estudiantes son hijos o familiares de dentistas en ejercicio, por lo que están expuestos a la temática bajo estudio en sus aspectos básicos. Por otra parte, el hecho de que presenten alguna dificultad en aspectos explicativos de carácter abstracto, refuerza esta posibilidad, es decir, poseen información pertinente en el nivel descriptivo debido a su experiencia general con el tema en el contexto familiar y otras fuentes públicas como la televisión.

Contexto áulico durante la revisión del tema. En la mayoría de los grupos los profesores realizan presentaciones con texto e imágenes, proyectados con base en acetatos o material conservado en archivos digitales. A los estudiantes, en grupos de seis o siete, se les asignan presentaciones en las cuales utilizan los recursos menciona-

⁸ Es interesante notar que en el G2, que presenta el menor puntaje global y en el nivel explicativo, se encuentran 11 estudiantes repetidores. El G4, con valores bajos, incluye 6 estudiantes repetidores. Su participación en los resultados de la pre-prueba es apenas notable, ya que el G1, con los valores más altos, incluye 6 estudiantes repetidores.

dos. Las presentaciones en ambos casos son de estilo conferencia, con poca participación activa de los estudiantes, quienes en su mayoría escuchan con atención y tienden a copiar el texto presentado en los acetatos; algunos profesores promueven esta práctica dándoles tiempo para hacerlo, a manera de dictado. Los estudiantes tienden a responder a coro a preguntas puntuales, con contenido relativamente sencillo, que hacen los profesores (v.g.: Profesora: *¿La caries es reversible o irreversible?* Estudiantes: *No.*); en estas situaciones, en general no se da mayor información ni se comenta al respecto, por lo que la interacción pierde su valor reflexivo para profundizar sobre el tema. En ocasiones los profesores responden a sus propias preguntas.

En general, los profesores abordaron los aspectos conceptuales y procesuales requeridos en el criterio en sus respectivos grupos: causas de la caries, procesos de desmineralización y remineralización, acción de la placa bacteriana, metabolismo bacteriano, fases de la caries y su reversibilidad, todo ello en diverso nivel de profundidad por aspecto y por grupo. En ocasiones los profesores insistieron en algunos de dichos aspectos en sesiones subsecuentes. Aunado a los aspectos específicos anteriores, algunos profesores mencionaron algunos aspectos contextuales, como los estudios recientes sobre caries, las diversas teorías que se han propuesto, las causas más comunes, los aspectos preventivos necesarios y las consecuencias en la salud de las personas. Si bien se establecieron conexiones entre causas, prevención y consecuencias a los aspectos temáticos mencionados anteriormente, no se hizo así en el caso de los estudios y las teorías. Estos dos últimos e importantes asuntos sólo se mencionaron como datos adicionales a la presentación del tema.

Cabe destacar que los estudiantes del G3, a diferencia de aquellos de los otros grupos, tuvieron una muy activa participación durante el tratamiento y repaso del tema, haciendo preguntas genéricas (*¿Es cierto que el dolor de muelas es parecido al dolor de parto?*), preguntas aclaratorias sobre términos pertinentes al tema (*¿Qué es la etiología?*, *¿Qué es la microbiótica?*) y comentarios que muestran manejo de conceptos al respecto (por ejemplo, relacionando reversión de la lesión cariosa, agentes patógenos y microorganismos bucales). Tanto profesora como alumnos abordaron el tema en aspectos explicativos casi toda la sesión. Esta participación fue promovida por la profesora, con preguntas que requerían respuestas más amplias que simples afirmaciones, negaciones o datos específicos (v.g.: hizo preguntas sobre las diversas teorías explicativas de la caries, a lo cual diversos estudiantes respondieron con explicaciones relativamente amplias).

Percepción de los estudiantes sobre aspectos curriculares del tema. Se esperaba que los estudiantes con calificaciones más altas en la pre-prueba (CA) identificaran mejor el tema en las diversas asignaturas que cursan (pregunta 1), en particular en aquellas con contenido más abstracto (Histología, Embriología y Genética, y Bioquímica), que aquellos con las calificaciones más bajas (CB), y se desempeñaran mejor en la identificación de las dos etapas o fases de la caries y en manejo más abstracto al respecto (pregunta 2); así mismo, dado que presentan mejor conocimiento, se esperaba que tuvieran menores sugerencias de cambio en el tratamiento de las clases en general (pregunta 3) y en las prácticas de laboratorio y clínica (pregunta 4).

Respecto al reconocimiento del tema en las diversas asignaturas (pregunta 1), el 93.3% de los estudiantes CA y CB, por igual, identificaron la presencia del tema en asignaturas con contenido contextual y descriptivo (Odontología Preventiva y Salud Pública Bucal I, Educación para la Salud Bucal, Anatomía Dental y Materiales Dentales), mientras que, contrario a lo esperado, sólo el 60.0% de los estudiantes CA lo hicieron respecto de las asignaturas con contenido más abstracto (Histología, Embriología y Genética, y Bioquímica), por 73.3% de los estudiantes CB. Al parecer el interés o la atención están más orientados hacia contenidos más concretos, y quienes saben menos parecen desempeñarse mejor en esos aspectos en todas las asignaturas que sus colegas que saben más.

En cuanto a la identificación de las dos etapas o fases de la caries (pregunta 2), también contrario a lo esperado, ninguno de los estudiantes CA logró hacerlo, por el 20% de los estudiantes CB. Los demás estudiantes CB, como todos los CA, hicieron referencia a los grados del daño en el proceso carioso o los tejidos que afecta, mencionando hasta cuatro grados, sin llegar a identificarlos como parte de una u otra de las etapas; por ejemplo, se identificó el daño de acuerdo con el color del diente (*puntos negros, pigmentación amarilla, café o negra*), su ubicación (*según donde se observe*), su profundidad (*si ataca esmalte, dentina o pulpa*), la extensión de la mancha (*qué tan grande es la mancha; qué tan grande es la lesión*), características del daño (*tres fases: entre ellas, una no muy avanzada y otra de reconstrucción*).

Sobre las referencias abstractas (v.g., desmineralización, descalcificación, remineralización, necrosis) y concretas (v.g., color, tamaño, forma) en el proceso carioso (pregunta 2), nuevamente contrario a lo esperado, sólo 46.1% de los estudiantes CA hicieron referencia a aspectos abstractos, por 53.9% con aspectos concretos; mien-

tras que el 66.7% de los estudiantes CB hicieron referencia a aspectos concretos por 33.3% con aspectos abstractos, más en el orden esperado. Los ejemplos anteriores muestran casos de referencias concretas.

Respecto a los cambios sugeridos acerca de los cursos en general, contrario a lo esperado, la proporción de estudiantes CA que consideraron que no era necesario ningún cambio en el curso de manera que le permitiera entender mejor el tema de caries y sus causas, es de 20%, por 13.2% de los estudiantes CB; las proporciones complementarias corresponden a los estudiantes que sugieren cambios: 80.0% y 86.7% respectivamente. Estos cambios son de diversos tipos: de conducción (*ser más dinámica; explicarnos, más que leer o dictar, pedirnos menos datos de memoria*), profundidad (*más explicaciones*), claridad (*más ejemplos; más casos clínicos*), uso de recursos didácticos (*más audiovisuales; menos dictado; más modelos*), tiempo (*creo que es muy poco tiempo para ver mejor la caries*).

Sobre los cambios sugeridos a las prácticas de laboratorio y clínica (pregunta 4), también contrario a lo esperado, 40% de los estudiantes CA consideraron que no era necesario hacer cambios, por 60% que sí lo hicieron; por su parte las proporciones correspondientes en los estudiantes CB son de 33.3% y 66.7%. Los cambios sugeridos van desde el material disponible (*falta material y no podemos trabajar*), la atención docente (*necesitamos más contacto con los doctores, pero somos muchos y no nos atienden*) y la relación con pacientes (*nos piden que llevemos a nuestros pacientes, pero cuando no tenemos no podemos hacer nada*).

Los resultados anteriores sugieren que los estudiantes presentan una orientación mayor hacia aspectos concretos, confusión entre etapas de la caries y sus grados, y mayor interés por cambiar las actuales condi-

ciones de desarrollo de las clases tanto teóricas como prácticas.

Conocimiento aprendido con base en el tratamiento del tema de caries en clase. El total de estudiantes que respondió a cada *item* en la posprueba es el siguiente (ver claves en el cuadro anterior) (cuadro 2)

En esta ocasión, el porcentaje de estudiantes que respondió correctamente a los diversos *items* aumentó entre 3.4 y 20.6 puntos porcentuales con respecto a la pre-prueba. Los valores porcentuales de respuesta correcta también aumentaron en casi diez puntos. Se observa que un buen número de estudiantes en la mayoría de los grupos continúa presentando problemas con la conceptualización de los mismos *items* con que presentaron dificultades en la pre-prueba: el descriptivo #5 y los explicativos #1 y #4. Es decir, todavía tienen dificultades para comprender la caries como un proceso de desmineralización y remineralización, así como el carácter reversible de la lesión cariosa incipiente en la primera etapa, y los propios procesos causales en dicha etapa. Por otra parte, además de que los *items* explicativos #7 y #9 (relativos a los efectos de la placa bacteriana) continuaron siendo relativamente accesibles, la mayoría de los grupos tampoco tuvo problemas con los *items* #2 (descriptivo, relativo al lugar en que ocurre la desmineralización) y #8 (explicativo, acerca de las causas bioquímicas de la caries).

En cuanto a las respuestas por nivel epistemológico, se observa que ahora alrededor del 84% de los estudiantes abordaron los niveles descriptivo y explicativo requeridos (un aumento de más de 10 puntos porcentuales respecto de la pre-prueba). Así, el nivel de desempeño en puntaje general es de 84.2% En esta ocasión la mayoría de los grupos tuvo un desempeño más o menos homogéneo entre dichos niveles.

Cuadro 2

Grupo/Est, item, puntaje	Est	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Pts	D	E
Grupo 1	37	28	34	35	27	30	35	36	34	34	7.9	2.7	5.2
Grupo 2	30	24	26	28	19	22	27	29	29	29	7.7	2.5	5.2
Grupo 3	26	14	25	20	24	15	25	25	25	22	7.5	2.3	5.2
Grupo 4	34	22	31	24	22	22	29	31	33	27	7.1	2.3	4.8
Grupo 5	31	28	28	28	21	15	26	30	27	25	7.4	2.3	4.9
Grupo 6	16	14	16	15	8	11	11	15	14	15	7.5	2.6	4.9
Grupo 7	22	16	21	20	8	21	21	22	21	19	7.7	2.8	4.9
Grupo 8	18	12	18	16	11	14	17	18	17	18	7.8	2.7	5.2
Promedio	26.8	19.8	24.9	23.3	17.5	18.8	23.9	25.8	25.0	23.6	7.6	2.5	5.0
PCT		73.7	92.8	86.8	65.3	70.0	89.1	96.1	93.3	88.2	84.2	84.2	84.0

En lo relativo al desempeño por grupo, el G1 mantiene el puntaje más alto (7.9; 87.8%). Ahora el G8 le sigue muy cerca (7.8; 86.7%), y el G7 se mantiene entre los más altos (7.7; 85.6%). Así mismo, el G1 mantiene el valor más alto en el nivel explicativo (5.2; 86.7%), el cual comparte en esta ocasión con G2, G3 y G8.⁹ Sin embargo, ahora el G7 tiene el puntaje más alto en el nivel descriptivo (2.8; 93.3%), seguido por el propio G1 y el G8 (2.7; 90.0%). La diferencia entre estos valores y los promedios respectivos ya mencionados no es tan alta como en la pre-prueba, lo cual muestra una mayor homogeneidad entre grupos y por lo tanto un importante avance en los que obtuvieron resultados más bajos en dicha pre-prueba

Respecto a los resultados entre pruebas, en conjunto, se observa mejoría en el puntaje en general y por nivel epistemológico descriptivo y explicativo, lo cual se observa en el promedio porcentual: de 73.3% a 84.2%, de 73.3% a 84.2% y de 75.0% a 84.0% respectivamente (sólo se presentó una excepción: el G5, que tuvo una disminución marginal en el nivel descriptivo). En estos avances destaca una diferencia ligeramente mayor en el nivel descriptivo. Los grupos G2 y G8 tuvieron mayores avances en general y en ambos niveles, seguidos por el G4 a este respecto; de hecho, el G2 tuvo los mayores avances entre todos los grupos estudiados. Sin embargo, cabe señalar que los avances sólo son estadísticamente significativos respecto del total de puntos y de los niveles descriptivo y explicativo en el G2 ($t = 2.02$; $p < 0.05$), el G4 ($t = 1.99$; $p < 0.05$) y el G8 ($t = 2.03$; $p < 0.05$), grupos que, como se mencionó, muestran los mayores avances. En los grupos restantes las diferencias son parcialmente significativas: en puntaje general en el G7 ($t = 2.02$; $p < 0.05$); en el nivel descriptivo en el G6 ($t = 2.06$; $p < 0.05$); y en el nivel explicativo en el G1 ($t = 1.66$; $p < 0.10$), el G3 ($t = 1.67$; $p < 0.10$), y el G5 ($t = 2.00$; $p < 0.05$). Es decir, se observa avance sustancial y significativo global en cuatro grupos (G2, G4, G7 y G8); en el nivel descriptivo en cuatro grupos (G2, G4, G6 y G8), y en el nivel explicativo en cinco de ellos (G1, G2, G3, G4, G5 y G8).

Estos resultados muestran que los estudiantes lograron ampliar su capacidad de reconocimiento del contenido requerido, *una vez revisado el tema en clase*, en

particular en el nivel explicativo, lo cual indica una mayor comprensión (Ausubel, *id.*; Sternberg, *id.*). Sin embargo, se mantienen algunas dudas respecto a contenido de carácter abstracto, como el que contienen los *items* #1, 4 y 5 ya mencionados.

Por su parte, es interesante notar que en el G2, que tuvo los mayores avances en la posprueba, la profesora abordó el tema de caries con claridad en la primera de las sesiones observadas en este grupo: inicia con una definición de caries y sus consecuencias (P1 del criterio); continúa con referencias a los efectos de la placa bacteriana en la fermentación de los carbohidratos y la producción de ácidos, la adherencia de dicha placa a la superficie del diente (P2), las causas de la caries (P1), y la localización de los procesos de desmineralización y remineralización. No establece que la producción de ácidos es de hecho el inicio de la caries. Los estudiantes tienden a repetir a coro a las preguntas de la profesora, y en ocasiones hicieron comentarios relacionando conceptos del tema, sobre todo al discutir las causas de la caries y el proceso de desmineralización. En la segunda sesión observada, una semana después, la profesora adjunta retoma el tema e inicia comentando las causas que originan la caries (P2) y continúa con la explicación de sus dos fases (P2). Prácticamente trabajó dictando el material presentado, esperando que los estudiantes escribieran sus comentarios, y respondiendo a sus propias preguntas, por lo que no hubo participación por parte de los estudiantes.

CONSIDERACIONES FINALES

Los estudiantes responden ligeramente mejor en la segunda prueba (de 73.3% a 84.2%), una vez revisado el tema. Esta mejoría incluye avances en el nivel descriptivo respecto del explicativo (de 73.3% a 84.2%, y de 75.0 a 84.0, respectivamente). Dentro de esos rangos, más grupos lograron avances en el nivel explicativo que en descriptivo, lo que muestra una cierta homogeneidad en el conocimiento adquirido, respecto del conocimiento previo.

Por otra parte, presentan dificultades en el manejo de contenido abstracto (*v.g.*, con los *items* #1 y #4), situación que se mantiene en la posprueba. Es decir, el manejo del nivel explicativo les es más accesible en la medida en que se trata de contenidos concretos, por ejemplo, respecto a la *localización* de la desmineralización (P3 del criterio, *item* #2 del examen) o de la *adherencia* de la placa bacteriana (P3, *item* #7). Esta situación parece corresponder al carácter predominantemente concreto en que se trata el contenido del tema en clase por parte de los profesores y el interés de los

⁹ El efecto de los repetidores parece distribuirse por igual en el proceso de aprendizaje, ya que el G2, con más de ellos (11), se ubicó en los valores intermedios del puntaje (y más alto en el nivel explicativo) en la posprueba, mientras que el G1 (valores más altos) y el G4 (ahora con valores más bajos que en la pre-prueba) tienen 6 repetidores cada uno.

estudiantes por la realización y dominio de las prácticas. Así, presentan un tratamiento predominantemente concreto del tema, con capacidad para establecer procesos causales y procesuales en tanto existan referentes anatómicos específicos. Estas características son similares entre estudiantes con calificaciones altas y bajas, de acuerdo con los aspectos mencionados (referencia a contenido abstracto presente en las clases, así como identificación de fases y mención a aspectos abstractos en el análisis de las etapas del proceso cariioso).

Como se ve, los avances son similares, con excepción de los grupos G2 y G8 que se desempeñaron mejor, a pesar de que el tratamiento del tema por grupo fue muy variable en cuanto a su extensión (temática), duración (periodo) y profundidad (conceptual). Las diferencias en el avance conceptual registrado en la posprueba sugieren que la revisión del tema en clase no agrega conocimiento específico sustancial de carácter descriptivo a las nociones que los estudiantes ya poseen antes de dicha revisión, sobre todo considerando que son estudiantes del primer año escolar de la carrera cuando abordan formalmente el tema por primera vez. En conjunto, esta situación constituye un aporte importante, aunque modesto, al proceso formativo del *entender* que se plantea en los propósitos generales del plan de estudios, como complemento del *saber hacer*.

La conducción de la clase, así como en la organización de las prácticas en laboratorio o clínica, de acuerdo con las observaciones, requiere cambios en la profundidad del tratamiento de los temas, la relación entre aspectos teóricos y prácticos, el uso de recursos didácticos y la atención a los estudiantes. Esta situación se corrobora con la propia representación de los estudiantes al respecto, especialmente cuando algunas de las sugerencias o exigencias de cambio provienen de estudiantes adelantados y que muestran interés en su formación.

Los cambios en la forma de conducción de la clase y el tratamiento conceptual del tema seguramente tendrán un impacto positivo en la formación integral del estudiante como futuro profesional de la odontología, con lo que estará en mejores condiciones de atender cabalmente las necesidades de la población en materia de caries, tanto en los aspectos preventivos como en los curativos.

Agradecimiento: Deseamos agradecer la colaboración de Alonso Cruz durante todo el proceso de observación y entrevistas, así como de Margarita Becerril, Blanca Estela Hernández, Dora Liz Vera y Rosa Eugenia Vera en las observaciones.

♦♦♦♦

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, P., J.Kulikowich y T.Jetton (1994). The role of subject-matter knowledge and interest in the processing of linear and non linear texts, *Review of Educational Research*, vol. 64, no. 2, 210-252.
- Ausubel, D. (1973). Aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento, en S.Elam, *Educación y estructura del conocimiento*, Buenos Aires, Ateneo, 211-238.
- Brown, A., J.Campione y J.Day (1981). Learning to learn: on training students to learn from texts, *Educational Researcher*, vol. 10, no. 2, 14-21.
- Campos, M.A. y L.Cortés (2004, en prensa). El contenido epistemológico del conocimiento de estudiantes de biología en secundaria, en M.A.Campos, *Construcción de conocimiento en el contexto educativo*, México, UNAM.
- Campos, M.A. y S.Gaspar (1996). El Modelo de Análisis Proposicional: un método para el estudio de la organización lógico-conceptual del conocimiento, en M.A.Campos y R.Ruiz, *op.cit.*, 51-92.
- Campos, M.A. y S.Gaspar (2004, en prensa). El Modelo de Análisis Proposicional: estado actual y perspectivas, en M.A.Campos, *Construcción de conocimiento en el contexto educativo*, México, UNAM.
- Campos, M.A., V.Jiménez, S.Gaspar y R.Ruiz (2001). Transformaciones conceptuales de estudiantes pre-universitarios sobre el origen de la vida, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. III, no. 2, 19-30.
- Demetriou, A. (1998). Nooplasis: 10 + 1 postulates about the formation of mind, en A. Demetriou, *Cognitive development: steps en route to developmental cognitive science*, *Journal of the European Association of Research in Learning and Instruction* (edición especial), vol. 8, no. 4.
- Estrada, J. y A.Montoya (1995). Fundamentos pedagógicos de los talleres de capacitación profesoral de la Facultad de Odontología de la Pontificia Universidad Javierana, Santa Fe de Bogotá, Colombia (1995). *Educación Médica y Salud*, vol. 29, no. 1, 92-99.
- García, R., M.A.Campos y M.L.Pirrón (2003). La retención de conocimiento abstracto en estudiantes de Relaciones Comerciales, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. V, no. 1, 24-38.
- Lohman, D. (1989). Human intelligence: an introduction to advances in theory and research, *Review of Educational Research*, vol. 59, no. 4, 333-373.
- Pavón, S., I.Galicia y A.Sánchez (1997). Efectos diferenciales de la disciplina cursada por estudiantes universitarios en las habilidades de razonamiento, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVII, no. 4, 33-60.
- Ríos, M. (1994). Reflexión retrospectiva de las bases conceptuales de la formación docente en la Escuela de Estudios Profesionales Iztacala (1994). *Perfiles Educativos*, no. 63, 16-22.

Sánchez, M.G. (1994). El proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de cirujano dentista de la FES Zaragoza, *Boletín de Investigación, Educación y sus Nexos*, vol. 1, no. 1, 7-12.

Sánchez, M.C. (2000). La enseñanza de la teoría de la evolución a partir de las concepciones alternativas de los estudiantes, Tesis Doctoral, UNAM.

Sternberg, R. (1987). The psychology of verbal comprehension, en R.Glaser, *Advances in instructional psychology*, vol. III, Hillsdale, LEA, 97-150.

van Dijk, T. y T.Kintsch. *Strategies of discourse comprehension*. Orlando, Academic Press, 1983.

Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato, Técnico en Enfermería y Licenciatura de la UNAM 2002-2003, Secretaría de Planeación y Reforma Universitaria, UNAM, México, 2003.

Plan de Estudios de la Licenciatura de Cirujano Dentista de la Facultad de Odontología, UNAM, México, 1992.

ANEXO 1
SEGMENTOS SUBPROPOSICIONALES SELECCIONADOS COMO ASPECTOS
A EVALUAR POR PROPOSICIÓN.

P1.1.	La caries es una enfermedad multifactorial y compleja
P1.2.	[En = donde] [la caries] ocurre un proceso dinámico de desmineralización y remineralización.
P1.3.	La desmineralización y remineralización [ocurre] de [=en] los tejidos duros del diente.
P2.4.	[El] proceso dinámico de desmineralización y remineralización [= la caries], [es] iniciado por la acción de los ácidos resultantes del metabolismo bacteriano.
P2.5.	La placa bacteriana se adhiere a la superficie del diente.
P2.6.	[La placa bacteriana] fermenta los carbohidratos de la dieta.
P2.7.	[La placa bacteriana] fermenta los carbohidratos de la dieta, produciendo ácidos.
P2.8.	En una primera etapa, [la fermentación y producción de ácidos] causan una desmineralización en la subsuperficie del esmalte.
P2.9.	[La desmineralización en la subsuperficie del esmalte] origina una lesión incipiente.
P2.10.	[La lesión incipiente] puede revertirse durante la remineralización.
P2.11.	[En] la segunda etapa la caries progresa al formarse una cavitación o lesión franca.

ANEXO 2
EXAMEN APLICADO EN PRE- Y POS-PRUEBA.

Por favor escribe tu nombre. Responde los siguientes enunciados de acuerdo con la instrucción señalada en la Primera Parte y las tres preguntas de la Segunda Parte. Gracias.

NOMBRE _____

PRIMERA PARTE

INSTRUCCIÓN:

De los tres números que se encuentran entre la frase de la derecha y la de la izquierda

Tacha el que creas que es la mejor opción para completar la idea.

Tacha el 1 si sólo la frase de la izquierda es correcta

Tacha el 2 si no sabes o no te acuerdas

Tacha el 3 si sólo la frase de la derecha es correcta

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Una lesión incipiente:
Puede revertirse durante la remineralización. | 1 | 2 | 3 | Es irreversible. |
| 2. La desmineralización y la remineralización:
Ocurren en los tejidos duros del diente. | 1 | 2 | 3 | Ocurren en cualquier tejido del diente. |
| 3. La caries:
Es una enfermedad causada por muchos factores.
desmineralización. | 1 | 2 | 3 | Es una enfermedad causada exclusivamente por |
| 4. En la primera etapa, la caries:
Causa una desmineralización en la superficie
del esmalte, lo que origina una lesión franca, con
remineralización. | 1 | 2 | 3 | Causa una desmineralización en la subsuperficie
del esmalte, lo que origina una lesión incipiente. |
| 5. La caries:
Es un proceso dinámico de desmineralización
y remineralización. | 1 | 2 | 3 | Es un proceso de desmineralización
y remineralización simultáneas. |
| 6. En la segunda etapa, la caries:
Progresas al remineralizarse la cavitación
o lesión incipiente. | 1 | 2 | 3 | Progresas al formarse una cavitación
o lesión franca. |
| 7. La placa bacteriana:
Fermenta los carbohidratos de la dieta
al moverse libremente en la boca. | 1 | 2 | 3 | Se adhiere a la superficie del diente
y fermenta los carbohidratos de la dieta. |
| 8. La caries:
Se inicia por la acción de sales y otros
minerales resultantes del metabolismo
bacteriano. | 1 | 2 | 3 | Se inicia por la acción de los ácidos resultantes
del metabolismo bacteriano. |
| 9. La placa bacteriana:
Fermenta los carbohidratos de la dieta,
produciendo ácidos. | 1 | 2 | 3 | Actúa directamente sobre los ácidos
y sales de la dieta. |

**ANEXO 3
GUÍA DE OBSERVACIÓN.**

OBSERVADOR/A _____ Grupo _____ Fecha _____

(Claves: P = preguntas, SE = solicita ejemplos, CE= comenta sus propios ejemplos, RC = Relaciona conceptos)

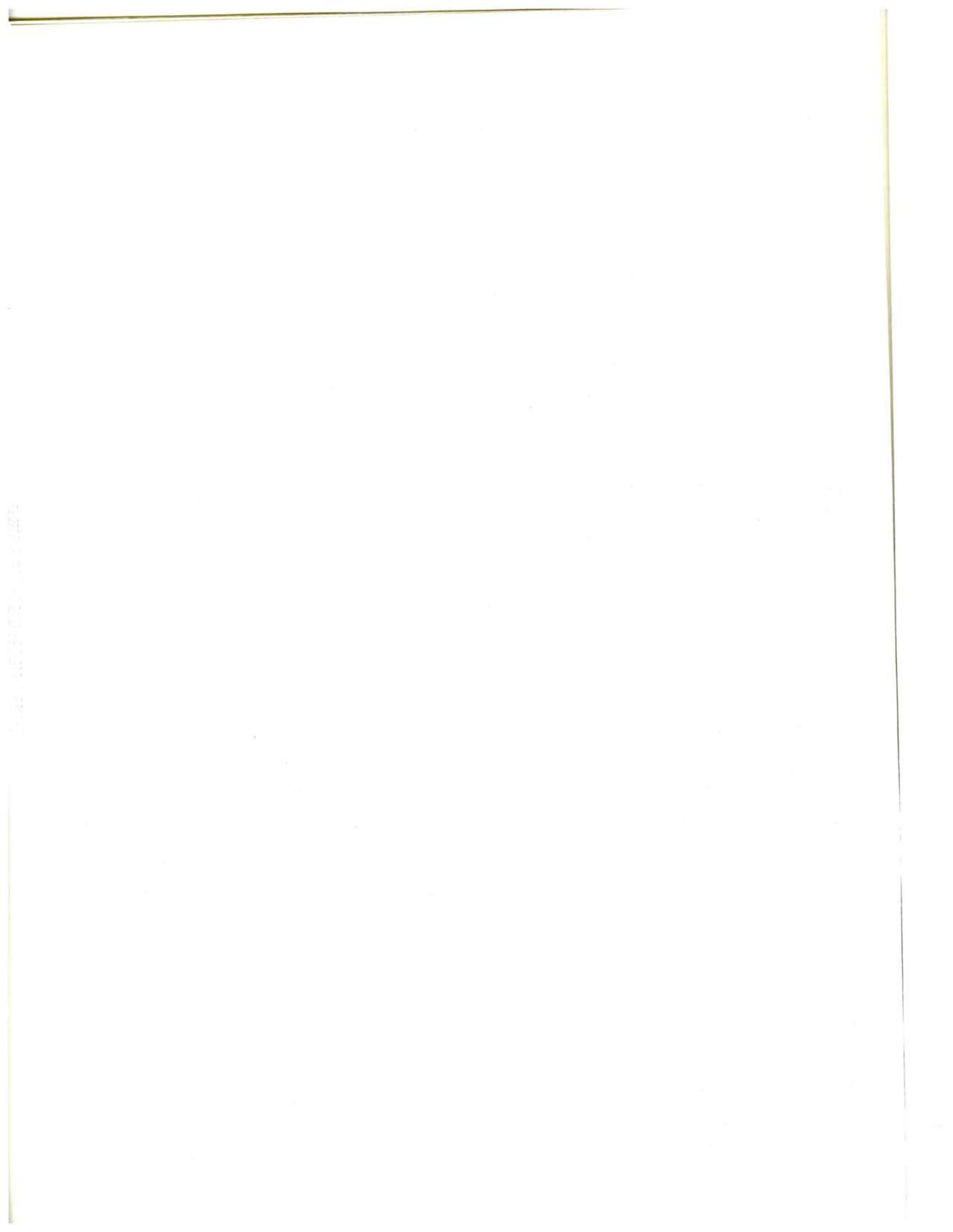
Aspectos temáticos	Sí	No	Participación de los estudiantes (P, SE, CE, RC)
El profesor comenta las causas que originan la caries.			
Se definen desmineralización y remineralización.			
Se establece dónde ocurren la desmineralización y la remineralización.			
Se plantea qué da inicio a la caries (acción de los ácidos resultantes del metabolismo bacteriano).			
Se plantea que la placa bacteriana: (a) se adhiere a la superficie del diente, (b) fermenta los carbohidratos de la dieta, y (c) produce ácidos.			
Se explica la primera fase de la caries (desmineralización, lesión incipiente).			
Se plantea la posibilidad y momento de que se revierta la lesión incipiente.			
Se explica la segunda fase de la caries (cavitación, lesión franca).			

**ANEXO 4.
GUÍA DE ENTREVISTA.**

ENTREVISTADOR/A _____ Grupo _____ Fecha _____

ASPECTOS TEMÁTICOS

- ¿En qué cursos te han explicado las causas que originan la caries?
 ¿Cómo reconoces las fases de la caries?
 ¿Qué cambios harías en el programa de estudios para entenderla mejor?
 ¿Qué cambios harías en las prácticas para realizarlas mejor?



El desarrollo de la Psicología en Paraguay: una evaluación desde el modelo de Hiroshi Azuma

José E. García*

RESUMEN

La psicología en Paraguay recordó en el año 2003 sus primeras cuatro décadas de existencia en cuanto opción académica dentro de las universidades. A lo largo de este tiempo la disciplina psicológica ha logrado algunos avances, aunque también es evidente la limitada capacidad de crecimiento que se verifica en actividades muy importantes para la psicología como la investigación científica. El propósito general de este artículo es llevar a cabo una evaluación objetiva del estado de la psicología en Paraguay tomando en consideración tanto sus avances como sus limitaciones. Para tal efecto se adopta el modelo utilizado por el psicólogo japonés Hiroshi Azuma (1984), cuyos lineamientos básicos se exponen en la primera sección. Luego se realiza un recuento sintético de la historia de la psicología paraguaya, exponiendo los elementos esenciales para este estudio, procediendo a continuación al análisis de la misma de acuerdo a las etapas de desarrollo contempladas en el modelo. Finalmente se exponen las conclusiones generales y se esbozan las posibles tendencias futuras.

Palabras clave: *Psicología en Paraguay, Historia de la psicología en Paraguay, Psicología académica en Paraguay, Psicología en América Latina, Modelo de Hiroshi Azuma, Evaluación de la Psicología, Desarrollo de la Psicología.*

ABSTRACT

Psychology in Paraguay celebrated in 2003 its fourth decade both as an academic and university field. Throughout this time the psychological discipline has achieved some advances; however the limited capacity to increase some important activities for psychology itself, like scientific research is also clear. The general purpose of this paper article is to undertake an objective evaluation of paraguayan psychology having in mind both its progress and limitations. The model of the japanese psychologist Hiroshi Azuma (1984) will be adopted for this analysis. The basic principles of Azuma's work are explained in the first section of this paper. A brief exposition of the history of psychology in Paraguay is offered immediately, including some essential points for the present study, and followed by an analysis of paraguayan psychology according to the elements on Azuma's model for the psychological science. Finally we discuss the general conclusions and outline the probable future trends for psychology in this country.

Key words: *Psychology in Paraguay, History of psychology in Paraguay, Academic psychology in Paraguay, Psychology in Latin America, The model of Hiroshi Azuma, Assessment of Psychology, Development of Psychology.*

En el año 2004 la psicología conmemora sus primeros cuarenta y un años en Paraguay, en su doble aspecto como disciplina académica en el nivel universitario y como profesión de ejercicio liberal en el terreno aplicado. Durante esas cuatro décadas la ciencia psicológica ha experimentado algunos avances importantes reflejados en variables de orden cuantita-

tivo que son dignas de mencionarse. Por ejemplo, de los dos departamentos iniciales establecidos al promediar los años sesenta (el primero en 1963 en la Universidad Católica y el segundo en 1967 en la Universidad Nacional de Asunción) hemos pasado a un total de treinta y cinco opciones de estudio universitario a finales del 2004. En sus comienzos la psicología universitaria

* Universidad Americana, Asunción. Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación, Paraguay Dirección: Casilla de Correo 1839, Asunción, Paraguay. Correo electrónico: joseemiliogarcia@hotmail.com

disfrutó de una influencia centrada únicamente en los recintos de las dos facultades más antiguas de Asunción, mientras que en la actualidad la carrera puede estudiarse en otras diez ciudades de la geografía nacional además de las que se hallan establecidas en la capital del país (García, sometido a). En muchos lugares donde se han abierto cursos de psicología los alumnos disponen de alternativas académicas potenciales en varios centros educativos que les ofrecen estos servicios. A finales de los años sesenta la población de profesionales ascendía a 139 psicólogos egresados, cifra que se elevó a 603 al culminar la década de los setenta. En los comienzos del 2003 existían aproximadamente 2.150 egresados de psicología provenientes de los distintos programas de formación distribuidos en todo el país.

Ante esta breve pero significativa trayectoria resulta pertinente un intento de evaluación objetiva respecto al camino recorrido. En este aspecto, cualquier estimación que se realice respecto a los grados de avance logrados por una disciplina científica o profesional en un país o periodo histórico específico dependerá, en forma muy sensible, de los *criterios* particulares que sean adoptados para ello. Desde la óptica que brindan los datos cuantitativos disponibles en el presente, la impresión resultante es que la psicología paraguaya ha conseguido un desarrollo muy expansivo y exitoso desde el punto de vista social. Sin embargo, una observación más detenida que incorpore otras variables relevantes como la calidad de la formación y de los servicios profesionales, así como la productividad científica de los psicólogos en términos generales podría arrojar resultados diferentes (García, 2003d). Esto se debe a la persistencia de numerosos déficits estructurales que no han sido superados y que imponen obstáculos significativos para la consolidación de la psicología en el país. Algunos de estos problemas tienen su origen en la misma organización profesional prevalente y en la ausencia de los marcos legales y regulatorios que deberían amparar tanto el trabajo especializado de los psicólogos como los derechos de los consumidores potenciales a recibir una atención de buena calidad cuando busquen el concurso de los profesionales del comportamiento.

Como parte de esta amplia línea de indagación, el artículo que aquí ofrecemos se propone analizar la incidencia que presentan los factores sociales, culturales e históricos en la modulación y desarrollo de la psicología nacional. La identificación de aquéllos que resulten más relevantes hará posible, entre otras cosas, el ensayo de una prospectiva futura sobre el curso que podría tomar la psicología paraguaya en los próximos

años. Como herramienta básica para la conceptualización y el análisis del problema se hará uso de las categorías contenidas en el modelo propuesto hace un par de décadas por Azuma (1984) para el estudio de la ciencia psicológica en el marco de los países no-occidentales. Para determinar la probable utilidad de esta orientación teórica al caso paraguayo primero revisaremos el esquema básico y sus componentes centrales, complementándolo luego con un breve repaso de la evolución histórica de la psicología en el Paraguay.

EL MODELO DE AZUMA

Las alternancias seguidas en el desarrollo y configuración de la psicología en los países asiáticos ribereños de la cuenca del Pacífico ha sido objeto de atención en artículos de revistas y capítulos de libros publicados en años recientes tanto por autores autóctonos como extranjeros. Estos incluyen revisiones detalladas sobre las condiciones de origen y el estado actual de la ciencia psicológica en países como la República Popular China (Higgins y Sun, 2002, Jing y Fu, 2001, LaVoie, 1989, Miao y Wang, 2003, Wang, 1993), Corea del Sur (Yoon, 1992), las Filipinas (Aldaba-Lim, 1992, Church y Katigbak, 2002), Hong Kong (Ho, 1992, Yung, Lau, Kwok y To, 1989), Indonesia (Sarwono, 1995), Japón (Misumi y Peterson, 1990, Oyama, Sato y Suzuki, 2001, Shinagawa, Kodama y Manita, 1989, Sukemune, 1992, Tomita, 1993), Malasia (Othman, 1994), Tailandia (Petchpud, 1989) y Vietnam (Pham Minh Hac, 1989). Por lo regular estos trabajos ofrecen una perspectiva histórica de la psicología y un recuento de los programas de formación académica existentes, así como un análisis de la investigación más relevante y los aspectos pertinentes para la organización profesional en el país respectivo. En una modalidad complementaria, otros autores han intentado periodizaciones de las etapas temporales en la formación de la disciplina con el fin de que sean utilizadas como marco de referencia para una interpretación objetiva sobre la evolución de la psicología en cada contexto cultural particular.

El ejemplo clásico en esta última orientación constituye el artículo que el psicólogo japonés Hiroshi Azuma dio a conocer en las páginas del *International Journal of Psychology* a mediados de la década del ochenta (Azuma, 1984). El trabajo de Azuma, titulado *La Psicología en un país no-occidental* ensayaba un análisis comprensivo sobre la evolución de la psicología en Japón, y ponía énfasis en el modo como esta fue introducida y adaptada en la antigua nación del oriente. Sin embargo, Azuma también era consciente de que la realidad singular de la cultura japonesa y las relaciones emergentes de esta con la ciencia psicológica no podrían

ser fácilmente equiparadas con las de cualquier otro país en vías de desarrollo. De hecho, apuntaba dos diferencias importantes entre el imperio nipón y las demás naciones del mundo: Por un lado, la tradición cultural japonesa que se ha desarrollado fuera de los moldes que prevalecen ampliamente en los estados de occidente, basados en la herencia griega y latina y sedimentados durante siglos sobre los principios proveídos por la cristiandad. Por otra parte, la temprana industrialización que vivió Japón ya desde mediados del siglo XIX y su esfuerzo consecuente por equipararse a los estándares de Europa y los Estados Unidos (Azuma, 1984). Sin embargo, aunque estas diferencias son genuinas y no cabe subestimar su importancia e influencia, no han representado obstáculos para que los lineamientos de Azuma fueran aplicados al análisis de la psicología en continentes muy distantes como África (Mpofu, 2002) o en países bastante más occidentalizados que Japón y por lo tanto más cercanos a nuestra propia realidad cultural latinoamericana. Una buena muestra de la ductilidad inherente al modelo de Azuma es su aplicación al estudio de la psicología escolar en Venezuela (Oakland, Feldman y León de Vilorio, 1995).

En el artículo que estamos tomando como base, Azuma (1984) sostiene que la psicología en los países no-occidentales atraviesa de manera regular por cinco etapas consecutivas en su camino de consolidación. Resumiendo las principales ideas de su propuesta es factible distinguir en ella los siguientes estadios:

1) *El periodo de los pioneros.* En esta fase algunos intelectuales que pueden ser ciudadanos nativos o estudiosos extranjeros residentes en el país discuten acerca de la relevancia de la psicología como campo de investigación y la introducen al nivel de los libros de texto favoreciendo su difusión y conocimiento.

2) *El periodo introductorio.* En esta segunda etapa la psicología es reconocida por muchas personas como un importante campo dentro de la ciencia. Paralelamente, los miembros naturales o foráneos en la élite intelectual del país comienzan a recibir entrenamiento en centros educativos del extranjero para el conocimiento de la nueva disciplina emergente.

3) *Periodo de traducción y modelaje.* El reconocimiento colectivo hacia la psicología se extiende a sectores más amplios de la sociedad. Al mismo tiempo se incrementa el número de estudiantes e investigadores. Las teorías psicológicas son importadas intelectualmente desde los países que cuentan con mayor tradición y avance en el área. La investigación que se produce sigue los parámetros

establecidos por las naciones líderes. En este momento pueden notarse los primeros indicios del surgimiento de una psicología de base más local o autóctona. En lo que respecta a las aplicaciones de la ciencia psicológica durante este periodo, su eficacia se dirige únicamente hacia problemas que se hallan *libres de cultura*.

4) *Periodo de indigenización.* Los psicólogos conocedores del entorno local y de los progresos de la psicología contemporánea dan inicio al planteamiento y discusión de ideas innovadoras y de teorías apropiadas para la comprensión de los fenómenos que aparecen inmersos dentro de su cultura. Estos nuevos conceptos se relacionan armónicamente con otros del mismo entorno cultural y sus aplicaciones adquieren mayor efectividad. Pero no se descuidan por ello las influencias de la psicología internacional.

5) *Periodo de integración.* La psicología logra separarse un tanto de los esquemas rígidos y de la lógica y formulaciones que prevalecen en Occidente. A su vez, los psicólogos se sienten capaces de absorber conceptos cuyos orígenes se hallan distantes de la tradición occidental. De esta manera se profundiza en la comprensión de aquéllos fenómenos que surgen en el ámbito propio de estas realidades culturales disímiles.

La lógica inherente al modelo de Azuma implica que todas las naciones no occidentales atraviesan por periodos equivalentes en la evolución de sus respectivas psicologías locales. Y aunque el autor no lo señale explícitamente, existe la posibilidad de que tal axioma sea aplicable también a los países de Occidente. La determinación correcta del punto en que se halla el avance científico y profesional de un país en particular permite disponer de un marco comparativo y crítico entre las diferentes fuentes intelectuales que nutren a la psicología de cada nación. A la vez, una utilización apropiada del modelo sugiere la elección de una perspectiva histórica, dentro de la cual deberán desplegarse los elementos básicos necesarios para su análisis. Este será nuestro siguiente objetivo. Sin embargo, la tarea nos plantea de inmediato determinados problemas que revisten alguna dificultad, entre ellos la aún incipiente sistematización sobre la evolución de la psicología en Paraguay. Es importante señalar que el estudio de la historia de la disciplina integra los planes curriculares en trece de las treinta y cinco carreras de Psicología que están funcionando en la actualidad. Aún así, la indagación exhaustiva de los autores, publicaciones, eventos y condicionamientos culturales o sociales susceptibles de ser considerados como antecedentes para la investigación del comportamiento tienen un punto de partida muy reciente en Paraguay.

Como resultado, las vicisitudes propias que ha seguido la psicología desde los tiempos remotos de su rai-gambre filosófica en la época colonial hasta los procesos de cambio que se sitúan en el presente apenas ha comenzado a vislumbrarse. Dado que el propósito primario de este artículo es la formulación de las líneas básicas para un análisis de la evolución de la psicología en Paraguay, la perspectiva historicista que se ofrece es apenas un esbozo que busca enmarcar nuestra discusión en las coordenadas conceptuales correctas. Quienes busquen una exposición más detallada de los puntos discutidos podrán consultar con provecho la literatura publicada o que se halla en prensa sobre los diversos aspectos históricos que conciernen a la psicología paraguaya (García 2003a, 2003b, 2003c, en prensa, sometido b, sometido c). Los datos que a continuación se ofrecen no agregarán elementos nuevos a los ya ofrecidos en los artículos mencionados y deben ser vistos sólo como una presentación sintética a efectos del tema que nos ocupa.

PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA PSICOLOGÍA PARAGUAYA

Como ha ocurrido en otras partes del continente, la discusión de tópicos psicológicos en Paraguay comenzó en los recintos educativos coloniales. La enseñanza de la Psicología, no obstante, se hallaba implícita en los contenidos pertenecientes a otros sectores del conocimiento, como la Metafísica y la Teología. Es decir, no era entendida como una ciencia autónoma tal como la concebimos actualmente. En este ambiente particular donde se mezclaban la fe cristiana y la disciplina clerical resulta más apropiado hablar de *ideas* o *conceptos* psicológicos integrados a la instrucción de algunas de las disciplinas que formaban parte de la enseñanza impartida a los jóvenes aspirantes a la carrera sacerdotal. En la historia temprana del país eran estos novicios quienes disfrutaban de la educación más sistemática y consistente que podía recibirse por entonces.

Es así como las órdenes religiosas que enviaban a sus misioneros para la conversión de las almas a Cristo en los días de la colonia fueron a su tiempo las responsables del establecimiento de los centros educacionales primigenios en donde se impartió una psicología del alma en odres metafísicos. Por ello, en sus inicios remotos la Psicología encontró cobijo bajo los gruesos andamios de la Filosofía y la Teología. Aunque muchos de los documentos originales sobre los planes de estudio se hallan definitivamente perdidos, las más antiguas prácticas de instrucción surgieron en el Seminario apadrinado por el Obispo Alonso de Guerra en 1580 y en el colegio que el padre Francisco Saldívar fundó en 1600

(Massare de Kostianovsky, 1968). Como han demostrado los autores que estudiaron en detalle las características de la enseñanza en la etapa preindependiente y en las primeras décadas como nación soberana (Peters, 1996) la influencia ejercida por esta fusión con la escolástica y que establecía un puente entre la clásica filosofía aristotélica y el pensamiento cristiano fue determinante para la configuración inicial que revistió aquella psicología precientífica (García 2003b).

Aún así, la real punta de lanza para la enseñanza de la psicología fue su inserción como materia de estudio en los planes curriculares del antiguo Colegio Nacional de la Asunción, que abrió sus puertas en 1878. Según afirma el historiador Luis G. Benítez en su obra sobre la educación en Paraguay (L. G. Benítez, 1981), *Psicología* se impartía a los estudiantes en el quinto año de los seis que abarcaba la instrucción secundaria en el esquema original de aquella institución, lo que permite deducir que el primer curso introductorio debió haberse dictado entre 1881 y 1882 (García, 2003b). Al fundarse en 1890 el Colegio Nacional de la Capital sobre la base del anterior, la asignatura tomó el nombre de *Elementos de Psicología* y se convirtió en materia del cuarto año del ciclo secundario. El plan de estudios que se utilizó como guía (E. González, 1894) demuestra una curiosa amalgama entre la tradicional psicología de base filosófica y la nueva psicología experimental y fisiológica que se iba abriendo paso por entonces merced a la influencia de Wilhelm Wundt y sus seguidores.

En Paraguay no se realizaron traducciones de las obras más importantes que sirvieron de soporte a la *nueva psicología*, aunque sí se editaron algunos libros y artículos en forma esporádica que reflejaban con bastante fidelidad las influencias ejercidas por sus diferentes orientaciones teóricas. A partir de la segunda mitad del siglo XIX es donde puede comenzar a identificarse con mayor nitidez a los pioneros de la psicología nacional (García, sometido c). En 1888, el médico paraguayo Diógenes Decoud (1857-1920) ponía en circulación en Buenos Aires, ciudad en la que residía, un breve opúsculo que denominó *Estudio del hipnotismo. Bajo el punto de vista psicológico y de la medicina legal* (Decoud, 1888). En sus páginas acusaba la influencia de las teorías del célebre psiquiatra Jean Marie Charcot (1825-1893) y del Dr. José María Ramos Mejía (1849-1914), su profesor en la Facultad de Medicina. De moderada difusión local, esta obra fue conocida en algunos círculos intelectuales asuncenos. A partir de la década siguiente aparecieron otros trabajos, principalmente artículos publicados en la *Revista del Instituto Paraguayo* y en los *Anales de la Universidad Nacional*. Estos

abarcan una variedad de temas, que iban desde la formación del carácter y la relación entre la evolución de los caracteres adquiridos de Lamarck con la educación hasta los procesos de la ideación y la perceptividad (Ayala, 1905, Castell, 1901, Tapia, 1898). No se trataba aún de investigaciones empíricas sino de discusiones conceptuales que se apoyaban con mayor o menor fuerza en constructos psicológicos. En varios de ellos, sus autores demostraban una cómoda familiaridad con las ideas de los psicólogos eminentes de la época como Théodule Ribot, Giuseppe Sergi, Wilhelm Wundt, Herbert Spencer o Alexander Bain. En estos artículos se referenciaba a los psicólogos nombrados en sus lenguas originales, como atestiguan los escritos de Eusebio Ayala (García, sometido b).

Al iniciarse el siglo XX quedaron delimitadas con mayor transparencia las dos vertientes principales a partir de las cuales evolucionó la psicología preuniversitaria durante toda la primera mitad de ese siglo: los estudios sociológicos y la educación. La literatura psicológica de estos autores conforma un abanico más amplio de lo que será reseñado aquí, por lo que nos limitaremos, en favor de la brevedad, a las publicaciones centrales. Con respecto a la primera de las tendencias mencionadas, las obras de referencia son dos libros escritos durante las primeras décadas del siglo para servir como textos de estudio en la cátedra de Sociología de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Asunción por quienes fueron sus respectivos profesores. El primero de ellos, Cecilio Báez (1862-1941), publicó en 1903 una *Introducción al estudio de la Sociología* (Báez, 1903) mientras su colega Ignacio A. Pane (1881-1920) dio a conocer en 1917 sus *Apuntes de Sociología* (Pane, 1917). Pese a las diferencias políticas de fondo que los separaban, ambos se movieron bajo la influencia filosófica del positivismo. Cecilio Báez, incluso, fue conceptualizado el representante más importante que tuvo esta orientación filosófica en la historia intelectual paraguaya (J. P. Benítez, 1983). Al tiempo que Báez (1903) incorporó los conceptos psicológicos vigentes en la época para combinarlos con una persuasiva argumentación evolucionista en su explicación sobre la relación entre el individuo y la sociedad, Pane (1917) fue más específico en su diferenciación entre una *psicología individual* y una *psicología social o colectiva*. En concordancia con este postulado, Pane defendió la existencia del psiquismo como un fenómeno eminentemente *social*, colocándose en una aguda contraposición a cualquier orientación teórica que contemplara la mente como algo meramente *individual*. Con sus discusiones y gracias a la aplicación de conceptos derivados de la psicología a los estudios sociológicos, ambos escritores sentaron las bases de

lo que podría considerarse una incipiente psicología social en Paraguay (García, 2003a).

También a comienzos del siglo XX hicieron su aparición las primeras exploraciones de corte especulativo que buscaban desentrañar la realidad y esencia del *ser nacional del paraguayo*. Debido a la estrecha asimilación y presencia de elementos de la cultura guaraní y de otras etnias aborígenes en lo más íntimo de la conciencia y la identidad paraguayas, estos escritos adoptaron desde sus inicios dos formas muy interrelacionadas: a) como elaboraciones sobre la mentalidad del indígena y b) como ensayos sobre el *hombre paraguayo* (García, 2003a). Estos últimos casi siempre fueron realizados sin asumir una problematización muy explícita respecto al carácter de los habitantes autóctonos del país.

Como parte de la primera tendencia se incluyen los trabajos de algunos exploradores y naturalistas europeos que llegaron al país atraídos por lo que percibían como un exotismo de su flora y fauna y por su diversidad étnica. Fueron especialmente importantes las publicaciones del antropólogo italiano Guido Boggiani (1861-1900) y del suizo Moisés Santiago Bertoni (1857-1929). Boggiani, quien pereció en un lejano páramo de la región del Chaco a manos de los indígenas con quienes convivía, entregó una serie de artículos etnográficos muy detallados a la *Revista del Instituto Paraguayo* (Boggiani, 1900). Bertoni, que también se dedicó con solvencia a la investigación botánica y agrícola, dio a conocer un par de obras de relevancia para una concepción antropológica del comportamiento: el *Resumen de prehistoria y protohistoria de los pueblos guaraníes* (Bertoni, 1914) y *La civilización guaraní*, publicada en tres densos tomos (Bertoni, 1922, 1927, 1956), algunos en vida de su autor y otros en forma póstuma. Guarda importancia especial para nuestros intereses el segundo de ellos (Bertoni, 1956), donde tenía planeado estudiar la moralidad guaraní y su psicología, aunque este último aspecto nunca fue elaborado acabadamente. Los trabajos que realizó Bertoni en el campo antropológico fueron ricos en observaciones agudas sobre aspectos de la vida diaria y las costumbres de los guaraníes. Pese a ello no han recibido el favor de los antropólogos posteriores, quizá por asumir en la discusión de sus hallazgos algunos supuestos teóricos y etnológicos cuya exactitud y corrección científica han sido puestos en entredicho por los investigadores.

En un sentido más específico, las reflexiones sobre el *hombre paraguayo* se inician con la aparición de un ensayo titulado *Causas del heroísmo paraguayo*, al despuntar el siglo XX. Su autor, Manuel Domínguez (1869-

1935), presentó este escrito primero como un artículo de revista (Domínguez, 1903) para luego incluirlo como el capítulo de apertura en su libro sobre *El alma de la raza* (Domínguez, 1918). Este aporte de Domínguez, así como otras ampliaciones posteriores de su pensamiento que se hallan esparcidas en libros de aparición póstuma como la colección de escritos titulada *El Paraguay, sus grandezas y sus glorias* (Domínguez, 1946), pueden considerarse los equivalentes locales de otros intentos de interpretación de la psicología de los pueblos que desde finales del siglo XIX han visto la luz en un buen número de naciones de América Latina. Entre estos, los ejemplos más cercanos para nosotros fueron los ensayos de José María Ramos Mejía y Carlos Octavio Bunge en Argentina (Ramos Mejía, 1915, Valderrama, 1986, Vilanova, 2001), Alcides Arguedas Díaz en Bolivia (Valderrama, 1986) y Gilberto Freyre y Sergio Buarque de Holanda en Brasil (Souza, 2001).

Pero al hacer una comparación de Domínguez con los demás cultores de esta tradición de búsqueda del carácter nacional en América Latina encontramos diferencias cualitativamente importantes en sus enfoques. Así, mientras Bunge o Arguedas mantenían opiniones esencialmente pesimistas sobre sus respectivos pueblos, las valoraciones de Domínguez sobre el *hombre paraguayo* lo llevaron a situar a éste en el umbral de una raza superior. Según el autor, tal superioridad tenía su explicación en las peculiaridades que demostraba la *raza*, un concepto de connotaciones muy diversas cuyo uso resulta muy frecuente en la historia de la psicología (Winston, 2004). Domínguez creía que al haber sido colonizado el país por los vascos y castellanos que arribaron a estas tierras en contingentes mayoritarios, y al fusionarse la sangre de estos con la de los guaraníes autóctonos, se había logrado un tipo humano diferente con clara mejoría racial. Esta podía reflejarse de muchas maneras, entre ellas en el carácter aguerrido que demostraban los combatientes durante las jornadas bélicas. Al mismo tiempo, otorgaba influencia a determinados factores ambientales como el aire y los alimentos que actuaban como determinantes causales del carácter. De Domínguez no debe esperarse una ciencia objetiva, sus opiniones se hallaban muy teñidas por preferencias y sesgos ideológicos. Pero aún así, sus reflexiones marcan un punto de partida muy importante para el estudio del carácter nacional del hombre y la mujer paraguayos.

Otra veta, probablemente la más importante para el surgimiento de la psicología preuniversitaria en Paraguay, es la Pedagogía. Los vínculos entre ambas disciplinas son antiguos. Ya desde los últimos años del siglo XIX se vislumbra un interés de los educadores por asen-

tar la práctica pedagógica sobre el cimiento firme de los descubrimientos que por entonces comenzaba a realizar la psicología, y en el aumento sostenido de su respetabilidad científica en cuanto ciencia experimental. Entre los pioneros, el maestro argentino Francisco Tapia, a la sazón director de la Escuela Normal de Maestros en Asunción, fundamentó sus concepciones educativas sobre una inclinación doctrinaria muy definida hacia el evolucionismo en su vertiente lamarckiana (Tapia, 1897, 1898), la cual servía de base para sus ensayos sobre una explicación del comportamiento. En otro caso significativo, el maestro Juan Ramón Dahlquist (1884-1956) demostraba conocer bien la psicología de su tiempo en muchos de los pasajes incluidos en las *Páginas de un maestro* (Dahlquist, 1912), su publicación más conocida. Dahlquist bregó en favor del establecimiento – por desgracia nunca logrado – de laboratorios de psicología para el estudio riguroso de la niñez paraguaya y sus fenómenos particulares y reprodujo en *La Enseñanza* – la revista que dirigió durante varios años – algunos artículos de investigadores extranjeros que impulsaban proyectos similares en sus propios países (por ejemplo Aguayo, 1913). Este reconocimiento hacia la importancia de la psicología experimental también se reflejó en los planes curriculares de las instituciones que se encargaban de la formación de los maestros. En 1921, al inaugurarse la Escuela Normal de Profesores en Asunción también se creaba una cátedra de Psicología Experimental que funcionó de forma conjunta con otra de Psicología Infantil. La primera directora del instituto fue la profesora María Felicidad González (1884-1980), a quien volveremos a referirnos en un momento (L. G. Benítez, 1981, García 2003b).

La contribución de los educadores al establecimiento de la psicología alcanza su dimensión más significativa en la figura de Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943). Este destacado maestro, que durante diez años ofició como Director General de Escuelas (1921-1931), introdujo en Paraguay el enfoque de la *escuela activa*, al que agregó muchas innovaciones creativas. Como teórico de la educación, Cardozo sustentaba con firmeza la importancia de la psicología como basamento para la actividad del maestro. En complemento de sus intereses pedagógicos entregó a la imprenta varios volúmenes y artículos psicológicos, siendo sus libros más representativos *Por la educación común* (Cardozo, 1928) y *La Pedagogía de la Escuela Activa*. Esta última obra se organizó en un juego de tres tomos, de los cuales el primero (Cardozo, 1938) fue dedicado por entero a los fundamentos psicológicos que servían de apoyo a la escuela activa. Cardozo fue también quien desarrolló las experiencias pioneras de aplicación del test Stanford-Binet a poblaciones paraguayas en el tiempo

que ocupó la Dirección General de Escuelas. Escribió ensayos de divulgación sobre la obra de varios autores pedagógicos importantes, entre ellos Johann Heinrich Pestalozzi (Cardozo, 1905), John Dewey (Cardozo, 1923, 1928), Georg Kerschensteiner (Cardozo, 1928) y Adolfo Ferrière (Cardozo, 1932). También fue el primer autor en exponer sistemáticamente en Paraguay los principios del psicoanálisis de Sigmund Freud (Cardozo, 1927, García 2003c).

En la misma época que Cardozo daba a conocer estos trabajos y durante los años siguientes otros exponentes del magisterio nacional agregaron sus respectivos textos a la bibliografía de nuestro campo o de áreas afines. Resaltan las *Lecciones de Psicología* del maestro Manuel Riquelme (1885-1961), publicadas por primera vez en la ciudad de Buenos Aires en 1936 mientras su autor afrontaba los rigores del exilio (Riquelme, 1948) y las obras de la esmerada educadora María Felicidad González, que publicó un par de libros: el primero de ellos con carácter introductorio a la disciplina conexas de la *paidología*, que tituló *Misceláneas paidológicas para padres y educadores* (González, 1942) y el segundo sobre organización escolar y pedagogía (González, 1951).

Pese a estos intereses muy definidos en la discusión de ideas psicológicas hubo que esperar hasta la siguiente década para presenciar la fundación del primer laboratorio de psicología experimental en el país. Fue el pedagogo ecuatoriano Emilio Uzcátegui, quien se desempeñó como jefe de la misión de UNESCO entre 1955 y 1959, el encargado de establecer el referido dispositivo en la Escuela Normal de Profesores N° 1 «Presidente Franco» de la ciudad de Asunción. La inauguración tuvo lugar el 23 de octubre de 1959 (Uzcátegui, 1959). Este laboratorio, que se podía considerar bien equipado de acuerdo con los parámetros tradicionales para esta clase de dispositivos, tuvo una existencia muy efímera y su influencia en la psicología paraguaya resultó prácticamente nula. Esa desafortunada circunstancia también inhibió el desarrollo temprano de la psicología experimental. Antes de finalizar la década de los cincuenta tuvo lugar otro acontecimiento importante en el proceso de afianzamiento de la psicología con la creación del Departamento Psicopedagógico del Ministerio de Educación y Culto en 1957. Hacia 1960 existían ya unos pocos psicólogos formados en centros educativos del exterior.

La fundación de las primeras carreras de Psicología se produce al promediar los años sesenta, y este evento en particular puede considerarse un paso verdaderamente crucial para la evolución institucional de la disciplina. El primero de estos departamentos se abrió en

la Universidad Católica en 1963 y el segundo en la Universidad Nacional en 1967, ambos en la ciudad de Asunción. Estas carreras presentaron perfiles muy generalistas en sus inicios (García, 1993), aunque luego se proyectaron «especializaciones» en la formación académica o «áreas de énfasis» como fueron denominadas por la Universidad Católica. Los niveles de formación para los psicólogos se situaron siempre en el grado de la licenciatura, pese a que un doctorado en Psicología funcionó en la Universidad Nacional de Asunción durante veinte años, entre 1975 y 1995. Los resultados que obtuvo este doctorado, no obstante su potencialidad, resultaron magros, en especial si se atiende a la escasa cantidad de tesis que alcanzaron la fase terminal, cuyo número nunca superó la decena. Desde finales de la década de 1980 fueron habilitadas nuevas carreras en Ciudad del Este: en 1989 en la filial que la Universidad Nacional de Asunción mantenía en aquella comunidad (más tarde descentralizada como Universidad Nacional del Este [Ruiz Carvallo, Medina, Godoy y Laconich Romero, 1997]) y en 1994 en la Universidad Católica. Pero este proceso de creación de nuevas carreras ingresó a una fase de rápida aceleración a partir de 1996. En Paraguay se cuenta hoy con treinta y cinco carreras de Psicología en las siguientes ciudades del país: once en la capital Asunción, cinco en Ciudad del Este y el vecino municipio de Hernandarias, cinco en Encarnación, cuatro en Caaguazú, dos en Coronel Oviedo, dos en Concepción, una en Pilar, una en Villarrica, una en Pedro Juan Caballero, una en Caacupé, una en San Ignacio y una en San Juan Nepomuceno (García 2003b, sometido a).

Las orientaciones de la psicología profesional estuvieron fuertemente determinadas por la organización adoptada para los estudios académicos en la estructura curricular que fijaron la Universidad Católica y la Universidad Nacional. Estas dos instituciones agruparon sus áreas de formación en Psicología Clínica, Psicología Educativa y Psicología Laboral. En fecha reciente, la Universidad Nacional ha incorporado una especialización en Psicología Comunitaria. Algunas de las nuevas universidades surgidas desde finales de los ochenta han diversificado más las áreas de formación con el agregado de nuevas especializaciones en Psicología Clínico-Social (Universidad Católica del Alto Paraná), Psicología Empresarial (Universidad del Cono Sur de las Américas), Psicología Organizacional (Universidad Columbia) e incluso Psicología General (Universidad Politécnica y Artística). En comparación con el florecimiento de estas opciones académicas, el empeño por establecer los marcos regulatorios para el ejercicio de la profesión ha seguido un camino arduo y difícil, porque a pesar de haberse buscado el reconoci-

miento legal al menos desde 1983 (García, 1993), llegando hasta los intentos más recientes (Britos, 1999), la psicología paraguaya de hoy todavía sufre la carencia, a veintidós años de distancia, de una ley adecuada que la ampare y organice.

La producción científica es otra de las áreas que han sido descuidadas en exceso por los psicólogos. Esta limitación se ha extendido al punto que, excepción hecha de los trabajos sobre el carácter y el temperamento y sobre la terapia noética realizados por José de Jesús Aguirre entre las décadas de los sesenta y los ochenta (Aguirre, 1966, 1990) o los estudios referidos al aprendizaje experiencial de Merardo Arriola-Socol a partir de los años noventa (Arriola Socol, 1992, 1994, 2002), la publicación de investigaciones psicológicas realizadas en el país ha presentado hasta ahora un ritmo extremadamente irregular y esporádico (ver García, sometido d, para un recuento de los trabajos realizados). La ausencia de una práctica investigadora integrada como parte de la rutina normal de la psicología paraguaya con razón se ha señalado como uno de los problemas que en forma más aguda y crítica compromete la calidad de la formación académica y profesional del psicólogo en Paraguay (García, 2003b, 2003d), abriendo dudas razonables respecto a los buenos resultados que de ellas pudiera esperarse.

Los datos ofrecidos hasta aquí representan una visión muy sintética de los aspectos esenciales en la historia de la psicología tal como se ha desarrollado en Paraguay desde sus antecedentes coloniales remotos al presente. El conocimiento de estos hechos, además del interés que encierran en sí mismos, aporta los elementos necesarios para cumplir el objetivo principal que orienta este artículo, esto es, la aplicación del esquema conceptual desarrollado por Hiroshi Azuma a la evaluación de la psicología paraguaya. La discusión de este tópico centrará el siguiente apartado.

LA PSICOLOGÍA PARAGUAYA Y EL MODELO DE AZUMA

¿Dónde se halla posicionada la psicología paraguaya de acuerdo a los parámetros establecidos en el enfoque de Azuma? Como hemos tenido ocasión de ver, al interior de la esta existió un *periodo de los pioneros* que puede circunscribirse con precisión a las producciones intelectuales de fines del siglo XIX y comienzos del XX (García, en prensa, sometido c). Parece claro que los educadores, sociólogos y antropólogos que ensayaron el uso de conceptos psicológicos lo hicieron sin la pretensión expresa de convertirse ellos mismos en psicólogos, o de fundar una ciencia de la psico-

logía que fuera concebida como disciplina independiente, a la manera como la conocemos actualmente. En todos estos autores la utilización de conceptos psicológicos resultó casi siempre un recurso subsidiario de intereses diversos que esperaban ser logrados en el marco de otras disciplinas, lo cual se torna muy patente en el caso de los educadores. Esto último puede apuntarse incluso de aquéllos que, como Juan Ramón Dahlquist, hicieron de la fundación de los laboratorios experimentales una bandera reivindicatoria de cara al accionar científico que esperaba de los maestros paraguayos en las décadas iniciales del siglo anterior (Dahlquist, 1912).

No obstante, la calificación de *pioneros* que aceptamos conferir sin reparos a estos autores debe comprenderse dentro de un contexto bien preciso. En efecto, si con ello quisiéramos significar que su trabajo antecedió como un factor causal al surgimiento de la psicología universitaria en el curso de las décadas posteriores, es probable que la expresión se encuentre mal dirigida. Tampoco fueron pioneros para la organización profesional de la psicología tal como la conocemos en nuestros días, habida cuenta que sus acciones difícilmente han precedido o aun facilitado el surgimiento de aquel tipo de actividad laboral que en su mayoría desarrollan los psicólogos del presente. Los autores que hemos estudiado se deben considerar pioneros en un sentido más elemental porque fueron los primeros en este país en ocuparse de cuestiones psicológicas claramente reconocibles como tales (García, sometido c). Podríamos decir, si es aceptable la expresión, que fueron una suerte de *psicólogos implícitos*. Algunas obras de importancia como el primer volumen de *La pedagogía de la escuela activa* de Ramón I. Cardozo (1938) o las *Lecciones de Psicología* de Manuel Riquelme (1948) constituyen de hecho los primeros textos identificados con la nueva ciencia. Sin embargo, la introducción de los conceptos propios de nuestra ciencia también debe mucho a la enseñanza de la Psicología como asignatura componente de los planes educativos del nivel medio y de la formación de los docentes, en los que ha estado presente de manera continuada a lo largo de todo el siglo XX (García, 2003b). Desde luego es innecesario recordar que la escuela secundaria no es el sitio donde se forman los psicólogos. Sin embargo, la discusión activa de los contenidos de la disciplina que se llevó a cabo en este nivel educacional constituyó siempre un más que interesante fermento intelectual que canalizó una influencia muy favorable para la psicología.

El advenimiento del *periodo introductorio* en la psicología paraguaya se reconoce por la sucesión de varios

acontecimientos importantes ocurridos a mediados de los años cincuenta. Estos eventos, a su vez, son indicativos de una mayor inserción de la psicología en la comprensión colectiva de los ciudadanos y en la acción social de las instituciones. Por ejemplo, la fundación del Departamento Psicopedagógico del Ministerio de Educación y Culto en 1957 sugiere una toma de conciencia creciente respecto a la importancia de la psicología a nivel de las estructuras del estado, en una proporción suficiente como para otorgarle un espacio en la organización ministerial y un rubro en las asignaciones del presupuesto público. Al mismo tiempo, aquellos pocos individuos que realizaban sus estudios de psicología durante la segunda mitad de la década de 1950 en centros universitarios del exterior como Bélgica, Brasil y España comenzaban a conformar la primera avanzadilla de la profesión.

El tercer periodo de Azuma, el de *traducción y modelaje* (Azuma, 1984), predice la incorporación de los modelos psicológicos desarrollados en el extranjero, así como su estudio y absorción en el medio local. Esto es precisamente lo que ha ocurrido con la habilitación de las dos primeras carreras en los años sesenta. Aunque las camadas de egresados no registraron un carácter masivo durante el primer quinquenio, la demanda de los estudiantes entró en un progresivo aumento a partir de la década de 1970. En los años ochenta, noventa y en estos primeros tramos del nuevo siglo la psicología ha ganado espacio en los medios de comunicación, ha sentado presencia en las páginas de los periódicos y en los canales de televisión. En consecuencia, se ha vuelto más conocida para el público lego. No obstante, este aumento de la familiaridad no siempre coincide con una exactitud en la comprensión. En el contexto de la percepción pública e incluso en ciertos espacios académicos, la psicología se halla muy entremezclada con supuestos relacionados con las terapias alternativas y con varias clases de alegatos pseudocientíficos (García, 1998) que dificultan y obstruyen el afianzamiento de su perfil como ciencia. Al mismo tiempo, el aumento en el número de estudiantes y en las opciones de estudio disponibles en las universidades no ha corrido paralelo con el incremento de los investigadores. Por el contrario, la escasa visibilidad de estos en los espacios académicos y la mínima influencia que gozan sobre la configuración de la disciplina siguen siendo dos de los déficits más serios que arrastra la psicología nacional en la actualidad (García, 2003b). La consecuencia más lógica de esta situación es la persistencia de un margen muy estrecho para la producción de investigaciones científicas e innovaciones creativas. En este aspecto es claro que no llegan a cumplirse los requisitos del modelo.

Las teorizaciones psicológicas de bases más autóctonas, previstas asimismo en el modelo de Azuma (1984) aún se hallan pendientes de elaboración. Por cierto que las reflexiones concernientes a la *identidad nacional* (Salazar, 2001) del hombre y la mujer paraguayos poseen antecedentes especulativos en el trabajo de varios intelectuales a lo largo de todo el siglo XX (García, 2003a). Estos, sin embargo, no han alcanzado todavía una fase de consolidación como área viable para el escrutinio científico de los psicólogos. Las investigaciones concebidas dentro de esquemas teóricos particulares que pudieran integrarse al enfoque de una *psicología cultural* (Shweder y Sullivan, 1993) o en alguna variedad de *etnopsicología* (Díaz-Guerrero, 1995) también se encuentran ausentes. Todo lo cual indica que la psicología paraguaya todavía está lejos de ingresar a un *periodo de indigenización* propio, el cual es considerado por el enfoque de Azuma (1984) como el signo distintivo para la cuarta fase evolutiva de la psicología. La pertinencia de una disciplina que se muestre atenta a los factores locales se hace patente cuando este proceso es analizado como el estudio intensivo de los fenómenos psicológicos tal y como se manifiestan en sociedades que se hallan separadas entre sí (Kagitcibasi y Berry, 1989) y de los contextos ecológicos y culturales en los que un individuo vive (Berry, 2004). Como parte de esta importante tarea, los psicólogos paraguayos requieren con urgencia la formulación y discusión de las coordenadas básicas que les permitan iniciar su trabajo en función de una mayor comprensión del entorno cultural en los términos psicológicos apropiados. El avance exitoso que se logre con estas búsquedas hará posible adentrarse en los territorios del último de los eslabones previstos para el desarrollo histórico de la psicología, el de la *integración*.

COMENTARIOS FINALES

El artículo de Azuma (1984) que ha servido como punto de partida para el esbozo analítico de la situación de la psicología en Paraguay presentado en este informe fue propuesto originalmente para el estudio de los procesos evolutivos de la psicología en países ajenos a la tradición occidental. La utilización de este esquema conceptual para la visualización de la psicología paraguaya demuestra, no obstante, que su estructura básica es lo suficientemente flexible para ser aplicada también a entornos culturales divergentes. A la luz de los datos históricos expuestos en las páginas precedentes se comprueba que las fases iniciales previstas en el modelo de Azuma son identificables con mucha claridad en el contexto de la psicología local. Al mismo tiempo, esta condición de flexibilidad favorece la

implementación de este u otros marcos comparativos similares para el análisis transcultural de la psicología en diversos contextos nacionales.

Con base en los parámetros de comparación especificados en el modelo, la psicología paraguaya se halla situada en una fase intermedia de su avance, coincidiendo en términos generales con las características definidas en el *periodo de traducción y modelaje*. No obstante, existen determinados factores identificados con el surgimiento de este periodo en particular que aún se hallan ausentes en la psicología paraguaya, por lo que esta ubicación debe ser asignada con la necesaria prudencia respecto a las omisiones apuntadas. En forma puntual, estas se refieren a la reducida o nula capacidad de la disciplina para generar investigadores científicos activos, ya sea en el marco de las universidades o fuera de ellas.

Debemos precavernos, sin embargo, de que la utilización de estos esquemas comprensivos para la psicología no acaben transmitiendo impresiones erróneas sobre la naturaleza de los procesos de transformación que son inherentes a la constitución de toda ciencia. En efecto, no sería realista asumir que las disciplinas académicas atraviesan por un único molde unidireccional que influye en las diversas contingencias de su evolución, como si se tratara de matrices fijas e inmutables por donde deben cruzar necesariamente todas las ciencias. Suponer algo semejante significaría ignorar la gran variedad de condicionantes culturales, sociales e históricas que afectan de manera directa la génesis y evolución de cualquier empresa científica o intelectual y su carácter altamente maleable, heterogéneo y variable al interior de cada sociedad. Los enfoques como el de Azuma (1984), que formalizan estadios o etapas correlativas, encuentran una utilidad significativa al proponer en términos simples unas coordenadas de carácter muy general para la conceptualización de los cambios que sufren las disciplinas científicas en su devenir histórico. Pero los modelos en sí mismos deben ser objeto de una permanente revisión y adecuación que tome como criterio central, precisamente, su capacidad de actuar con eficacia predictiva en los diferentes panoramas culturales.

Para la psicología paraguaya la aplicación de estos modelos conlleva una ventaja adicional: la de romper con el tradicional aislamiento de la disciplina en el plano local en relación al contexto más global de la investigación, y a la vez generar las ideas básicas para el conocimiento de los procesos internos de cambio que la conducen y de las variables que actúan como sus fuerzas centrífugas. Existen, no obstante, otros esque-

mas para el análisis de campos más especializados como la psicología escolar (Hatzichristou, 2002) que podrían ser asimilados a estudios futuros. Es necesario remarcar que, pese a los avances logrados, la psicología paraguaya todavía adolece hoy de importantes limitaciones, tanto a nivel académico como profesional. La necesidad y la decisión de superar estos altibajos de la disciplina tal como la percibimos en el presente hacen que los esfuerzos dirigidos a dilucidar las características intrínsecas de su evolución y a determinar las estrategias que estimulen sus potencialidades reales en el mediano plazo justifiquen cuestionamientos razonables a sus fundamentos, condición y calidad, como los prerrequisitos indispensables para un avance significativo.

♦♦♦♦

BIBLIOGRAFÍA

- Aguayo, A. M. (1913). Los laboratorios de psicología y las clínicas psicológicas. *La Enseñanza*, 1, 73-88.
- Aguirre, J. J. (1966). *Carácter e inteligencia. Un estudio de tipología paraguaya*. Buenos Aires : El Ateneo.
- Aguirre, J. J. (1990). *Terapia noética*. Asunción : Editora Litocolor.
- Aldaba-Lim, E. (1992). Philippines. En: V. S. Sexton y J. D. Hogan (Eds.), *International Psychology. Views from around the world* (pp. 331-338). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Arriola Socol, M. (1992). *La locura de aprender*. Asunción : CIDSEP.
- Arriola Socol, M. (1994). *Buscando la vida*. Asunción : Fundación En Alianza.
- Arriola Socol, M. (2002). *Dando paso a la vida*. Asunción : Fundación En Alianza.
- Ayala, E. (1905). El proceso de la ideación y desenvolvimiento ulterior de la perceptividad. *Anales de la Universidad Nacional*, 6 (1-2), 69-82.
- Azuma, H. (1984). Psychology in a non-western country. *International Journal of Psychology*, 19, 45-55.
- Báez, C. (1903). Introducción al estudio de la Sociología. *Anales de la Universidad Nacional*, Año IV (1-2). Asunción: Talleres Nacionales de H. Kraus.
- Benítez, L. G. (1981). *Historia de la educación paraguaya*. Asunción : Industrial Gráfica Comunerros.
- Benítez, J. P. (1983). *Influencias del positivismo en la cultura nacional. Para una historia de las ideas*. Asunción : NAPA.
- Berry, J. W. (2004). An ecocultural perspective on the development of competence. En R. J. Sternberg y E. L. Grigorenko (Eds.), *Culture and competence. Contexts of life success* (pp. 3-22). Washington DC: American Psychological Association.
- Bertoni, M. S. (1914). *Resumen de prehistoria y protohistoria de los pueblos guaraníes*. Asunción: Establecimiento Gráfico M. Brossa.

- Bertoni, M. S. (1922). *La civilización guaraní. Parte I: Etnología. Origen, extensión y cultura de la raza Kará-Guaraní y protohistoria de los guaraníes*. Puerto Bertoni: Ex Sylvis.
- Bertoni, M. S. (1927). *La civilización guaraní. Parte III: Etnografía: conocimientos. La higiene guaraní y su importancia científica y práctica. La medicina guaraní: Conocimientos científicos*. Puerto Bertoni: Ex Sylvis.
- Bertoni, M. S. (1956). *La civilización guaraní. Parte II: Religión y Moral. La religión guaraní. La moral guaraní. Psicología*. Asunción: Indoamericana.
- Boggiani, G. (1900). Compendio de etnografía paraguaya moderna. *Revista del Instituto Paraguayo*, Año III, Tomo I: (23), 40-48; (24) 129-144; (25) 147-206; Tomo II: (27) 49-64; (28) 65-85.
- Britos, J. G. (1999). La Psicología en Paraguay. En M. M. Alonso y A. Eagly (Eds.), *Psicología en las Américas* (pp. 217-222). Caracas: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Cardozo, R. I. (1905). *Pestalozzi y la pedagogía contemporánea*. Villa Rica: Imprenta «El Guairá».
- Cardozo, R. I. (1923). Un libro de Dewey. *Anales del Gimnasio Paraguayo*, 5 (3), 226-233.
- Cardozo, R. I. (1927). El psicoanálisis y la educación, o sea, el freudismo como método auxiliar de educación. *La Nueva Enseñanza*, 1 (2), 97-105.
- Cardozo, R. I. (1928). *Por la educación común*. Asunción: Imprenta Nacional.
- Cardozo, R. I. (1932). *Las ideas filosóficas y religiosas del Dr. Adolfo Ferrière*. Asunción: Imprenta Cándido Zamphirópolis.
- Cardozo, R. I. (1938). *La pedagogía de la escuela activa. Tomo I: Psicología de la escuela activa o fundamentos psicopedagógicos*. Asunción: Edición del autor.
- Castell, A. (1901). La formación del carácter. *Revista del Instituto Paraguayo*, 4 (31), 102-114.
- Church, A. T. y Katigbak, M. S. (2002). Indigenization of psychology in the Philippines. *International Journal of Psychology*, 37, 129-148.
- Dahlquist, J. R. (1912). *Páginas de un maestro*. Asunción: Talleres Tipográficos del Estado.
- Decoud, D. (1888). *Estudio del hipnotismo. Bajo el punto de vista psicológico y de la medicina legal*. Buenos Aires: Félix Lajouane Editor.
- Díaz-Guerrero, R. (1995). Una aproximación científica a la etnopsicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27, 359-389.
- Domínguez, M. (1903a). Causas del heroísmo paraguayo. *Revista del Instituto Paraguayo*, 4 (38), 643-675.
- Domínguez, M. (1918). *El alma de la raza*. Asunción: Casa Editora de Cándido Zamphirópolis.
- Domínguez, M. (1946). *El Paraguay, sus grandezas y sus glorias*. Buenos Aires: Ayacucho.
- García, J. E. (1993). La Psicología Educativa en Paraguay: Un bosquejo. En R. S. L. Guzzo, L. da Silva Almeida y S. M. Wechsler, S. M. (Eds.), *Psicología escolar. Padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 95-108). Campinas SP: Editora Atomo.
- García, J. E. (1998). El problema de las terapias alternativas. *Más luz. Revista Iberoamericana de Psicología y Pedagogía*, 4, 163-173.
- García, J. E. (2003a). Orígenes de la Psicología Social en Paraguay. En A. M. Jacó-Vilela, M. Lopes da Rocha y D. Mancebo (Orgs.), *Psicología Social. Relatos en América Latina* (pp. 85-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- García, J. E. (2003b). Problemas centrales en la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en el Paraguay. En J. F. Villegas, P. Marassi L. y J. P. Toro C. (Eds.), *Problemas centrales en la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, Volumen II* (pp. 205-279). Santiago: Sociedad Interamericana de Psicología.
- García, J. E. (2003c). Ramón Indalecio Cardozo y la difusión inicial de las ideas de Sigmund Freud en el Paraguay. *Teoría e Investigación en Psicología*, 11 (2), 273-318.
- García, J. E. (2003d). Desafíos para el afianzamiento de la investigación psicológica en el Paraguay. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 3 (2), 11-36.
- García, J. E. (en prensa). Psicología, Investigación y Ciencia en el Paraguay: Características resaltantes en el periodo preuniversitario. *Revista Interamericana de Psicología*.
- García, J. E. (sometido a). Presupuestos básicos para el análisis de la formación del psicólogo en el Paraguay. Manuscrito sometido a publicación.
- García, J. E. (sometido b). El joven Eusebio Ayala y la psicología paraguaya. Manuscrito sometido a publicación.
- García, J. E. (sometido c). La psicología en Paraguay y el problema de la determinación de los pioneros. Manuscrito sometido a publicación.
- García, J. E. (sometido d). Revisión de publicaciones paraguayas en el área de la Psicología: 1960 al presente. Manuscrito sometido a publicación.
- González, E. (1894). Programa de Elementos de Psicología. *Revista de la Universidad Nacional, Año II, Tomo II*, 147-157.
- González, M. F. (1942). *Misceláneas psicológicas para padres y educadores*. Asunción: Edición de la autora.
- González, M. F. (1951). *Organización escolar. Manual de Pedagogía fundamental para estudiantes de los cursos normales* (2ª ed.). Asunción: La Colmena.
- Hatzichristou, C. (2002). A conceptual framework of the evolution of school psychology. *School Psychology International*, 23, 266-282.
- Higgins, L. T. y Sun, C. H. (2002). The development of psychological testing in China. *International Journal of Psychology*, 37, 246-254.
- Ho, D. Y. F. (1992). Hong Kong. En: V. S. Sexton y J. D. Hogan (Eds.), *International Psychology. Views from around the world* (pp. 190-195). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Jing, Q. y Fu, X. (2001). Modern chinese psychology: Its

- indigenous roots and international influences. *International Journal of Psychology*, 36, 408-418.
- Kagitcibasi, C. y Berry, J. W. (1989). Cross-cultural psychology: Current research and trends. *Annual Review of Psychology*, 40, 493-531.
- LaVoie, J. C. (1989). School Psychology in the People's Republic of China. En P. A. Saigh & T. Oakland (Eds.), *International perspectives on psychology in the schools* (pp. 165-175). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Massare de Kostianovsky, O. (1968). *La instrucción pública en la época colonial*. Asunción: Edición de la autora.
- Miao, X. y Wang, W. (2003). A century of Chinese developmental psychology. *International Journal of Psychology*, 38, 258-273.
- Misumi, J. y Peterson, M. (1990). Psychology in Japan. *Annual Review of Psychology*, 41, 213-241.
- Mpofu, E. (2002). Psychology in sub-Saharan Africa: Challenges, prospects and promises. *International Journal of Psychology*, 37, 179-186.
- Oakland, T., Feldman, N. y León de Vioria, C. (1995). School psychology in Venezuela. Three decades of progress and futures of great potential. *School Psychology International*, 16, 29-42.
- Othman, A. H. (1994). Country Profile: Malaysia. *Psychology International*, 5 (4), 8.
- Oyama, T., Sato, T. y Suzuki, Y. (2001). Shaping of scientific psychology in Japan. *International Journal of Psychology*, 36, 396-406.
- Pane, I. A. (1917). *Apuntes de Sociología*. Asunción: España.
- Petchpud, A. (1988). Psychology in Thailand. *Archivo Latinoamericano de Historia de la Psicología y Ciencias Afines*, 1, 102-117.
- Peters, H. (1996). *El sistema educativo paraguayo desde 1811 hasta 1865*. Asunción: Instituto Cultural Paraguayo-Alemán.
- Pham Minh Hac (1988). The historical development of psychology in Vietnam. *Archivo Latinoamericano de Historia de la Psicología y Ciencias Afines*, 1, 87-101.
- Ramos Mejía, J. M. (1915). *Las neurosis de los hombres célebres en la historia argentina*. Buenos Aires: «La Cultura Argentina».
- Riquelme, M. (1948). *Lecciones de Psicología*. Buenos Aires: Ángel Estrada Editores, novena ed. (edición original 1936).
- Ruiz Carvallo, G., Medina, R. E., Godoy, J. F. y Laconich Romero, A. (1997). *Por sus frutos los conoceréis. Antecedentes, creación y primeros pasos de la U.N.E*. Ciudad del Este: Universidad Nacional del Este.
- Salazar, J. M. (Coord.) (2001). *Identidades nacionales en América Latina*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela.
- Sarwono, S. W. (1995). Profile: Indonesia. *Psychology International*, 6 (2), 9.
- Shinagawa, F., Kodama, M. y Manita, A. (1989). School Psychology in Japan. En P. A. Saigh & T. Oakland (Eds.), *International perspectives on psychology in the schools* (pp. 183-189). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shweder, R. A. y Sullivan, M. A. (1993). Cultural Psychology: Who needs it? *Annual Review of Psychology*, 44, 497-523.
- Souza, A. J. (2001). Breves considerações sobre identidade nacional e as origens do pensamento social no Brasil. En A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezo y H. de Barros Conde Rodriguez (Orgs.), *Clio-Psyché ontem. Fazeres e dizeres na história do Brasil* (pp. 83-88). Rio de Janeiro: Relume Dumará - UERJ.
- <Body Sukemune, S. (1992). Japan. En: V. S. Sexton y J. D. Hogan (Eds.), *International Psychology. Views from around the world* (pp. 259-272). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Tapia, F. (1897). Pedagogía. *Revista del Instituto Paraguayo*, 1 (8), 130-137.
- Tapia, F. (1898). Algunas leyes biológicas. *Revista del Instituto Paraguayo*, 2 (12), 204-219.
- Tomita, M. (1993). Country Profile: Japan. *Psychology International*, 4 (2), 13.
- Uzcátegui, E. (1959). Evaluación de las labores de la misión de la UNESCO en el Paraguay: 1955-1959. *Boletín de Educación Paraguaya*, 3 (36), 1-52.
- Valderrama, P. (1986). El carácter nacional y la psicología de los pueblos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 18, 87-103.
- Vilanova, A. (2001). *El carácter argentino. Los primeros diagnósticos*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Wang, Z. M. (1993). Psychology in China: A review dedicated to Li Chen. *Annual Review of Psychology*, 44, 87-116.
- Winston, A. S. (Ed.) (2004). *Defining difference. Race and racism in the history of psychology*. Washington DC: American Psychological Association.
- Yoon, G. (1992). Korea. En: V. S. Sexton y J. D. Hogan (Eds.), *International Psychology. Views from around the world* (pp. 273-279). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Yung, G. Y. M., Lau, W. C. Y., Kwok D. C. y To, C. (1989). School Psychology in Hong Kong. En P. A. Saigh & T. Oakland (Eds.), *International perspectives on psychology in the schools* (pp. 177-181). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

La emergencia de la juventud en comunidades rurales

Sara Ruíz Vallejo*

RESUMEN

Se hace un análisis de un hecho observado en estudio de campo realizado en una comunidad rural del estado de Veracruz realizado con una combinación del método etnográfico y de la psicología social. La *emergencia de la juventud* se relaciona con cambios demográficos, económicos, sociales y culturales; tanto de nivel macro como micro social. La emergencia de la juventud, en el contexto de las comunidades rurales constituye un rompimiento dentro de la estructura demográfica y sociocultural tradicional. Como nuevo grupo la juventud demanda instituciones y programas de los que sus comunidades carecen.

Palabras clave: *juventud, comunidades rurales, necesidades de la juventud, grupos emergentes.*

ABSTRACT

This paper analyzes the results of a field study in rural community in the estate of Veracruz, Mexico. Ethnographic and social psychology methodology was applied to, observed and described the *emergence of young people* as a new social group inside the rural communities and the demographic, economic, social and cultural changes produced in the macro and micro social level. The *emergency of young* represents a breakdown in the social structure of the community and requires new programs and social institutions to support it.

Key Words: *young people, rural communities, young needs, emergence groups, adolescents.*

I. INTRODUCCIÓN

Si un día hábil visitáramos una comunidad rural del estado y nos detuviéramos en su escuela telesecundaria observaríamos una buena cantidad de jóvenes varones y mujeres en calidad de alumnos. Si después de esa visita decidiéramos permanecer en el pueblo hasta llegada la noche y camináramos por sus calles o senderos, encontraríamos a muchos de esos mismos jóvenes estudiantes más algunos otros que ya trabajan o asisten a otras escuelas formando grupos que se dedican a platicar, jugar, oír música, fumar, ingerir licor, deambular, estar simplemente con otros y algunas veces enfrentarse a golpes con los grupos de jóvenes del pueblo vecino; con la peculiaridad que de noche, serían sólo varones.

A simple vista éste es el hecho. Para las personas mayores adultas de esa misma comunidad el fenómeno es nuevo, contradictorio e inexplicable y en sus intentos de análisis se mezclan en diferentes proporciones dos visiones; por una parte, la asistencia de los jóvenes a la escuela es casi siempre motivo de satisfacción y señal de buena posición económica; en tanto que la actividad nocturna, con los peligros reales o imaginarios que se le atribuyen, suscita en los adultos sentimientos de alarma, preocupación, impotencia e incertidumbre.

Al estudio y explicación de la *emergencia de la juventud* se refiere este artículo, que tiene dos objetivos: pri-

* Facultad de Psicología, Universidad Veracruzana.

mero, esclarecer y comprender el hecho en sí y segundo, destacar la necesidad de implementar políticas y programas que apoyen a las comunidades rurales en las transformaciones vertiginosas que están sufriendo y para las cuales sus instituciones tradicionales resultan inoperantes y rebasadas.

La *emergencia de la juventud* tiene su origen en un estudio de campo más extenso realizado durante 1999, sobre la construcción de género con jóvenes hombres y mujeres de una comunidad rural, con nivel de marginación cuatro, cercana a la ciudad de Xalapa en el Estado de Veracruz, se continúa trabajando en dicha comunidad. El método utilizado fue una combinación del método etnográfico y de la psicología social; pues se requería aplicar una metodología no determinista (Hammersley, Atkinson; 1995; Coulon, 1988) que permitiera llegar a la realidad, tal y como la viven los sujetos, es decir sin tratar de encontrar la verdad última, sin crear condiciones especiales para su estudio, aclarando el significado que ellos-ellas mismos otorgan a los hechos investigados sin predeterminar, limitar sus expresiones o imponerles expectativas o explicaciones predefinidas en forma de hipótesis. Las técnicas para recolectar la información fueron: la observación directa y participante en la vida de la comunidad y en la de los jóvenes, entrevistas sistemáticas con informantes (varones y mujeres); entrevistas a profundidad y discusión con grupos focales de jóvenes varones y mujeres. Se aplicó también un programa de intervención psicosocial durante un año escolar en dos grupos de estudiantes de la telesecundaria de la localidad. Además, se consultaron fuentes secundarias como censos de población, registros estadísticos del ayuntamiento y documentos escolares.

Los enfoques teóricos incluyeron postulados de la psicología social, el interaccionismo simbólico y la teoría de género como construcción social.

Los principales resultados de ese estudio, de corte cualitativo e interpretativo incluyeron la identificación y descripción de: 1) los grupos de referencia, de los que se habla más adelante en el apartado V; 2) los proyectos de género, que representan las expectativas, normas, ideales, valores, contradicciones, prácticas, actitudes que los grupos de referencia atribuyen a los dos géneros. Los proyectos de género se sintetizaron en seis patrones culturales o mandatos: *diferenciación, independencia, sexualidad reproductora-doble moral, maternidad, alcohol-violencia y ocupación-trabajo*; 3) los principios que organizan las relaciones entre los géneros tienen que ver con las justificaciones, explicaciones para la existencia de las instituciones en que cristali-

zan las relaciones entre varones y mujeres. Los principios que organizan las relaciones entre los géneros son *respeto y servicio*; el respeto es simétrico, ambos miembros de la pareja obtienen respeto en la unión; el servicio es asimétrico; las mujeres dan servicio a cambio de respeto. Los varones son portadores de respeto, las mujeres sólo pueden obtenerlo por procuración. El servicio, o *quehacer*, como las mujeres lo designan; incluye: el trabajo doméstico, cuidados para conservar la salud, labores de maternaje, servicios sexuales, búsqueda de recursos económicos, reproducción y circulación del capital simbólico.

Además de estos dos principios, circula en el discurso y en las prácticas el mito de la vulnerabilidad de las mujeres. En el presente artículo se utilizaron varios de esos resultados, pero además se ha ampliado el análisis.

Para iniciar se plantea la proposición siguiente: en las comunidades rurales *la juventud*, concebida ésta no sólo como grupo de edad, sino como grupo en relación nueva y diferente con los otros estratos tradicionales: (niñez, adultez, vejez) es un fenómeno nuevo producto de cambios demográficos, económicos y socio culturales que se han venido gestando en todo el país desde décadas atrás. Factores como: el incremento de la esperanza de vida, el aumento en la edad de la primera unión, los avances en tecnología; las mejoras en medicina reproductiva, la escolarización creciente, la influencia vía medios masivos, los contactos personales con modelos femeninos y masculinos urbanos, el abandono de la agricultura como medio de subsistencia y el paso al trabajo asalariado, la incorporación de las mujeres al mundo laboral y la migración nacional e internacional, entre otros contribuyen a la emergencia de la juventud.

No se niega que en años anteriores hayan existido personas jóvenes solteras en las comunidades rurales, siempre ha habido casos aislados que por diversas razones no siguen los patrones de conyugalidad; también ha habido familias que han tenido contactos con grupos externos que influenciaron sus estilos de vida; lo que hace al hecho relevante en la actualidad es que abarca a la mayoría de jóvenes y esta mayoría es notoria.

Esta juventud emergente, producto de los cambios macro y micro sociales, es a su vez productora de transformaciones socioculturales profundas para sus comunidades. Como grupo social emergente, la juventud demanda instituciones y servicios hasta hoy concentrados en los grandes centros urbanos e inexistentes en regiones alejadas y marginadas.

México y el Estado de Veracruz son un país y estado de jóvenes; razón suficiente para justificar el análisis de sus condiciones. La *edad mediana* es decir, el promedio de edad en el que la población total de un país o estado se divide por la mitad, es para México de 22 años como puede observarse en el cuadro 1.

Cuadro 1
Edad Mediana de la población en México al año 2000

Entidad	Promedio general	Hombres	Mujeres
México	22 años	22 años	23 años
Veracruz	23 años	21 años	22 años

Fuente: Estadísticas de Veracruz, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. 2002

II. EXPLICACIONES TEÓRICAS

En este escrito se denomina *juventud* al grupo de personas comprendido entre la pubertad y la primera unión conyugal (consensual o legal); hombres o mujeres que se encuentran en estado de dependencia o independencia económica de sus padres, que prosiguen estudios, trabajan o realizan ambas cosas; y que puestos cara a cara frente a los patrones culturales, usos y costumbres de su familia y comunidad de origen, por una parte; o contra las expectativas que la sociedad les envía en forma intermitente por diferentes medios; constituyen una ruptura sociocultural dentro de las comunidades rurales actuales y han creado una nueva categoría a la que el grupo social le atribuye determinados comportamientos, actitudes y valores.

Los postulados teóricos más apropiados para explicar el hecho son los de la sociología relacional que se dedica a descifrar las cualidades y roles de *una generación*. Son dos las explicaciones clásicas que en diferentes épocas han intentado explicar el fenómeno de las generaciones, como grupo de edad y como descendencia parental familiar.

1. Generación como grupo de edad

Esta línea se remite al siglo XIX y XX con Comte, Dilthey, Mannheim y otros; (Donati 1999:28 ss). Su propósito inicial fue contar con un instrumento conceptual que diera cuenta de los cambios sociales ocurridos como producto de las revoluciones: industrial y socio políticas. En este marco los autores citados definen una generación como el conjunto de individuos, de coetáneos que

han vivido en el mismo momento una experiencia histórica, irrepetible y determinante; una comunidad de edad en un mismo contexto sociogeográfico que comparte un destino común. Si los enunciados anteriores son aceptados y la generación se caracteriza por la vivencia de eventos históricos en un determinado momento, entonces cada individuo pertenece a una sola generación para toda la vida; en este caso se puede hablar de la generación de los sesenta, la generación de Vietnam, o la generación perdida. Algunos autores han querido equiparar el concepto de generación al de clase social, pues aunque son realidades distintas; ambas posibilitan la colocación social, que a su vez condiciona el acceso de las personas a los productos culturales. Una generación tiene una colocación afín dentro del sistema social; éste es su vínculo y desde esta posición quienes pertenecen a una generación tienen la posibilidad de participar y guiar movimientos sociales y culturales, ya que comparten los mismos ideales y expectativas.

2. Generación como descendencia parental familiar

Esta línea explicativa pretende superar las carencias de las anteriores. La concepción de generación guarda relación estrecha con la importancia de la familia nuclear moderna en la socialización de la descendencia. Hasta el siglo XVIII, hijas e hijos eran socializados dentro de las reglas del linaje, en un ámbito rígido y aislado de las influencias exteriores; dentro de esta explicación, una generación no es una medida de cambio. Para los siglos XIX y XX la institución que más influencia el desarrollo de la descendencia es la familia nuclear poco numerosa. Dentro de esta concepción, el papel desempeñado por las generaciones está ligado al lugar ocupado por la familia en la sociedad, cuanto más insignificante es el lugar, su influencia es más modesta.

En el lenguaje común predomina un concepto de generación que incluye las dos concepciones anteriores, se la concibe como descendencia en sentido antropológico, o como grupo de edad y de unidad generacional en sentido histórico. Pero estas formas de explicación resultan insuficientes, estáticas y pobres para dar cuenta de la mediación cada vez más fuerte de la esfera pública-colectiva actual que experimentan las personas en todas las sociedades, incluso en las comunidades pequeñas. Dicho de otra manera, la influencia cada vez más intensa, diversa, total e ineludible de la esfera social; en circunstancias como las actuales sobrepasa las fronteras nacionales; y en contraposición, la esfera familiar con la que se han desarticulado las coincidencias; ha hecho que las gene-

raciones adquieran un significado diferente al que tuvieron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Para Donatti (1999) el concepto tradicional de generación es obsoleto; las generaciones no son más innovadoras y progresivas como se pensó en el siglo pasado y para remediar el vacío propone un nuevo enfoque, un enfoque relacional.

3. Generación dentro del enfoque relacional

El enfoque de la sociología relacional pretende dar cuenta del dinamismo y la complejidad actuales y postula: *"la generación es el conjunto de personas que comparten una relación, aquélla que liga en su colocación en la descendencia propia de la esfera familiar-parental (esto es: hijo, padre, abuelo, etc.) con la posición definida en la esfera societal con base en la edad social (es decir de acuerdo con los grupos de edad: niños, jóvenes, adultos, ancianos)."* (Donati:1999:37). Es necesario ser específico y hablar de hijos jóvenes, hijos adultos, padres jóvenes, padres adultos, abuelos ancianos, abuelos jóvenes, etc. Este complicado entramado es producto de la sociedad actual.

Dentro de esta explicación, la constitución de una generación depende de la interacción entre el status-rol que la familia asigna con base en las relaciones procreativas y el status rol que es atribuido por la sociedad de acuerdo con la edad y con las demandas de las relaciones productivas imperantes, condicionadas a su vez por la situación global. Las generaciones se definen mirándose mutuamente, tanto en y a través de la familia, como cada vez con más fuerza, dentro y a través de la sociedad. Estos dos elementos status-rol que la familia asigna y el status rol asignado por la sociedad en un determinado momento histórico son los que se transforman y desarticulan de manera profunda. La transformación de estos dos elementos es producto de factores macro y micro sociales que pertenecen a diversos campos de estudio; los cuales se expondrán en forma breve pues contribuyen a explicar la emergencia de un grupo social que plantea demandas y se enfrenta a riesgos e incertidumbres que trascienden con creces las respuestas tradicionales que las instituciones de sus comunidades podían brindarles. Al análisis de estos factores se dedican las siguientes páginas, la tarea se aborda con información proveniente tanto de fuentes secundarias como primarias.

III. FACTORES QUE HAN CONTRIBUIDO AL FENÓMENO DE EMERGENCIA DE LA JUVENTUD

1. Aumento de la esperanza de vida

La esperanza de vida al nacer no ha dejado de incrementarse en el país; con una diferencia entre varones y mujeres de más o menos cinco años, tal como lo demuestran los datos del cuadro 2,

Cuadro 2
Esperanza de vida, en México durante el periodo de 1930 al 2000

Año	Hombres	Mujeres	Total
1930	36.1	37.5	36.9
1940	40.4	42.5	41.5
1950	48.1	51.3	49.7
1960	57.6	60.3	58.9
1970	60	63.8	61.9
1980	62.3	68.1	64.9
1990	67.7	74.0	70.8
1995	69.8	76.2	73.0
1997	70.4	76.7	73.6
2000	71.3	77.6	74.4

Fuente: Cuadernos Demográficos de México 1, Rolando Cordera. Org.mx;

Para el año 2000, la esperanza de vida de la población del Estado de Veracruz fue de 74 años; 71.7 para hombres y 76.3 para mujeres (Mujeres y Hombres, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática 2002:96). La esperanza de vida ha tenido una ganancia considerable tanto para hombres como para mujeres. Para la vida cotidiana de las comunidades y de las familias esta ganancia tiene consecuencias diversas: cuando las personas y las parejas tienen posibilidad de vivir muchos años, la presión para la reproducción temprana disminuye; la edad de la primera unión (tanto para varones y mujeres) puede postergarse y estos años de soltería permiten asistir a la escuela, conseguir algún diploma; buscar un puesto de trabajo y capacitarse; emigrar para proseguir estudios o trabajar, plantearse otros planes de vida, establecer vínculos con personas desconocidas o ajenas al núcleo familiar, construir expectativas novedosas; ayudar económicamente a la familia de origen; o, en el peor de los casos, simplemente esperar. En el caso de la familia, trae consigo más años de convivencia entre las parejas; la necesidad de medios económicos para subsistir los años excedentes; la presencia, manutención y cuidado de las personas mayores. Para las comunidades, la constata-

ción de la carencia de servicios y provisiones que atiendan las nuevas realidades.

2. Incremento de la edad promedio de la primera unión o matrimonio.

La edad para la primera unión es un indicador demográfico relevante que hace sentir su presencia e importancia en las estadísticas vitales tanto del país como del estado. Estudiosos del tema como Quilodrán,(1993: 19-21) en un análisis del país de 1930 a 1990, concluye que a partir de 1970, comienza a elevarse la edad de la primera unión conyugal en las mujeres, que pasa de 21.6 años en 1980, a 22.2 en 1990; para 1990, los hombres contraen nupcias poco antes de los 25 años y las mujeres poco después de los 22. Otros datos importantes son que la edad es menor en las uniones consensuales que en las legales y que las mujeres son quienes han experimentado los cambios más acentuados. En general y en todo el país la proporción de población casada o unida antes de los 20 años disminuyó en un 15.1% entre 1930 y 1990, y ha partir de entonces esta tendencia se ha sostenido. Estadísticas demográficas del Consejo Nacional de Población (2001:16:ss) apoyan estas afirmaciones tanto para el país como para el Estado de Veracruz(cuadro 3).

Cuadro 3
Edad de la primera unión, en mujeres, por generación.

Generación	Nacional	Veracruz
1953-1962	20.2	19.4
1963-1967	20.8	
1968-1972	21.3	21.2

Fuente: Cuadernos de salud, Veracruz. Consejo Nacional de Población, 2001

De 1953 a 1972, la elevación de la edad de unión tiene un retraso de 1.1 año en el caso del país y 1.8 años para el Estado de Veracruz. Los datos del porcentaje de mujeres unidas antes de los 16 años que aparecen en el cuadro 4 confirman y describen mejor esta la tendencia. En el estado de Veracruz el 42.2% de las mujeres nacidas entre 1968 y 1972 estaban unidas antes de cumplir los 20 años. En el medio rural la costumbre de las uniones conyugales a edades tempranas es conocida y aceptada como norma de género al menos para una gran parte de la población, incluso en el tiempo (1999) que el trabajo de campo de este estudio se llevó a cabo. (cuadro 4).

Cuadro 4
Mujeres unidas antes de cumplir los 16 años por generación en Veracruz

Generación	Porcentaje
1958-1962	23.8
1968-1972	13.7

Fuente: Cuadernos de salud Veracruz , Consejo Nacional de Población, 2001:17

En Veracruz, las mujeres residentes en localidades rurales que nacieron entre 1963 y 1972 siguieron un patrón de nupcialidad joven: una de cada cuatro se unió antes de 16 años y seis de cada 10 antes de cumplir los 20, (Consejo Nacional de Población,2001:18ss). Estas tendencias se aclaran más cuando se relaciona la nupcialidad con la escolaridad, 32.5% de mujeres con estudios de secundaria o más se unieron antes de los 20 años, mientras la proporción para las que carecen de escolaridad se eleva a 8 de cada 10.

3. Escolarización creciente

La escolarización creciente, entendida como la posibilidad de acceso a la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en los lugares de residencia, así como la permanencia en la escuela, es un factor que contribuye a los cambios que se están generando. Como factor de explicación la permanencia en la escuela de los niños y sobre todo de las niñas, pone al descubierto las mejoras en la economía de los hogares, aun dentro del contexto de la pobreza. La posesión de excedentes monetarios que hacen posible el abandono, parcial o total, del uso de la fuerza de trabajo familiar en las labores agrícolas y en el trabajo doméstico; la existencia en la localidad de servicios, tecnologías y productos que facilitan el trabajo doméstico, también dan cuenta de la emergencia de nuevos valores asociados a las condiciones de vida y a las expectativas sociales que presionan de diferentes maneras, la valoración de la escuela como institución formadora de competencias necesarias para acceder a puestos de trabajo en mejores condiciones y a la educación como herramienta para mejorar económicamente.

El prestigio atribuido por el grupo social al hecho de mandar a los hijas-os a la escuela; implica también, en el caso de las niñas, el reconocimiento de las mujeres como seres con potencialidades aprovechables, diferentes a las tradicionales además de necesarias para solventar los apuros económicos de una vida más prolongada. Si la permanencia en la escuela sobrepasa la enseñanza primaria las expectativas pasan al terreno de la realidad.

Cuadro 5
Población de 10 años y más según nivel de instrucción escolar en Veracruz

<i>Población</i>	<i>1970</i>	<i>%</i>	<i>1980</i>	<i>%</i>
Sin instrucción primaria	908,681	35.4	479,666	12.7
Únicamente ha aprobado algún grado de instrucción primaria	1,469,628	57.3	1,921,130	50.8
Con algún grado de instrucción postprimaria **	188,070	7.3	619,412	16.4
Con instrucción insuficientemente especificada	347	0.0	760,975	20.1
Población alfabetizada de 15 años y más	1,403,581	67.9	2,180,306	71.7

Fuente: Datos Básicos sobre la población de México 1980-2000, Veracruz, Consejo Nacional de Población, SPP, 1981:89

Cuadro 6
Población de 15 años y más. Porcentajes por sexo y nivel de instrucción, 1990 y 2000, en el Estado de Veracruz.

<i>Concepto</i>	<i>1990</i>			<i>2000</i>		
	<i>total</i>	<i>Hombres</i>	<i>mujeres</i>	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
Total	3,806,601	1,852,717	1,953,884	4,508,106	2,136,761	2,371,345
Sin instrucción	18.6	15.3	21.7	15.0	12.5	17.3
Primaria incompleta.	28.0	28.8	27.3	23.8	24.0	23.7
Primaria completa	18.0	18.6	17.4	18.5	18.4	18.5
Postprimaria **	33.4	35.6	31.2	41.9	44.3	39.7
no especificado	2.1	1.7	2.4	0.8	0.8	0.8

Fuente: Estadísticas de Educación Veracruz, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2001

Las posibilidades de exposición a la diversidad de todo tipo e influencia se amplían; los vínculos entre nuevos grupos de pares son factibles y adquieren nuevas connotaciones; la independencia de la familia se ve favorecida; los estilos de vida de la comunidad y el modelo familiar en los que los niños-as crecieron seguramente serán objeto de reflexión y cuestionamiento, quizá en algún momento hasta de rechazo.

La escolarización en el país y en el Estado de Veracruz ha seguido una tendencia ascendente. Dentro de este cambio destaca la población que asiste a la secundaria, ya que en ella se localizan los jóvenes. Los cuadros 5 y 6 dan cuenta de estos hechos (cuadro 5).

Al observar la fila con ** se constata la diferencia en los porcentajes y el incremento de más del 100% en sólo diez años, aunque la población aún no está separada por sexos (cuadro 6).

En el cuadro 6 y en la línea con ** se observa el incremento en los porcentajes del grupo con postprimaria, donde se hace la separación entre hombres y mujeres y éstos muestran un incremento del 8.5%. A pesar de estos progresos, la comparación del Estado con el Distrito Federal que aparece en el Cuadro No 7 muestra los cambios en el tiempo y los rezagos aún existentes.

Cuadro 7
Promedio de escolaridad de la población de 15 años y más. 1960-2000

<i>Entidad</i>	<i>1960</i>	<i>1970</i>	<i>1980</i>	<i>1990</i>	<i>2000</i>
Distrito Federal	5.0	5.8	7.0	8.8	9.7
Veracruz	2.0	2.7	3.6	5.5	6.6

Fuente: Estadísticas de Educación 2001, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática: 37

A partir de 1993 (Tercer Informe de Gob. Veracruz 2001:6) la educación secundaria pasa a formar parte de la educación básica y se convierte en obligatoria, siendo el grupo de edad protagonista de esta investigación el más beneficiado. En el estado la educación secundaria se proporciona a los jóvenes de 12 a 16 años de edad y se ofrece en cuatro modalidades: general, técnica, telesecundaria y para trabajadores. La creación del sistema de *telesecundaria* permite atender la demanda en poblaciones rurales, urbano marginadas e indígenas con población escasa, dispersa y con deficientes vías de comunicación, con una inversión menor. El sistema de telesecundaria estatal fue abierto en 1967, (Navarrete, C, 1986: 2ss), para el bienio 1981-1982 había 348 telesecundarias que atendían a 31,065 estu-

diantes y para el ciclo escolar 2001-2002 el total de estudiantes inscritos fue de 155,203 (43.41% del total inscrito en el nivel) (Tercer Informe de Gob. Veracruz 2001:6). Según datos del Programa Veracruzano de Educación y Cultura 1999-2004, la educación secundaria en general ha crecido; de 1799 escuelas durante 1993 a 2089 en 1998, el número de alumnos tuvo un incremento del 16% y el índice de absorción de alumnos egresados de primaria pasó de 81.12% en 1993 a 84.51% en 1998. El programa atribuye este crecimiento a la telesecundaria. Por otra parte la puesta en marcha del Programa Progresá durante el sexenio 1994-2000, dio otro gran impulso a la modalidad de telesecundaria. A la fecha el sistema ha cruzado las fronteras del país para llegar al sur de los Estados Unidos y a Centro América.

La emergencia de la juventud está asociada a la expansión del sistema de telesecundaria en las localidades más apartadas y despobladas del estado, así, por ejemplo, en la comunidad rural de Tlalnahuayocan, donde se realizó el estudio, funcionaban en 1999 tres escuelas con la modalidad de telesecundaria, esas mismas escuelas continúan en la actualidad y atienden a la siguiente población (cuadro 8).

Cuadro 8
Municipio de Tlalnahuayocan,
alumnos inscritos en secundaria

Ciclo académico	Hombres	Mujeres	Totales
2001-2002	182	153	335
2002-2003	190	185 (21% más)	375

Fuente: Estadísticas Educativas, Secretaría de Educación y Cultura, Veracruz, 2003

La tercera columna de este cuadro muestra un dato muy significativo, la presencia de las mujeres, cuyo número, en el lapso de tres años tuvo, un incremento de más del 20%; este porcentaje, interpretado dentro de las creencias y prácticas asociadas al género, que tienden en general a la exclusión de las mujeres de todo lo que no sea trabajo doméstico, representa cambios cualitativos socioculturales muy importantes.

4. Avances en ciencia y tecnología

Los cambios científicos y tecnológicos: servicios, aparatos, productos, conocimientos han llegado hasta los lugares más recónditos, donde han transformado la vida cotidiana de las personas porque han acelerado y facilitado la realización de tareas rutinarias y agobiantes,

permitiendo a sus usuarios un excedente en tiempo libre y energía que puede utilizarse en otras ocupaciones. En las comunidades donde se llevó a cabo el trabajo de campo se dispone de tecnologías y productos que han abreviado el tiempo dedicado a algunas tareas propias del trabajo doméstico, históricamente responsabilidad de las mujeres. El servicio de energía eléctrica hace posible el funcionamiento del molino de maíz, la licuadora, la plancha eléctrica y el foco de luz; la disponibilidad de agua corriente cerca o en la vivienda ahorra los viajes extenuantes; los medios de transporte acercan los servicios y el trabajo; y los productos como detergentes y jabones, aligeran el lavado y son ya imprescindibles.

Las tecnologías y productos que hacen factibles la regulación de los ciclos reproductivos y el espaciamento de los embarazos forma otro significativo grupo al que la población tiene acceso y que el estudiantado que asiste a la telesecundaria conoce a través de sus libros de texto.

5. El paso al trabajo asalariado.

No es posible hablar del paso al trabajo asalariado sin antes exponer la situación de la agricultura, tal cual la relatan las personas y destacar que la región posee tierras fértiles de temporal y bosques.

La agricultura como actividad productiva va en franca decadencia, hombres y mujeres la ven como trabajo pesado, no redituable e incierto. Ya no hay mano de obra para cultivar la tierra, ni siquiera para la propia, que es el único patrimonio. Las familias que poseen terrenos como pequeña propiedad o ejido los usan de varias maneras: cultivan una sola siembra anual con productos para autoconsumo: maíz, frijol, calabazas o los alquilan a otras personas quienes los usan para siembra, como pastizales o venden los árboles cuando el terreno es boscoso. Entre los jóvenes que tomaron parte en este estudio, ninguno ve el trabajo en la agricultura como ocupación futura, tampoco vislumbra otro tipo de agricultura más tecnificada que pueda sustituir a la que se abandona.

En el ámbito del estado la producción de tres productos agrícolas que se cultivan y consumen en la región, ha descendido en un lapso corto, y se estima que esta disminución está en relación directa con el número de personas que abandonan esta actividad. El cuadro 8 muestra el descenso.

Datos del XII Censo de Población del año 2000 para el estado, proporcionados por el Instituto Nacional de

Estadística, Geografía e Informática, 2001, indican que en el municipio de Tlalnahuayocan, catalogado en el Nivel 4 de Bienestar el 55.7% de la población activa tiene su fuente de trabajo en el sector primario, pero muchos lo hacen ya no como propietarios, sino como peones asalariados. Otro 26.4% de la población activa trabaja en el sector terciario, mayormente en la ciudad de Xalapa. La ocupación desempeñada va de acuerdo al grado de escolaridad, a la experiencia y a las habilidades personales; las oportunidades reales de trabajo son, por supuesto, muy escasas e inestables y cada quien se coloca donde encuentra un puesto.

El trabajo agrícola nunca fue una empresa fácil; a pesar de todo hizo posible la supervivencia y reproducción del grupo, al que proveía de una buena parte de los alimentos que formaban parte de la dieta tradicional básica. Como ocupación, comprendía un conjunto de destrezas, acciones y conocimientos que se transmitían en forma oral de padres a hijos. Implicaba también actitudes y valores que han proporcionado los elementos primordiales de la identidad individual y colectiva y era a la vez la principal fuente de arraigo en la comunidad. A pesar de todas las incertidumbres y riesgos permitía un período de relativa bonanza durante el tiempo de cosecha. Los varones de la familia encontraban una ocupación respetable que posibilitaba una relación entre padres e hijos mediante las tareas compartidas; además de la continuación y consolidación de los bienes y tradiciones familiares y comunitarios. Ante la decadencia de la agricultura y la falta de puestos de trabajo que permitan obtener un salario suficiente para cubrir los gastos, la migración se plantea como una opción; en primer lugar para los varones, pero cada vez más también para las mujeres. El destino inmediato es la ciudad de Xalapa, otras regiones del estado, la frontera de Tamaulipas y "el otro lado". El paso al trabajo asalariado implica mucho más, los varones tendrán que definirse y encontrar su lugar en la sociedad desde una ocupación aún desconocida.

Las mujeres como grupo se incorporan en número cada vez mayor a alguna actividad que les permita ganar dinero; lo hacen casi exclusivamente en la ciudad de Xalapa y en el sector informal. (Wolti, Rodríguez, 1994: 138) En el ámbito urbano el sector informal incluye toda una serie de servicios de limpieza, atención personal, mantenimiento, reparación y venta de artículos de consumo, confección y maquila de muebles, bolsas, etc; la venta de tortillas, flores y el servicio doméstico donde el trabajo es incierto, pero los horarios son flexibles, las exigencias de escolaridad y capacitación son pocas. Paradójicamente, estas características negativas permiten a las mujeres combinar la doble jornada y

hacer uso de sus habilidades desarrolladas en el trabajo doméstico. Las mujeres que logran colocarse en un puesto que brinde las prestaciones de ley son muy pocas, son las más jóvenes y con una mayor escolaridad. La contribución del salario de las mujeres al sostenimiento de la familia de origen o la propia es muy importante.

Las formas como la incorporación de las mujeres a las actividades asalariadas afectan la dinámica de la familia son variadas y contradictorias, un ejemplo es la percepción que ellas expresan de sus experiencias en el desempeño del trabajo pagado. Para ellas el hecho de trabajar, ganar su propio dinero, salir de la casa, verse obligadas a hablar para comunicarse, manejar aparatos eléctricos, cuidar su higiene y arreglo personal; ha cambiado sus vidas de manera positiva, (Ortiz, Ruiz; 1999). Esta visión ha contribuido a modificar las actitudes hacia la educación y el trabajo, especialmente de las niñas y jovencitas.

IV. LOS CAMBIOS EN LA MEDIACIÓN FAMILIAR.

En un párrafo anterior se afirmó, con base en la sociología relacional, que la constitución de una generación depende de la interacción entre el status-rol que la familia asigna, con base en las relaciones procreativas y el que es atribuido por la sociedad, de acuerdo con la edad social y las necesidades de producción. Las generaciones se definen mirándose mutuamente, tanto en y a través de la familia; como, cada vez con más fuerza, dentro y a través de la sociedad. Se retoma esta definición para continuar el análisis preguntando primero, ¿cuáles han sido el status y los roles que la familia le asigna a los jóvenes con base en las relaciones procreativas?; y en segundo lugar ¿cuál es el rol asignado por la sociedad actual de acuerdo a la edad social? y ¿cuáles son los cambios que se han dado entre estas dos esferas? La respuesta a estas preguntas ya no es de ninguna manera unívoca y la diversidad de soluciones da cuenta de los cambios, de las contradicciones y de la incertidumbre. En este terreno movido y con pocos referentes previos las familias intentan hacer su mejor papel con sus hijas-os adolescentes.

Respondiendo a la primera pregunta, la correspondencia entre los roles procreativos esperados por la familia y los roles exigidos por la sociedad se ha desarticulado; mientras la familia y la comunidad han visto con beneplácito el ejercicio de la sexualidad con fines de procreación, dentro de las normas permitidas, al llegar la pubertad la sociedad actual exige personas con más años de preparación y capacitación, antes de ejercer sus derechos reproductivos; no hay más corresponden-

cia entre la edad biológica y la edad social; las relaciones de producción se imponen y las generaciones son cada vez más presionadas por la esfera pública. Los progenitores ante esto tienen que sostener por más años a los hijos-as, disponer de recursos por más tiempo, agenciárselas para obtener más dinero; aparentemente todo se desenvuelve con naturalidad, pero los cambios nunca han sido sencillos ni lineales.

Las instituciones de la comunidad como las que regulaban las uniones consensuales de pareja, el matrimonio, la paternidad se han visto rebasadas; las familias ante esta adolescencia prolongada y desconocida han perdido claridad y no saben qué exigir o permitir a sus descendientes. Por una parte quisieran retenerlos para que cumplan los mandatos tradicionales, pero las condiciones de vida se les presentan con tantas dificultades, que un deseo como éste no sólo se presenta como difícil, sino como un acto de desamor que si ha de aconsejarse, exigirse o alabarse, será para las hijas mujeres ya que a los varones se les conmina a los cambios: más educación, capacitación, trabajo, búsqueda, migración, aunque sea por un tiempo corto; pues en ellos se depositan las esperanzas de mejoras económicas y sin embargo, se espera que estos cambios no los cambien mucho y que de cierta manera continúen siendo los mismos, que regresen con éxito y que puedan compararlo con la familia.

En esta transición las familias mismas son puestas a prueba, su flexibilidad para actuar nuevos roles, su capacidad de aprendizaje para adaptarse a condiciones desconocidas son elementos importantes; muchas de estas nuevas enseñanzas vendrán de los propios hijos-os a través de las interacciones cotidianas; si los padres criaron a sus descendientes, en la situación actual, llega un momento en que éstos últimos crían a sus padres y juntos cambian su comunidad.

Hasta aquí se han expuesto los factores que están contribuyendo a los cambios en la comunidad, a continuación se enfoca al grupo de jóvenes en sí.

V. EL NUEVO GRUPO: LA JUVENTUD

Los cambios que se gestan en este nuevo grupo abarcan todas las esferas de la vida cotidiana con diferente intensidad y de acuerdo a los sexos, los mandatos relacionados con el género y la situación económica de la familia por ello se describen a continuación algunos de los más sobresalientes.

1. Importancia de los grupos de referencia

De manera general tanto para varones como para mujeres, la característica más destacada de este grupo es que regirá su conducta mucho más de acuerdo a las exigencias de la esfera social pública en contraposición a las de la familia o comunidad tradicional. Esta rectoría o influencia de la sociedad no se realiza de manera global sino mediante la intercesión de los *grupos de referencia*, concepto formulado por George Herbert Mead, (Merton, 1947: 319) señalando que: "el individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino indirectamente, desde los puntos de vista particulares de otros individuos miembros del mismo grupo, o desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece en su totalidad." En esta afirmación Mead formula la hipótesis central de que son los grupos a los que pertenece el individuo los que proporcionan el sistema de referencia importante para las autovaloraciones.

Los seres humanos habitan macro y micro mundos sociales donde actúan como seres dinámicos, activos, involucrados siempre en su propio desarrollo, que interpretan las situaciones sociales; guiados, no determinados en forma pasiva por sus perspectivas. Las perspectivas por otra parte, son marcos conceptuales y simbólicos, (Shibutani, 1955; Charon, 1979) aprendidas mediante la comunicación, la interacción con los otros y que utilizan para definir e interpretar las situaciones en las que se encuentren. Shibutani llama a los micro mundos sociales grupos de referencia; y según él, las personas en la sociedad contemporánea de masas participan en una variedad de grupos de referencia cuyas perspectivas y cultura comparten y con cada uno de los cuales tiene lugar alguna forma de comunicación-interacción simbólica. Los grupos de referencia son *los otros significativos*, los integrantes del grupo al que se pertenece o se desea pertenecer de alguna manera, incluyendo la pertenencia virtual que en la actualidad se afianza y extiende; y en cuyas interacciones las personas están siendo constituidas; *los otros significativos* encarnan los parámetros de comparación más cercanos.

Se encontró que los jóvenes participantes en este estudio pertenecen o se identifican con los siguientes grupos de referencia: 1) *grupo espontáneo de pares*, en el que se manifiestan diferencias entre varones y mujeres; 2) *grupo pastoral juvenil de la iglesia católica*, al que pertenecen tanto mujeres como varones que se dedica a actividades religiosas, sociales y artísticas; 3) *grupo de fútbol* que es varias cosas: equipo de compañeros, espectáculo y formador de figuras de talla internacional; 4) *medios de comunicación de masas*, que

incluye programas y personajes específicos de la televisión abierta y de la radio, donde la diferencia entre la ficción y la realidad es difícilmente perceptible; 5) *países y culturas significativas*, donde predomina una visión centrífuga en la que se resaltan las ventajas de países desarrollados con su ciencia y tecnología.

Además de los grupos de referencia, este nuevo grupo posee otras características y cualidades que lo diferencian. Tanto varones como mujeres tienen un grado de escolaridad mayor que la de sus progenitores, herramienta que les posibilita la elaboración de concepciones diferentes de los hechos cotidianos, la reflexión sobre las maneras estereotipadas de pensar y actuar, la búsqueda de soluciones, la toma de decisiones novedosas; además de proveerlos de las habilidades técnicas necesarias para desempeñarse en un puesto de trabajo. No obstante esta realidad, todavía existe un rezago considerable en cuanto a las mujeres; tienen más años de escolaridad que sus madres, pero aún no igualan la de sus hermanos; los usos y costumbres asociados al género que la comunidad justifica y sanciona son en parte responsables de este desfase, la otra parte de responsabilidad es de la pobreza.

2. Conducta ante las celebraciones tradicionales

Las visiones contradictorias de *la juventud* y las otras personas de la comunidad se concretizan en las actividades que se realizan con motivo de las fiestas del pueblo, donde ambas perspectivas se enfrentan cara a cara. Por una parte se encuentra la mayordomía y sus ayudantes, cuidando todos los detalles del arco de flores, los fuegos artificiales, el adorno de la iglesia, la comida ceremonial, el licor, la música; que son sufragados mediante contribuciones y que están abiertos para el pueblo; y por otra parte se encuentran los jóvenes, mujeres y varones que ven con indiferencia todas estas diligencias lo mismo que a las instituciones históricas que las hacen posibles; y, aunque concurren a algunas, lo hacen más en calidad de observadores, de invitados. Para celebrar, ellos prefieren los bailes organizados por grupos comerciales dedicados a eso; amenizados por música disco, por grupos musicales; a los que concurren con hermanos-as, amigos y no con chaperones; para los que visten ropas más acordes a la moda divulgada en los medios masivos de información; bailan y mueven su cuerpo de manera más libre; donde cada quien paga su entrada y compra lo que quiere tomar. Con estas nuevas formas de pensar y actuar el destino de las celebraciones tradicionales, de la cultura en general y de las fuentes históricas de pertenencia e identidad; está en riesgo de convertirse en recuerdos.

3. Usos y costumbres sobre la unión y el matrimonio

Las transformaciones que atraviesan las formas conocidas de unión de pareja son espectaculares por su magnitud y sus efectos. La unión conyugal es una institución de primera importancia dentro del orden social de la comunidad, mediante ella se regula el ejercicio de la sexualidad, se da nombre a los descendientes, se considera como el estado natural de los seres humanos y ninguna persona que se presume normal puede evadir ese destino. Por uso y costumbre como en otras partes del país hay cuatro formas de unión conyugal (Ojeda de la Peña, 1989:121ss) a saber: uniones religiosas, matrimonios civiles, matrimonios civiles y religiosos y uniones consensuales. En la comunidad, la mayoría de parejas inician su vida conyugal como unión consensual, aunque muchas la legalizan después. Cualquiera que sea el tipo de unión que la pareja decida, la decisión compromete a las familias de ambos contratantes y este compromiso es fuente de seguridad para los dos y para los hijos-as que nazcan. La unión consensual es una forma aprobada por la comunidad y propiciada por los propios padres y familiares al llegar la pubertad, sobre todo para las mujeres; quince o dieciséis años ha sido la edad por excelencia para formar pareja, y el embarazo en la adolescencia es la norma. A esta costumbre podemos agregar la gran valoración atribuida a la maternidad, sobre todo cuando ésta se realiza dentro de las normas del grupo, (Ruiz, 2001; Ortiz, Ruiz;1999).

Hasta aquí lo tradicional. Estadísticas recientes dan cuenta de una relación inversa entre el porcentaje de embarazos en la adolescencia y el grado de escolaridad de la madre (Sisesim, 1990); además, varones y mujeres en la localidad tienen acceso a los conocimientos, tecnologías y productos para ejercer la sexualidad con más libertad; el panorama para los nuevos jóvenes se presenta aparentemente halagador, sobre todo si lo comparamos con el de la generación de sus padres; pero las transiciones y los cambios tienen consecuencias inesperadas, que no siempre favorecen a quienes las protagonizan. La ingerencia y compromiso de las familias en las uniones está siendo cuestionada; las parejas jóvenes se pronuncian y actúan para tomar decisiones más libres, individuales; esta actuación individual ha dejado al descubierto los vacíos e insuficiencias de los nuevos estilos: falta de compromiso con las uniones consensuales, nuevos parámetros de doble moral por parte de los varones, muchas veces apoyados por su familia de origen; abandono de las jóvenes embarazadas; indiferencia hacia los vástagos que han nacido de las uniones; exposición a enfermedades

de transmisión sexual en las migraciones. En fin, la seguridad y el respeto que las familias contribuían a lograr mediante los usos y costumbres tradicionales se han resquebrajado, dejando a los jóvenes en situaciones de vulnerabilidad, sin que hasta el momento hayan surgido otras instituciones con la fuerza y credibilidad necesarias para jugar esos roles. Ante este rompimiento de las normas y las redes de apoyo, las mujeres jóvenes claman por soluciones, aunque sin apelar al pasado.

4. La exclusión sociocultural:

Otro factor que distingue al nuevo grupo es su posición en *tierra de nadie, en la frontera*; no pertenecen, ni quieren pertenecer a su comunidad rural de origen; tampoco forman parte de la cultura urbana de los jóvenes, donde son vistos como distintos, fuereños, pobres, marginados; todo a pesar de los esfuerzos que realizan por parecerse. La discriminación étnica y de clase no es ninguna novedad en el país, tampoco lo es para los habitantes del interior del estado, se ha observado en estos mismos grupos de personas jóvenes que hoy se sienten excluidas; lo que la hace especial en este caso es que se agrega potencializando los otros factores de riesgo.

VI. CONSIDERACIONES FINALES

El desafío más importante de la nueva generación es su propia emergencia como grupo, con un estatuto distinto a los existentes y conocidos, (niñez, adultez, ancianidad) donde también tienen cabida relativa las mujeres en formas de relación heterosocial nunca vistas ni permitidas. La juventud con las características que la definen y con su sola presencia bulliciosa, está transfigurando la comunidad y las relaciones patriarcales tradicionales: reclama un lugar en el espacio de la familia, donde permanece más tiempo del acostumbrado ocasionando gastos e imprimiendo una dinámica diferente al grupo; tiene más escolaridad, lo que le permite visiones alternas de las cosas, expectativas que rompen con las tradicionales, objetivos a corto o largo plazo, ideales alejados de los de sus progenitores; dispone de más tiempo libre, busca formas de organización acordes con su situación, fragmenta las formas de relación consagradas en los usos y costumbres ancestrales, redefine normas, cuestiona prácticas; no tiene aún ocupación definida, ni se interesa por las tra-

dicionales, tampoco le es fácil encontrar nuevas.

La presencia de mujeres solteras dentro de este grupo, aunque en número reducido y sin la libertad ni aprobación social de que gozan sus compañeros, significa un rompimiento con el papel que ellas han tenido dentro del ámbito familiar y comunitario; para los varones esto ha implicado reconocer a regañadientes, entre burlas, chistes, rechazos, la presencia de interlocutoras, de iguales, que años atrás permanecían invisibles y silenciosas; para ellas la preparación para una actuación que tendrá que ser apoyada por los grupos de pares o por otras instituciones distintas a la familia; puesto que sus madres, pertenecientes a otra cultura, no podrán acompañarlas.

A pesar de todas las características que comparten, de las nuevas oportunidades y conocimientos, no se puede hablar de la juventud como un grupo homogéneo; los cambios biológicos que indican la entrada en la pubertad significan expectativas, consignas y destinos diferentes para mujeres y varones. Mientras para ellos son la confirmación en la masculinidad y con ello el ejercicio de la sexualidad con relativa libertad; para ellas es la oficialización del sistema sexo-género imperante en el grupo que se concretiza en usos, costumbres y valoraciones que las coloca en posición de subordinación; hecho que puede ser observado en el uso del tiempo libre, del espacio y en la pertenencia a los grupos de referencia. La desigualdad histórica de género no ha sido superada y ya se suman otras fuentes modernas para aumentar su complejidad.

Las comunidades rurales por su parte, no cuentan con las instituciones ni los recursos para hacer frente al desafío que representa la emergencia del nuevo grupo, producto y efecto de su propio desarrollo. Son las instituciones educativas, las locales y las de educación superior la que tienen que contribuir con sus conocimientos a encontrar las salidas. Se trata de un hecho cotidiano, no patológico en sí, pero que implica riesgos, que involucra a la comunidad y a la sociedad entera, no a seres individuales. Las respuestas más apropiadas para afrontar el problema se sitúan en las estrategias de promoción de la salud, (Bleger, 1973), de prevención primaria, (Caplan, 1985) o de la Psicología comunitaria, (Montero, 2003). Los mismos jóvenes, varones y mujeres con sus grupos de referencia están indicando el camino.

Estudiantes de psicología y estilos de personalidad

Susana Albanesi de Nasetta*

Sonia Tifner*

RESUMEN

En la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (Facultad de Ciencias Humanas, Argentina) existen dos orientaciones en las cuales pueden optar los alumnos, por lo tanto el presente trabajo intenta investigar los estilos de personalidad en estudiantes de esta carrera comparando las dos líneas: cognitiva y psicoanalítica.

Ochenta estudiantes de la Licenciatura de Psicología de ambas orientaciones completaron el Cuestionario Exploratorio de Personalidad (CEPER) (Caballo y Valenzuela, 2001) que mide estilos de personalidad. Resultados: Los datos más relevantes mostraron como estilos de personalidad de mayor peso el tipo esquizotípico, límite y depresivo.

Las correlaciones fueron altamente significativas interescalas: paranoide / pasivo-agresivo; esquizotípico / límite; antisocial/ narcisista; por evitación / límite; depresivo/ por dependencia; depresivo/ obsesivo compulsivo; esquizotípico/ autodestructivo.

Palabras clave: *línea cognitiva y psicoanalítica, estilos de personalidad, estudiantes de Psicología.*

ABSTRACT

In the Degree in Psychology at the National University of San Luis (Faculty of Human Social Sciences Faculty, Argentina) there are two orientations which the students can choose, therefore this paper tries to research the personalities styles in Psychology students comparing the two branches: the cognitive and the psychoanalytic.

The aim of this paper was to research personality styles in Psychology students comparing the cognitive and psychoanalytic orientation in the National University of San Luis (Argentina). Eighty students of the Degree in Psychology of both orientations filled the Personality Exploratory Questionnaire (PEQ) (Caballo, 2001) which measures personality styles. Outcome: The data showed that the most relevant personality styles were: schizotypal type, borderline type and depressive type.

The correlations inter-scale were highly meaningful: paranoid/ aggressive-passive; schizotypal/ borderline; asocial / narcissistic; avoiding / borderline; depressive/ dependant; depressive/ compulsory-obsessive; schizotypal/ self-destructive.

Key words: *cognitive and psychoanalytic orientation; personality styles; Psychology students.*

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo fue investigar estilos de personalidad en estudiantes de la carrera de Psicología.

Se han propuesto numerosas definiciones con respecto al constructo Personalidad. Phares(1988) la consi-

deró como un patrón de pensamiento, sentimiento y conductas característicos que distingue a las personas entre sí y que persiste a lo largo del tiempo y a través de las situaciones.

El DSM-IV-TR (APA, 2000) considera que los rasgos de

*Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas (Argentina) e-mail: nasetta@unsl.edu.ar

personalidad son patrones persistentes de percibir, relacionarse con y pensar sobre el entorno y sobre uno mismo, que se manifiestan en una amplia gama de contextos sociales y personales y que sólo cuando esos rasgos son inflexibles y desadaptativos y causan un malestar subjetivo o un deterioro funcional significativos, pueden considerarse como trastornos de personalidad.

La característica esencial de un trastorno de personalidad es un "patrón permanente de conducta y experiencia interna que se desvía notablemente de las expectativas generadas por la cultura del sujeto y que se manifiestan en áreas como cognición, afectividad, funcionamiento interno y control de los impulsos".

Haciendo una revisión sobre diferentes trabajos relacionados con el tema a investigar se ha podido encontrar que en España hay numerosos trabajos realizados:

Romero (2001) de la Universidad de Almería estudió la relación entre resentimiento y trastornos de la personalidad; tuvo en cuenta el concepto del Síndrome AHI, Agresión-Hostilidad-Ira, original de Spielberger que es considerado como factor de riesgo para diversos trastornos físicos, sobre todo los cardiovasculares. Este autor postula que la persona resentida vive en un mundo de engaños para no sentirse indignada o para expresar su odio con agresiones encubiertas para sí misma y para los demás. Esta agresividad debida al odio puede llegar a conformar un estilo interpersonal que marque la vida de las personas según la forma de alguno de los trastornos de personalidad de Millon y que él mismo consideró el resentimiento como una característica clave en ellos.

Echeburúa y Marañón (2001) en la Universidad del País Vasco realizaron una revisión sobre el estado actual de la comorbilidad entre alteraciones de la conducta alimentaria y los trastornos de la personalidad. Pudieron detectar que los trastornos de la personalidad del grupo C, especialmente el obsesivo, el evitador y el dependiente son más frecuentes en la anorexia, en tanto que en la bulimia, la multi-impulsividad y el trastorno límite son los cuadros clínicos más significativos, siendo el pronóstico poco favorable en ambos casos.

Fosatti, Donatti, Domini y Novella (2001) evaluaron la asociación entre vulnerabilidad temperamental, déficits de carácter y personalidad límite controlada por los patrones de apego. Pacientes borderline fueron comparados con pacientes no borderline, con otro grupo de pacientes de personalidad tipo B, A o C, con pacientes sin diagnóstico de trastorno de personalidad y no

clínicos. Se les administró el Inventario de Carácter y Temperamento, el Instrumento de Vínculo Parental y el Cuestionario de Estilo de Apego. Los resultados mostraron que los pacientes límites difieren significativamente de todos los grupos de control en la búsqueda de novedad y cooperación. Estas diferencias están relacionadas con el apego.

Los estilos de apego en el adulto y los trastornos de personalidad muestran un solapamiento conceptual y empírico. Ambos pueden complicar el curso de los síntomas en pacientes psiquiátricos. Meyer, Pilkonis, Proietti y Heape (2001) encontraron que 149 pacientes con trastornos de ansiedad, de estado de ánimo, de abuso de sustancias y otros desórdenes fueron entrevistados en un lapso breve luego de haber ingresado al tratamiento, el cual incluía psicoterapia, farmacoterapia o ambos y se les hizo un seguimiento de 6 y 12 meses. Se evaluaron patrones de apego, trastornos de personalidad de acuerdo al DSM III R y los síntomas fueron evaluados usando la entrevista estructurada y puntuaciones consensuadas. Al ingreso, las personas con rasgos borderline, evitativos y dependientes correlacionaron positivamente con síntomas severos y el apego seguro correlacionó inversamente con 2 de 4 síntomas de las escalas. El apego seguro fue vinculado con un mejoramiento relativo mayor en el funcionamiento global y un mayor curso benigno en los síntomas de ansiedad durante 6 meses. Los rasgos límites predijeron menor mejoramiento relativo de los síntomas depresivos durante 6 meses. Estos hallazgos clarifican la relación entre estilos de apego y rasgos de los trastornos de personalidad y señalan posibles mediadores en la respuesta al tratamiento.

Reich, Bradford y Znarini (2001) encontraron que los pacientes borderline recuerdan más dificultades con las situaciones de separación en las edades entre 6 y 17 años, más reactividad del humor y poca tolerancia a la frustración y el comienzo de más síntomas (sobre todo tristeza, depresión, ansiedad e intentos de suicidio) antes de los 18 años que los pacientes con otros desórdenes de personalidad. Estos resultados indican que muchos de los rasgos de los pacientes adultos con trastorno límite de la personalidad pudieron aparecer durante la infancia y la adolescencia y que estas características pueden ser usadas para diferenciar los trastornos límites de otros desórdenes de la personalidad.

Una investigación de gran interés ha sido realizado por Cangas y Olivencia (2001) en la Universidad de Almería. Los mencionados autores analizaron la comorbilidad entre toxicomanía y trastornos de personalidad, para ello analizaron la relación existente entre los distintos

trastornos de personalidad con la recaída durante la terapia; se estudió el cumplimiento / incumplimiento de las diferentes prescripciones terapéuticas por parte de los pacientes; los resultados obtenidos pusieron de manifiesto que los sujetos con trastornos graves presentaban mayores tasas de recaídas así como mayor incumplimiento general de instrucciones terapéuticas, el trabajo fue realizado en una comunidad terapéutica donde se tomaron 29 sujetos politoxicómanos cuya edad oscilaba entre 18 y 40 años.

En España Caballo y Valenzuela (2001) realizaron un trabajo utilizando un cuestionario para evaluar los estilos de personalidad propuestos por el DSM-IV, el CEPER – Cuestionario Exploratorio de la Personalidad – (Caballo, 1997); para ello, tomaron una muestra de 306 sujetos, de los cuales 148 eran varones y 158 mujeres. Este instrumento considera 14 estilos de personalidad similares a los considerados por Millon (1987); los autores no encontraron diferencias ligadas al género en cuanto a los estilos de personalidad, excepto en el narcisista y sádico. Estos autores se encuentran en la actualidad investigando sobre el tema y con el mencionado cuestionario.

En el presente trabajo se utilizó el mencionado cuestionario (CEPER) (Caballo, 1997), pero con estudiantes de Psicología.

METODOLOGÍA

Muestra

Para los fines del presente trabajo exploratorio, transversal y no experimental, se utilizó una muestra de 80 estudiantes de Psicología de 4to año de la carrera, cuyas edades oscilaban entre 20 y 45 años de edad, 68 del sexo femenino y 12 del sexo masculino, 6 casados y 74 solteros. 45 de ellos pertenecían a la línea cognitiva (38 del sexo femenino y 7 del sexo masculino, 5 casados y 40 solteros) y 35 de la línea psicoanalítica (30 del sexo femenino y 5 del sexo masculino, 1 casada y 34 solteros).

Cabe señalar que en la Licenciatura de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis los alumnos pueden optar por cualquiera de las dos orientaciones.

Instrumentos: Para evaluar estilos de personalidad se utilizó el Cuestionario Exploratorio de la Personalidad (CEPER) que está constituido por 150 ítems que evalúan 14 estilos de personalidad: paranoide, esquizoide, esquizotípico, histriónico, narcisista, antisocial, límite, por evitación, por dependencia, obsesivo-compulsivo,

pasivo-agresivo, sádico, autodestructivo y depresivo. Además se incluyeron 4 ítems que evalúan sinceridad y que intentan descartar la posibilidad de que los sujetos contesten el cuestionario al azar.

Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,97 para el CEPER con la muestra utilizada por el autor. Se halló la fiabilidad del cuestionario por el método de las dos mitades (75 ítems para cada una), obteniéndose una correlación de 0,91.

Procedimiento: Todos los estudiantes de la muestra, durante su trabajo práctico de Psicopatología, completaron el CEPER. Se les dieron las mismas instrucciones y se controló que no se consultaran mientras lo estaban llenando. Una vez concluido fue entregado al docente a cargo del trabajo práctico.

Se procedió a extraer la M (media) y DE (desviación estándar) del grupo total $n=80$ en las diferentes escalas del CEPER.

Con el propósito de comprobar la existencia de diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en las escalas del cuestionario aplicado, atribuibles a la línea elegida por los alumnos en su carrera de Psicología (cognitiva o psicoanalítica) se aplicó la *t* de Student.

Para examinar la relación existente entre las variables del CEPER, se calculó el coeficiente de correlación "r" de Pearson.

Con el fin de indagar la estructura factorial resultante de la aplicación del CEPER, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio.

No se encontraron diferencias significativas entre los grupos comparados, es decir estudiantes de Ps. línea cognitiva y psicoanalítica.

Si bien se pudieron detectar altas correlaciones entre las escalas del CEPER, algunos estilos de personalidad se encuentran altamente correlacionados en la presente muestra, como por ejemplo: paranoide / pasivo-agresivo; esquizotípico / límite, antisocial / narcisista, por evitación / límite, depresivo/ por dependencia, depresivo/ obsesivo, esquizotípico/ pasivo /autodestructivo, sádico /pasivo.

Para examinar el peso de los factores en las diferentes subescalas en estudio se realizó análisis factorial de las escalas del CEPER.

RESULTADOS

En la tabla 1 se presentan las M y DE obtenidas en el grupo total. N= 80

Los resultados obtenidos mediante el análisis factorial exploratorio, método de componentes principales, rotación Promax con normalización Kaiser arrojaron 3 factores. Un primer factor compuesto por el estilo de personalidad esquizotípico con una alta saturación, el segundo factor sería el estilo de personalidad límite y un tercer factor por el estilo depresivo de la personalidad.

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta que no se dispone de normas surgidas de muestras de la población argentina los resultados que se obtuvieron mediante la aplicación del CEPER se compararon con los obtenidos por Caballo (1997) en una muestra española. En la misma no se especifican resultados que correspondan a estudiantes de Psicología, por lo que se toman como parámetros de comparación la media y desvío estándar de la muestra española de la población general.

En la muestra con la que se trabajó las puntuaciones medias en las diferentes escalas del CEPER fueron menores; cabe señalar que la muestra con la que se trabajó en Argentina fue de menos integrantes, no pudiéndose establecer diferencias entre hombres y mujeres ya que el 85% de los que conforman la muestra perte-

neían al sexo femenino, lo que podría poner en evidencia que la elección de la carrera de Psicología, pareciera ser una elección del sexo femenino.

Al comparar los dos grupos etéreos, es decir, estudiantes de Psicología (línea cognitiva y psicoanalítica) no se encontraron diferencias significativas entre ambos, ya que pareciera que habría un estilo de personalidad común a los estudiantes de Psicología, más allá de la elección de diferentes líneas. Si bien no se hallaron diferencias significativas en los estilos de personalidad de ambas líneas, podríamos atribuirlo también a que cuando los estudiantes inician sus estudios en la carrera de grado (al menos 18 años) ya tienen su personalidad constituida y la influencia que pudiera ejercer la formación sobre esta estructura estable (personalidad) sería escasa o nula. Pues, probablemente sería muy diferente la acción de esta variable (formación) en estadios evolutivos anteriores. No obstante, cabe señalar que las puntuaciones de mayor peso se encontraron en estudiantes de Psicología de la línea psicoanalítica en cuanto a estilo de personalidad histriónico, pertenecientes al grupo B, que se caracterizan por un patrón general de violación de normas sociales por conducta y emotividad excesiva, por grandiosidad (Andreasen y Black, 1991). También en este grupo (estudiantes de Psicología, línea psicoanalítica) puntuaron medias altas en estilo obsesivo-compulsivo, es decir, perteneciente al grupo C de los trastornos de personalidad ansiosos y temerosos que se caracterizan por un patrón general de temores

Tabla 1
Medias y Desviación Estándar de estilos de personalidad . Grupo Total N= 80

	<i>N</i>	<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>	<i>Media</i>	<i>Desvío Estándar</i>
Edad	80	20.00	45.00	24.27	4.52
Paranoide	80	1.00	50.00	17.15	9.62
Esquizoide	80	3.00	46.00	16.18	7.68
Esquizotípico	80	.00	34.00	9.85	6.74
Antisocial	80	.00	31.00	12.33	7.47
Límite	80	1.00	57.00	16.81	11.00
Histriónico	80	3.00	39.00	20.37	8.17
Narcisista	80	.00	44.00	18.06	9.22
P.evitación	80	.00	45.00	18.73	11.48
P.dependencia	80	.00	37.00	13.77	9.44
Obsesivo/Compulsivo	80	1.00	51.00	21.81	9.93
Pasivo	80	1.00	54.00	18.07	9.01
Auto-destructivo	80	1.00	33.00	12.35	7.07
Depresivo	80	.00	49.00	17.63	11.28
Sádico	80	.00	41.00	9.95	7.85
SincerIDAD	80	6.00	22.00	13.90	3.61

Tabla 2
Diferencias de M en la aplicación de t de Student. Comparación de estilos de personalidad en las líneas cognitiva y psicoanalítica de la Lic. en Psicología (entre paréntesis desviación estándar)

Escalas	Media L.Cognitiva. N=45	Media L.Psicoanalítica. N=35	t
Paranoide	16,53 (9,60)	17,94 (9,72)	-0,64
Esquizoide	15,66 (7,93)	16,85 (7,42)	-0,68
Esquizotípico	9,68 (6,80)	10,05 (6,75)	-0,24
Antisocial	12,20 (7,42)	12,51 (7,64)	-0,18
Límite	17,00 (11,71)	16,57 (10,17)	0,17
Histriónico	19,66 (7,81)	21,28 (8,63)	-0,87
Narcisista	17,82 (8,67)	18,37 (10,01)	-0,26
Por Evitación	17,33 (11,61)	20,54 (11,2(11,22)	-1,24
Por Dependencia	13,28 (9,58)	14,40 ((9,36)	-0,51
Obses.-Compulsivo	20,31 (9,37)	23,74 (10,43)-1,54	
Pasivo	18,84 (9,50)	17,08 (8,37)	0,86
Autodestructivo	12,53 (7,30)	12,34 (6,8(6,87)	0,008
Depresivo	17,20 (11,77)	18,20 (10,76)	-0,39
Sádico	9,55 (7,78)	10,45 (8,02)	-0,50
Sinceridad	13,77 (3,51)	14,57 (3,67)	-1,47

Tabla 3
Interrelaciones de las escalas del CEPER en la muestra total. N= 80

Escalas	Para- noide	Esqui- zoide	Esquizo típico	Anti social	Límite	Histrio- nico	Narci- sista	Por evita- ción	Por depen- dencia	Obses Compuls.	Pasivo	Auto Destruct.	Depre- sivo	Sádico
Paranoide		0,61**	0,68**	0,65**	0,63**	0,32**	0,57**	0,55**	0,35**	0,41**	0,76**	0,58**	0,60**	0,6**
Esquizoide			0,67**	0,51**	0,58**	0,131	0,55**	0,69**	0,39**	0,52**	0,52**	0,55**	0,62**	0,59**
Esquizotípico				0,71**	0,78**	0,46**	0,71**	0,63**	0,56**	0,53**	0,63**	0,60**	0,70**	0,72**
Antisocial					0,64**	0,58**	0,71**	0,46**	0,44**	0,45**	0,71**	0,62**	0,51**	0,70**
Límite						0,47**	0,58**	0,71**	0,63**	0,52**	0,64**	0,68**	0,79**	0,58**
Histriónico							0,60**	0,23*	0,44**	0,37**	0,43**	0,50**	0,37**	0,37**
Narcisista								0,45**	0,50**	0,45**	0,67**	0,62**	0,52**	0,70**
P.evitación									0,65**	0,41**	0,52**	0,65**	0,71**	0,53**
P.dependenc.										0,42**	0,36**	0,58**	0,70**	0,36**
Obses-compuls											0,46**	0,46**	0,53**	0,41**
Pasivo												0,77**	0,62**	0,76**
Autodestructiv													0,71**	0,64**
Depresivo														0,52**

anormales que tienen que ver con las relaciones sociales, la separación y la necesidad de control.

En cuanto a las correlaciones que se obtuvieron entre las subescalas del CEPER, se pudo detectar que las mismas correlacionaban entre sí a niveles de alta significación, poniendo de manifiesto que las 14 escalas no son independientes sino que se relacionan entre sí.

Los resultados obtenidos en la presente muestra son similares a las correlaciones obtenidas por Caballo (1997) en una muestra de la población general española.

El análisis factorial aplicado en el conjunto de variables contenidas en el CEPER arrojó 3 factores, el pri-

mero está relacionado con el estilo de personalidad esquizotípico, presentando un patrón general de déficits sociales e interpersonales que produce un malestar agudo y capacidad reducida para las relaciones interpersonales, dándose también distorsiones cognitivas o perceptivas y excentricidades de la conducta (APA, 2000).

El segundo factor contiene el estilo de personalidad límite, que se caracteriza por un patrón persistente de inestabilidad de las relaciones interpersonales de la imagen de uno mismo y de los afectos y con notable presencia de impulsividad y el tercer factor lo constituye el estilo de personalidad depresivo, cuya característica esencial es un patrón enraizado de conductas y

Tabla 4
Análisis factorial Grupo total N=80

Factor 1	Factor 2	Factor 3
Paranoide		
Esquizoide		
Esquizotípico	0,869	
Antisocial		
Límite		0,866
Histriónico		
Narcisista		
Por evitación		
Por dependencia		
Obsesivo		
Pasivo		
Autodestructivo		
Depresivo		
0,835		
Sádico		

cogniciones distorsionadas, y creencias negativistas, baja autoestima en la edad adulta.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la presente investigación de carácter exploratorio, permitieron detectar que no se encontraron diferencias ligadas al género en ninguno de los estilos de personalidad. Aunque como se señaló con anterioridad pareciera que en la Universidad Nacional de San Luis, la elección de la Carrera de Psicología, sería seleccionada en mayor porcentaje por mujeres que por varones.

Si bien al comparar las dos líneas de la Carrera de Psicología (Psicoanalítica-Cognitiva), no se encontraron diferencias de significación en cuanto a los estilos de personalidad, las mismas se relacionarían probablemente con una elección humanística, sin importar la línea elegida. Pero si es importante destacar que los estudiantes de Psicología (Línea Psicoanalítica) presentan estilos de personalidad con características de tipo histriónico y obsesivo compulsivo, cuando se los comparó con los estudiantes de la línea cognitiva.

Cabe destacar que al analizar el peso de los factores en la presente muestra, se pone de manifiesto el estilo de personalidad esquizotípico, que son personas que presentan dificultades en las relaciones interpersonales, el estilo de personalidad límite que también presenta inestabilidad en las relaciones interpersonales y en sus afectos a la vez que una notable impulsividad y como tercer factor que reviste también importancia, el estilo de personalidad depresivo que son personas con baja

autoestima y dificultades para disfrutar. Sería importante y necesario continuar investigaciones sobre el estilo de personalidad de la Carrera de Psicología, teniendo en cuenta que en un futuro, estos profesionales deberán tener contacto directo y permanente con personas.

Los resultados obtenidos en esta muestra llevan a preguntarse si estos futuros psicólogos serán capaces de contener y ayudar a personas que presentan conflictos.

♦♦♦♦

BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (4ª. ed.)*. Washington, D.C. : autor.
- Andreasen, N.C. y Black, D.W. (1995). *Introductory Textbook of Psychiatry (2a. ed.)* Washington : American Psychiatric Press.
- Caballo, V. y Valenzuela, J. (2001). Evaluación de los trastornos de personalidad por medio de un nuevo instrumento de autoinforme: el CEPER. *Revista Conductual, 9 (3)*, 551-564.
- Cangas, A.J. y Olivencia, J.J. (2001). Alteraciones de la personalidad asociadas a las conductas adictivas. *Apuntes de Psicología, 12*, 109-116.
- Echeburúa, E. y Marañón, I. (2001). Comorbilidad de las alteraciones de la conducta alimentaria con los trastornos de personalidad. *Psicología Conductual, 9 (3)*, 513-525.
- Fosatti, A., Donatti, D., Domini, M. y Novella, L. (2001). Temperament, character, and attachment patterns in borderline personality disorder. *Journal of Personality Disorders, 15 (5)*, 390-402.
- Meyer, B., Pilkonis, P.A., Proietti, J.M. y Heape, C.L. (2001). Attachment Styles and Personality disorders as predictors of symptom course. *Journal of Personality Disorders, 15 (5)*, 371-389.
- Millon, T. (1987). *Manual for the Millon Clinical Multiaxial Inventory-II (MCMI-II)*. Minneapolis, MN: National Computer Systems.
- Phares, E.J. (1988). *Introduction to personality (2a. ed.)*. Glenview, Il : Scott, Foresman and Co.
- Romero, E.Q. (2001). El resentimientos en los trastornos de la personalidad. *Psicología Conductual., 9 (3)*, pp-489-512.
- Reich, D., Bradford, y Znarini, M.C. (2001). Development aspects of borderline personality disorders. *Harvard Review of Psychiatry, 9 (6)*, 294-301.

Inteligencia emocional, su relación con patrones cognitivos disfuncionales

Horacio Daniel García*

RESUMEN

Esta investigación buscó explorar las relaciones existentes entre el concepto de Inteligencia Emocional y patrones cognitivos depresivos en alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). La muestra quedó conformada por 73 alumnos (42 mujeres y 31 varones). Se utilizó el Inventario de la Tríada Cognitiva de Beckham y cols. (1986) con 36 ítems para evaluar los patrones cognitivos y, para la valoración de la Inteligencia Emocional, el Inventario de Pensamiento Constructivo de Epstein (1987) con 108 ítems. En ambos instrumentos mayores puntajes reflejan mejor desempeño. Los resultados sugieren que, en la muestra, existe una relación entre el mantenimiento de esquemas cognitivos disfuncionales y la dificultad para reconocer y controlar las emociones propias y de los demás, vinculada a dificultades en la interacción social. Se halló que la visión que tienen los sujetos del mundo y del futuro resulta significativamente predictiva de su Inteligencia Emocional. Respecto al sexo se encontró que las mujeres poseen una visión de sí mismas significativamente más negativa que los hombres.

Palabras Clave: *Patrones cognitivos - Ingresantes universitarios - Inteligencia Emocional.*

ABSTRACT

The research had the main objective of exploring the relation between the concept of Emotional Intelligence and Cognitive Depressive Patterns in students from Humanities Sciences of the UNSL. The sample was formed by 73 students (42 women y 31 men). The instruments used were the Cognitive Triad Inventory (Beckham and cols., 1986) formed by 36 items, to evaluate cognitive patterns and the Constructive Thinking Inventory of Epstein (1987), of 108 items, that evaluates the Emotional Intelligence. For both instruments higher scores reflect better performance. The results suggest that in this sample, there is a relation between the maintenance of cognitive dysfunctional patterns and the difficulty to recognize and to control personal emotions and the se of others, which is related to social interaction difficulties. It was found that the vision of the world and of the future that the subjects have is significantly predictive of their Emotional Intelligence. In relation to gender, it was found that women possess a vision of themselves much more negative than men.

Key Words: *Cognitive patterns - University First Years Students - Emotional Intelligence.*

FUNDAMENTACIÓN

Es de antigua data el intento de las ciencias del comportamiento de explorar el efecto de las emociones en las conductas. Actualmente, contamos con elocuentes respuestas en relación a temas tan variados como: éxito personal; inserción social; interacción; rendimiento laboral y rendimiento esco-

lar. Entre ellas se puede afirmar que la inteligencia académica no guarda relación estrecha con la vida emocional y el desempeño en la "vida real". Goleman (1996) expresa... "La inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. Las personas más brillantes pueden hundirse en los peligros de las pasiones desen-

* Licenciatura en Fonoaudiología, Universidad Nacional de San Luis, e-mail: hdgarcia@unsl.edu.ar

frenadas y de los impulsos incontrolables; personas con un CI elevado pueden ser pilotos increíblemente malos de su vida privada" (p. 54), y agrega que en el mejor de los casos, el CI contribuye aproximadamente en un 20% a los factores que determinan el éxito en la vida, con lo que el 80% queda para otras fuerzas. Sabemos que la carga emocional imprime un componente de alto riesgo en el proceso equilibrado de pensar y de elegir, de entre todos los caminos, los más exitosos. La *ley de Yerkes-Dodson* lo explica así: si bien se requiere de un grado de activación o de ansiedad para la realización de cualquier tarea, cuanto más compleja sea, menor será el nivel de activación emocional que podamos tolerar sin que ésta obstaculice nuestro desempeño. En estados emocionales intensos, los procesos lógicos son apartados y se busca encontrar caminos y resultados rápidos, con escasa capacidad de fundamentación e interpretación, por lo tanto el proceso se entremezcla con los sentimientos vigentes en el momento lo que arroja un resultado altamente inestable.

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La concepción tradicional del constructo de inteligencia se fue desplazando progresivamente hasta tomar decididamente aspectos emocionales. Esta nueva concepción dista en mucho de aquel concepto ligado a lo meramente racional, a lo lógico.

El precursor del concepto de Inteligencia Emocional fue Edward Thorndike quien en 1920 propuso el concepto de Inteligencia definiéndola como aquella habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres para actuar sabiamente en las relaciones humanas. Los psicólogos de la época fueron críticos respecto a este concepto ya que consideraron que, desde esta perspectiva, tal inteligencia se relacionaría simplemente con la habilidad para manipular a los demás y conseguir que hagan lo que uno quiere, estén de acuerdo o no.

Un prestigioso antecedente próximo de la Inteligencia Emocional lo constituye la teoría de "*Las inteligencias múltiples*" del Dr. Howard Gardner quien plantea en 1983 que las personas tenemos 7 tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo:

Inteligencia Lingüística: Es la inteligencia relacionada con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras.

Inteligencia Lógica: Tiene que ver con el desarrollo de pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.

Inteligencia Musical: Se relaciona directamente con las habilidades musicales y ritmos.

Inteligencia Visual - Espacial: La capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos.

Inteligencia Kinestésica: Abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos y los reflejos.

Inteligencia Interpersonal: Implica la capacidad de establecer relaciones con otras personas. Esta inteligencia se basa en la destreza de leer las intenciones y deseos de los demás, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones.

Inteligencia Intrapersonal: Se refiere al conocimiento de uno mismo, de aquellos aspectos internos que implican el acceso a la propia vida emocional, a la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones para, finalmente, ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta.

Como se puede apreciar, esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social y, hasta cierto punto, emocional: la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal.

En 1990 Salovey y Mayer acuñaron el término de *inteligencia emocional*. Estos autores incluyeron las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de inteligencia emocional, ampliando estas capacidades a cinco esferas principales (Goleman, 1996).

1. *Conocer las propias emociones:* Implica identificar y reconocer los sentimientos mientras ocurren en una situación determinada.

2. *Manejar las emociones:* Las personas que carecen de esta capacidad luchan continuamente contra sentimientos de aflicción sintiéndose incapaces de recuperarse con premura de los infortunios de la vida.

3. *La propia motivación:* Implica ordenar las emociones con la finalidad de alcanzar un determinado objetivo. Es esencial para prestar atención, para la automotivación y para la creatividad.

4. *Reconocer emociones en los demás:* Los individuos que tienen empatía están mucho más adaptados a las señales sociales sutiles que indican lo que otros nece-

sitan o quieren. Esto los hace mejores en profesiones vinculadas a relaciones interpersonales tales como: la enseñanza, las ventas y la administración, entre otras, así como en la vida cotidiana.

5. Manejar las relaciones: Implica la habilidad de reconocer y manejar las emociones de los demás. Incluye la competencia social y las habilidades específicas que esto supone. Las personas que destacan en estas habilidades se desempeñan sin mayores dificultades en cualquier situación de interacción.

PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO GLOBAL COMO MEDIDA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El pensamiento constructivo es un principio muy emparentado con la Inteligencia Emocional, fue testado en su relación con los logros y éxitos en diversas ocupaciones en la década de los noventa. Consiste en la capacidad de comprender acabadamente la naturaleza del sentido común y de la sabiduría intuitiva, a fin de movilizarlos para que sirvan a una efectiva resolución de problemas.

El concepto del pensamiento constructivo global surge de una nueva teoría de la personalidad relacionada con la inteligencia emocional: la teoría cognitivo-experiencial formulada por Epstein (1994). La teoría cognitivo-experiencial afirma que la gente se adapta a su entorno con la ayuda de dos sistemas de procesamiento paralelos e interactivos, el experiencial y el racional (Epstein, 1994, 1998).

El sistema experiencial es un sistema de aprendizaje que obtiene sus esquemas de la experiencia vivida. Estos esquemas se reflejan en aquellos pensamientos que aparecen en nuestra mente de manera automática ante cualquier acontecimiento de nuestra vida. Los pensamientos se aprenden por experiencias vividas en la infancia y a lo largo de nuestra vida y forman parte de nuestra forma de ser. La inteligencia experiencial actúa de manera automática, sin un esfuerzo consciente y con independencia de la atención; funciona por asociaciones en vez de por lógica, estableciendo relaciones entre acontecimientos que tienen una fuerte carga emocional. Funciona de manera rápida, fácil, preconsciente, concreta, holística, fundamentalmente imitativa e íntimamente asociada con la experiencia afectiva o emocional siendo su finalidad principal la búsqueda de las sensaciones buenas y la evitación de las malas. Suele ser adaptativa en la mayoría de las situaciones y nos permite tomar decisiones con facilidad, rapidez y sin tener que pensar, contribuyendo claramente a la economía cognitiva del sujeto.

El sistema racional, por el contrario, es inferencial y opera a través de la comprensión, por parte del sujeto, de las reglas culturalmente transmitidas de razonamiento y evidencia. Es lento, laborioso, consciente, analítico, insensible, fundamentalmente verbal, con escasa historia evolutiva y actúa de acuerdo con la comprensión del individuo de lo que es razonable, teniendo en cuenta las consecuencias a largo plazo.

Un postulado básico de la teoría cognitivo-experiencial es que cada uno de los sistemas, tanto el experiencial como el racional, tiene su propia forma de inteligencia. La inteligencia del sistema racional se mide a través de los tests de inteligencia, que son medidas fiables y válidas de varias aptitudes intelectuales como razonamiento abstracto, memoria, fluencia verbal y discriminación perceptiva. Son bastante buenos predictores del rendimiento académico y, en menor medida, predictores útiles del rendimiento en una amplia variedad de actividades en el mundo real, incluyendo el rendimiento en el puesto de trabajo, especialmente si éste implica operaciones complejas (Gordon, 1997; Hunter, 1983, 1986; Hunter y Hunter, 1984). La inteligencia racional y la experiencial pueden ser consideradas como habilidades básicamente distintas que contribuyen, por diferentes caminos, al éxito en la vida. Algunas veces, la inteligencia racional predice un tipo particular de habilidad; otras, solo la inteligencia experiencial es un predictor significativo.

Goñi Zabala (1999) afirma que, según Epstein, una persona que tiene un buen pensamiento constructivo global sabe principalmente:

Manejar las emociones y el comportamiento

El manejo adecuado de la emotividad y del comportamiento son los dos principales componentes del pensamiento constructivo y de la inteligencia emocional. Implica la capacidad de manejar adecuadamente el mundo interno de los sentimientos y el mundo externo de los acontecimientos. Una persona que maneja adecuadamente la emotividad, es particularmente efectiva cuando se trata de afrontar sentimientos negativos que le pueda aportar su experiencia. Su estado emocional se caracteriza más por una cierta paz espiritual y bajos niveles de estrés, que por explosiones de emotividad. Son personas serenas y centradas, a las cuales la vida les produce menos estrés que a otros. El manejo de las emociones implica la capacidad de manejar adecuadamente los fracasos, las censuras o desaprobaciones y las emociones negativas.

Manejar las actitudes y el comportamiento

Las personas que manejan adecuadamente su comportamiento tienen una línea de pensamiento que promueve la acción reflexiva y efectiva. Más que nada, su pensamiento constructivo consiste en determinar cómo pueden resolver problemas a través de una acción eficaz. Cuando se enfrentan a un desafío, se ponen a trabajar sin dudar. Si cometen un error, lo corrigen lo más rápidamente posible para no perder el impulso. Su optimismo les permite asumir riesgos y desafíos moderados, confiando en que todo saldrá bien. A las personas que manejan adecuadamente sus actitudes, les resulta más fácil aceptar a los demás, son más optimistas y más orientados hacia la acción que quienes sólo manejan bien su emotividad. Estos, a su vez, tienen un mayor grado de autoaceptación, no consideran cualquier contratiempo como una afrenta personal y no se sienten tan mal cuando las cosas no salen como ellos hubiesen querido.

Los principales componentes del pensamiento constructivo son el afrontamiento emocional y el afrontamiento conductual. Valores elevados en estas dos facetas se relacionan con niveles altos de Inteligencia Emocional.

- *Afrontamiento conductual.* Se trata de un pensamiento orientado a la acción. Las personas que tienen un buen manejo piensan en modos efectivos de solucionar los problemas y se ponen en marcha, son optimistas, aceptan los retos y se arriesgan, ya que piensan que las cosas saldrán bien.
- *Afrontamiento emocional.* Se relaciona con la capacidad para manejar adecuadamente los sentimientos negativos. Los buenos afrontadores emocionales tienen bajos niveles de estrés, no se toman las cosas personalmente, no son demasiado sensibles al rechazo y al fracaso y no se preocupan por cosas que no pueden controlar.

PATRONES COGNITIVOS DISFUNCIONALES

Beck, como referente del modelo del procesamiento de la información, consideró que el hombre construye activamente la realidad mediante la selección, codificación, almacenamiento y recuperación de la información del medio. La información sobre el mundo y sobre sí mismo experimenta transformaciones cognitivas, repercutiendo en las respuestas emocionales como conductuales del propio sujeto, de modo que se produce una interdependencia entre cognición, emoción y conducta, (González de Rivera y Monterrey, 1995).

Beck usa el término de esquemas para explicar cómo están representadas en la mente las actitudes y creencias disfuncionales afectando el procesamiento de la información. Estas estructuras cognitivas son definidas por Beck y Clark (1978) como estructuras funcionales de representaciones relativamente duraderas del conocimiento y la experiencia anterior. Estos esquemas influyen en la manera de procesar y organizar la información, dirigen la percepción, codificación, organización, almacenamiento y recuperación de la información, de modo que la información que sea consistente con los esquemas se elabora y codifica, en tanto la información que sea inconsistente se ignora y se olvida.

Los esquemas más distorsionados o idiosincráticos se utilizan de manera rápida y no intencionada, desplazando a los más adaptativos. Estos esquemas producen lo que Beck denomina «pensamientos automáticos», los cuales van a influir en sentimientos y conductas posteriores.

Una vez activados los esquemas disfuncionales estos influyen en el procesamiento de la información actuando como filtros cognitivos a través de los cuales se sintetiza, percibe, interpreta y recuerda la realidad. La actuación de tales esquemas refleja ciertos errores sistemáticos en la forma de procesar la información (Beck, Rush, Shaw y Emery, 1983) en donde son característicos: las inferencias arbitrarias, la sobregeneralización, la abstracción selectiva, la maximización y minimización, la personalización, y el pensamiento dicotómico y absolutista. Tales operaciones cognitivas conducen en la depresión al tipo de cogniciones que forman la Tríada Cognitiva Negativa, que se expresan en forma de pensamientos o imágenes automáticos y que constituyen el diálogo interno del individuo.

LA TRÍADA COGNITIVA

Las operaciones cognitivas conducen, particularmente en la depresión, a un tipo de cogniciones características que forman la tríada cognitiva negativa, que implica patrones cognitivos que inducen a una visión idiosincrática negativa de sí mismo, sus experiencias y su futuro.

La visión negativa que el sujeto tiene de sí mismo lo lleva a considerarse torpe, inútil, indeseable, con escasa valía o defectuoso, atribuyendo sus experiencias desagradables a una anomalía física, psíquica o moral y pensando que no posee los atributos esenciales para alcanzar alegría y felicidad y que es culpable de todas las circunstancias negativas que le rodean.

La visión distorsionada del mundo lleva a considerar que presenta obstáculos insuperables para lograr sus metas, con demandas exageradas. La persona interpreta sus experiencias en términos de frustración o derrota, estableciendo su interacción con el ambiente siempre en una dirección negativa, lo que le lleva a considerar que el mundo está desprovisto de interés, gratificaciones o alegrías.

La visión negativa del futuro implica anticipar que los sufrimientos y dificultades actuales se extenderán indefinidamente en el tiempo, que ningún aspecto negativo que se experimenta en el presente podrá modificarse en el futuro a no ser para aumentar sus dificultades, siendo su resultado la desesperanza.

OBJETIVOS

Son objetivos del presente trabajo:

1. Explorar la relación existente entre la Inteligencia Emocional y los patrones cognitivos disfuncionales en una muestra de alumnos ingresantes en la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.
2. Comprobar si existen diferencias atribuibles al sexo.
3. Explorar las posibles relaciones de las variables estudiadas con la edad de los sujetos.
4. Contribuir, en la medida de lo posible, a la comprensión y esclarecimiento de la problemática del alumno universitario.

HIPÓTESIS

H1: La escala de Pensamiento Constructivo Global presentará una correlación positiva con cada una de las dimensiones de la Tríada Cognitiva

H2: Las variables Visión de Sí Mismo, Visión del Mundo y Visión del Futuro se comportarán como predictoras del Pensamiento Constructivo Global.

H3: La escala de Pensamiento Constructivo Global presentará una correlación positiva con la edad de los sujetos.

H5: Las variables estudiadas presentarán diferencias de media significativas respecto al sexo.

MÉTODO

1. Diseño

El diseño de esta investigación es de tipo descriptivo ya que se pretendió indagar las relaciones entre los factores.

2. Muestra

La muestra estuvo integrada por 73 alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. La muestra estuvo conformada por 42 personas de sexo femenino y 31 de sexo masculino. Se trata de una muestra no probabilística, accidental, dado que se solicitó que participara un grupo determinado de alumnos que estaban dispuestos a colaborar.

La edad promedio de las mujeres es de 22,00 con una desviación estándar de 8,25. En tanto que la media de los hombres es de 22,29 con una desviación estándar de 4,10. La edad promedio de la muestra es de 22,12 con una desviación estándar de 6,77.

3. Instrumentos de medición

3.a Inventario de pensamiento constructivo (CTI), de S. Epstein (1987); adaptado por el Departamento I+D de TEA Ediciones S.A. (2001). Está integrado por 108 ítems, los que pueden contestarse sobre la base de cinco opciones de respuestas: en total desacuerdo, en desacuerdo, neutral, de acuerdo, totalmente de acuerdo. El instrumento evalúa tres niveles de generalidad: el nivel general consiste en una escala global, el siguiente nivel lo componen las seis escalas principales que miden las formas básicas de pensamiento constructivo o destructivo. También se incluyen dos escalas de validación, la de Deseabilidad y Validez.

3.b Inventario de la Tríada Cognitiva (CTI), de Beckham, Leber, Watkins, Boyer y Cook (1986), adaptado por Bas Ramallo y Navia (1988). Consta de 36 ítems que evalúan: *la visión de sí mismo, la visión del futuro, y la visión del mundo*. Cada ítem brinda siete posibilidades de respuestas: totalmente de acuerdo, moderadamente de acuerdo, ligeramente de acuerdo, neutro, ligeramente en desacuerdo, moderadamente en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. Cuanto más alto es el índice algebraico obtenido, más positiva es la visión de la dimensión.

4. Procedimiento

Los instrumentos se administraron en forma colectiva a la totalidad de los sujetos distribuyendo los dos for-

mularios y dándoles a los alumnos las explicaciones propuestas en cada instrumento. Los sujetos podían optar por colocar su nombre o su pseudónimo con la finalidad de resguardar la confidencialidad de los resultados y brindarles la posibilidad de que fueran informados de los resultados en forma individual si así lo deseaban.

5. Procedimientos estadísticos

Se realizó un análisis descriptivo de cada variable y, con el objeto de comprobar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas de la muestra de mujeres y varones, se aplicó la prueba t de Student. Para establecer la existencia de correlación y su intensidad se aplicó el coeficiente de Correlación de Pearson para cada una de las variables y finalmente se estableció un modelo de regresión múltiple para indagar la existencia de causa efecto entre las variables.

RESULTADOS

1. Estadísticos descriptivos

En la Tabla 1 se muestran los resultados correspondientes a la totalidad de sujetos que componen la muestra para todas las variables que se tuvieron en cuenta.

La edad promedio del grupo con el que se trabajó es de 22,12 años con una desviación estándar de 6,77, siendo los valores extremos 18 y 60 años. La mediana y modo de la variable Pensamiento Constructivo Global es de 45, valores próximos al de la media: 45,49, siendo su desviación estándar de 9,01 lo que señala que la variable presenta una distribución de puntajes simétrica

En relación a las variables que componen la Tríada Cognitiva, la Visión de Sí Mismo toma valores mínimos

negativos en el extremo inferior de la variable, en tanto la media 6,10 se ubica por encima de la mitad del recorrido de la variable, siendo su desviación estándar 7,51, de lo que, teniendo en cuenta los valores de mediana (6) y modo (3), se deduce que la distribución de puntajes se concentra por encima de la media de la variable.

La variable Visión del Mundo tiene una media de 13,38 siendo su desviación estándar de 6,22. Su mediana es de 14,00 y el modo es de 15,00. Visión del Futuro presenta una media de 18,86 con una desviación estándar de 5,30, la mediana es de 20,00 y el modo es de 23,00. Estos valores reflejan que ambas variables concentran sus valores ligeramente sobre la mitad del recorrido de la variable.

2. Diferencia de medias

En la Tabla 2 se exponen los resultados obtenidos mediante la aplicación de la prueba t de Student con el propósito de comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias que arrojan la muestra de mujeres y la de varones en el Inventario de Pensamiento Constructivo, en el Inventario de la Tríada Cognitiva y la edad.

En la Tabla 2 se incluyen las medias y desviaciones estándar para cada uno de los grupos (mujeres y varones) y los valores t, con el correspondiente nivel de significación. Mujeres N= 42, Varones N= 31

No se han encontrado diferencias de medias significativas en las variables estudiadas, salvo en la Visión de Sí Mismo, en donde las mujeres tienen una media significativamente inferior respecto de la obtenida por los varones. Por lo tanto, se corrobora parcialmente la Hipótesis 4.

Tabla 1
Media, desviación estándar, mediana, modo, valores mínimos y máximos correspondientes a los puntajes registrados para la muestra total, en las variables del Inventario de Pensamiento Constructivo, de la Tríada Cognitiva y la edad. N= 73.

	Edad	Pensamiento constructivo global	Inventario de la Tríada cognitiva		
			Visión de sí mismo	Visión del mundo	Visión del futuro
Media	22,12	45,49	6,10	13,38	18,86
Desviación estándar	6,77	9,01	7,51	6,22	5,30
Mediana	19,00	45,00	6,00	14,00	20,00
Modo	18,00	45,00	3,00	15,00	23,00
Mínimo	18,00	28,00	-18,00	-2,00	4,00
Máximo	60,00	72,00	22,00	24,00	29,00

Tabla 2

Muestra variable	Mujeres (N = 42)		Varones (N = 31)		t	Prueba t p
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar		
Edad	22,00	8,25	22,29	4,10	-,180	,858
Pensamiento Constructivo	45,45	8,62	45,55	9,66	-,045	,964
Visión de Sí Mismo	4,60	7,35	8,13	7,35	-2,030	,046 *
Visión del Mundo	13,60	6,81	13,10	5,41	,336	,737
Visión del Futuro	18,71	5,93	19,06	4,40	-,277	,782

(*) Nivel de significación < 0,05 (bilateral).

Tabla 3

Coefficientes de correlación de Pearson obtenido entre las variables Edad, Pensamiento Constructivo, Visión de Sí Mismo, Visión del Mundo y Visión del Futuro. N= 73.

		Edad	Pensamiento constructivo global	Visión de sí mismo	Visión del mundo
Pensamiento Constructivo Global	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,170			
Visión de Sí Mismo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,150			
Visión del Mundo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,195	,415 ***		
Visión del Futuro	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	,098	,000	,387 ***	
		-,175	,453 ***	,001	
		,139	,000		
		,177	,492 ***	,444 ***	,280 *
		,134	,000	,000	,016

*** La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

3. Índices de correlación

En la tabla 3 se observa una correlación positiva altamente significativa, moderada en su intensidad, entre la escala de Pensamiento Constructivo Global y las dimensiones Visión de Sí Mismo, Visión del Mundo y Visión del Futuro, por lo que la Hipótesis 1 se confirma.

No se presentaron correlaciones significativas entre edad y el resto de las variables estudiadas, así la Hipótesis 3 queda desestimada.

4. Regresión múltiple

Se realizó un análisis de regresión múltiple entre las variables: Pensamiento Constructivo Global, considerada como variable dependiente, y Visión de Sí Mismo, Visión del Mundo y Visión del Futuro como variables independientes.

Se encontró que:

1. Para el modelo obtenido se obtuvo un coeficiente de correlación de R= 0,604.

2. Del ANOVA (para regresión del modelo) surge que (p < 0,001) existen diferencias de medias significativas en las variables en estudio.

3. Los coeficientes de regresión obtenidos son los siguientes:

Tabla 4.

Coefficientes de regresión obtenidos entre las variables independientes (Visión de Sí Mismo, Visión del Mundo y Visión del Futuro) y la variable dependiente (Pensamiento Constructivo). N= 73.

	Beta	Significación
Visión de Sí Mismo	0,177	,195
Visión del Mundo	0,434	,006
Visión del Futuro	0,583	,002

DISCUSIÓN

En los resultados anteriormente señalados se puede observar que la media de la variable Pensamiento Constructivo Global se encuentra ligeramente por debajo de los valores esperados, si la comparamos con la población española, lo que revela que los integrantes de la muestra poseen menor capacidad para comprender sus propias emociones y las de los demás encontrando dificultades para resolver sus problemas en forma eficaz particularmente en situaciones de interacción social. Según lo expresado por Epstein (1994) los sujetos de la muestra presentan una leve tendencia hacia un pensamiento automático de carácter destructivo que influye en la interpretación de los acontecimientos, sentimientos y conductas. Esta modalidad de pensamiento tiene como característica ser rígido, tendiendo a agrupar las experiencias en grandes categorías y con preferencia a buscar soluciones simplistas basándose en los propios prejuicios, lo que alude a una carencia de pensamiento crítico y una excesiva confianza en sus intuiciones.

En las dimensiones del Inventario de la Tríada Cognitiva se hallaron valores más altos en la Visión de Futuro, y más bajos en la Visión de Sí Mismo, lo que según Beck (1967, 1978; Beck, Rush, Shaw y Emery, 1983) indicaría que los estudiantes, a pesar de las dificultades personales, estiman que el futuro brinda posibilidades para la superación de las mismas; no obstante tienden a considerarse a sí mismos como carentes de habilidades para alcanzar la alegría y la felicidad, y culpables de las circunstancias negativas que se les presentan.

En el caso del Inventario de la Tríada Cognitiva se observó que las mujeres tienden hacia una Visión de sí mismas ligeramente más desfavorable que la que poseen los hombres.

No se encontraron correlaciones significativas entre la Edad y las dimensiones del Inventario de la Tríada Cognitiva así como entre la Edad y el Pensamiento Constructivo Global por lo que no se puede afirmar lo sugerido por Epstein (1994) quien propone que los mayores suelen ser mejores pensadores constructivos que los jóvenes.

La escala de Pensamiento Constructivo Global evidenció una correlación positiva respecto a las dimensiones Visión de Sí Mismo, Visión del Mundo y Visión del Futuro. Esto sugiere que aquellos estudiantes que se caracterizan principalmente por adaptar sus modos de pensar a las situaciones que se les presentan, con la finalidad de actuar del modo más apropiado (es decir,

hacer un uso eficaz del potencial intelectual de que disponen, en donde sus cogniciones están orientadas automáticamente de modo constructivo) poseen una tendencia a considerarse personas deseables, hábiles, útiles, con una valoración positiva de ellos mismos, percibiendo al mundo que les rodea de una forma objetiva, reconociendo que en él existen obstáculos que pueden ser superados mediante un esfuerzo razonable con el que se alcanzarán las gratificaciones que esperan. En cuanto al futuro, evitan anticiparse a sufrimientos y desgracias sobre los que no tienen certeza manteniendo la esperanza de un mejor porvenir. Esto confirma lo postulado por Epstein (1994), quien afirma que los sujetos con puntajes elevados en Pensamiento Constructivo son habitualmente optimistas y se aceptan a sí mismos y a los demás.

Por otra parte de acuerdo a Goleman (1996) quien decía que la inteligencia emocional se refiere a la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar los estados emocionales de modo que el uso intencional de las emociones se puede utilizar con la finalidad de ayudar a guiar el comportamiento y mejorar los resultados, se puede inferir que aquellos estudiantes que tienen una concepción positiva de sí mismos, que se valoran tal como son, que piensan que cuentan con los atributos necesarios para alcanzar el éxito, que tienen una percepción optimista del mundo, percibiéndolo de modo objetivo, reconociendo en él la existencia de obstáculos que pueden ser superados con cierto esfuerzo y que conciben al futuro como una posibilidad de superar sus dificultades actuales, exhiben una propensión a enfrentarse a situaciones difíciles, potencialmente estresantes, considerándolas como un desafío en lugar de sentir temor, experimentando menos estrés y no siendo sensibles a los errores propios, a las críticas y a los rechazos de los demás.

Según los resultados del análisis multivariado (Regresión Múltiple) podemos afirmar que las variables Visión del Mundo y Visión del Futuro se comportan como predictoras de la variable Pensamiento Constructivo Global. Esto nos permite aseverar que (en esta muestra) aquellos sujetos que adaptan sus modos de pensar a las situaciones que se les presentan con la finalidad de actuar del modo más apropiado, que tienen un pensamiento orientado a la acción y resolución de las dificultades, dependen en gran medida de la visión que tengan del mundo y del futuro en términos positivos, es decir, que consideren que el mundo no se les presenta como un lugar hostil cargado de dificultades y que sus dificultades (si las tuvieran) no se van a prolongar indefinidamente en el tiempo.

Desde el punto de vista metodológico, conviene recordar que la muestra no fue probabilística, ya que se trabajó con un grupo de sujetos que estaban dispuestos a colaborar, por lo que existe la posibilidad de que no sea representativa de la población a la que pertenecen. Por otro lado, por razones presupuestarias, el tamaño de la muestra fue limitado dado que la evaluación informatizada del Inventario de Pensamiento Constructivo está restringida a un número de casos. Se advierte además que pudo influir en los resultados la extensión de las pruebas tomadas, principalmente el Inventario de Pensamiento Constructivo, ya que fueron tomadas luego de un módulo de clase y fatigó a un grupo de alumnos que expresó su disconformidad en este sentido.

CONCLUSIONES

Como resultado de este trabajo, se concluye que existe una correlación positiva de moderada intensidad entre el Pensamiento Constructivo Global y las dimensiones de la Tríada Cognitiva, siendo la Visión del Mundo y la Visión del Futuro variables significativamente predictivas de los valores del Pensamiento Constructivo Global.

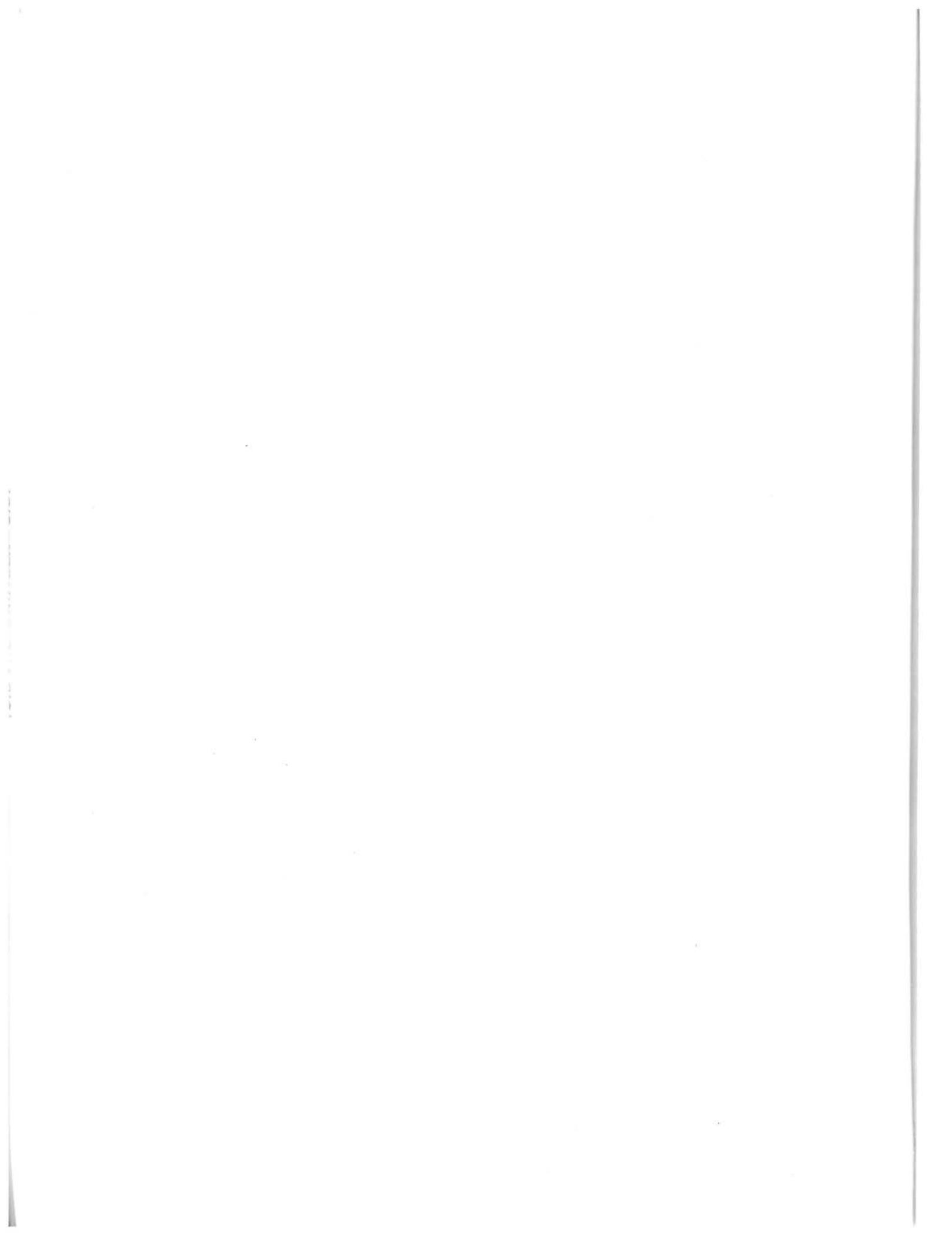
La edad no presentó ninguna correlación con el resto de las variables tenidas en cuenta.

Se señala además que existe una diferencia significativa, respecto al sexo, en los valores de la dimensión Visión de Sí Mismo, en donde las mujeres obtuvieron puntajes menores que los varones. No existen diferencias de medias significativas en el resto de las variables consideradas.

♦♦♦♦

BIBLIOGRAFÍA

- Beck, A. T. (1967). *Depression: clinical, experimental and theoretical aspects*. Nueva York: Harper & Row.
- Beck, A. T., y Clark, D. A. (1978). Anxiety and depression: An information processing perspective. *Anxiety Research*, 1, pp. 23-36.
- Beck, A. T.; Rush, A. J.; Shaw, B. F., y Emery, E. (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. Bilbao: DDB.
- Epstein, S. (1994). Integration of the cognitive and psychodynamic unconscious. *American Psychologist*, 49, pp. 709-724.
- Epstein, S. (1998). *Constructive Thinking: The key to emotional intelligence*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Primera Edición. Barcelona. Javier Vergara Editor S.A.
- Goñi Zabala, J.J (1999), *El cambio son personas. La dirección de los procesos de cambio*. Madrid: Díaz de Santos.
- González de Rivera J. y Monterrey, A. (1995). Psicobiología de la depresión. En Belloch A. Sandín, B. y Ramos, F. *Manual de psicopatología*. Vol. II. Editorial McGraw-Hill.
- Gordon, R. A. (1997). Everyday life as an intelligence test. En D. K. Detterianan (Ed.): *Intelligence, a Multidisciplinary Journal*. Guest editor: L. S. Gottfredson.
- Hunter, J. E. (1983). *Overview of Validity Generalization for the U.S. Employment Service*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Employment, and Training Administration.
- Hunter, J. E. (1986). Cognitive Ability, Cognitive Aptitudes, Job Knowledge, And Job Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 29, pp. 340-362
- Hunter, J. E. y Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternative predictors of job performance. *Psychological Bulletin*, 96, pp. 72-98
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence* 17, pp. 433-442.



CONFERENCIA

La respuesta ética de las universidades de orientación religiosa, ante las repercusiones de la globalización en la equidad y la calidad de la educación superior*

Alfredo Domínguez Ortiz**

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo quiere ofrecer un espacio de reflexión respecto de una tarea muy concreta que la Universidad de orientación religiosa puede realizar respondiendo a su misión y contribuyendo con su papel crítico a nuevos horizontes y posibilidades que permitan a la humanidad compartir la vida alrededor no sólo de realidades muy concretas y tangible, sino además en el ámbito de los significados y sentidos de la existencia misma.

Esta aportación responde a la invitación que IESALC-UNESCO hace, al convocar la Segunda Reunión de las Universidades y las Religiones en América Latina y el Caribe, para compartir sobre el tema: "Equidad y Calidad de la Educación Superior en la Globalización".

En un primer apartado ofrezco una visión muy general y sucinta de ciertas categorías ideológicas: posmodernidad, neoliberalismo y globalización que pernean nuestra realidad. Posteriormente señalo las implicaciones en el ámbito educativo que esto ha provocado, presentando un panorama muy general respecto de la Educación Superior. Después ejemplifico algunos aspectos que se perciben en las IES en América Latina. Por último, propongo a la luz de reflexiones filosóficas y teológicas, una de las posibles tareas que le permitirán a la Universidad ser congruente con su ser y quehacer, ante el panorama que se presenta en el umbral del siglo XXI.

LA POSMODERNIDAD, EL NEOLIBERALISMO Y LA GLOBALIZACIÓN.

En los umbrales del siglo XXI la época se define como neoliberal; lo que inició llamándose época de cambios en los años ochenta, se consolidó den los noventa del siglo XX como "un cambio de época". Con la caída del muro del Berlín, la desintegración de la URSS y el término de la guerra fría al desmoronarse el socialismo real; el liberalismo y el capitalismo que había caído en un fuerte crisis hacia finales de los años setenta por no lograr lo que habían ofrecido como modernidad en el ámbito socioeconómico, se recuperan proponiendo nuevas tesis frente a un neoconservadurismo.

Así las nuevas tesis proponen entre otras cosas desaparecer el Estado benefactor (estado keynesiano) y consolidar un Estado administrador, con intervenciones mínimas que disminuyan el gasto social, con menor intervención económica, con control sobre el dinero y una fuerte disciplina fiscal; lo cual se traduce en una subordinación de las políticas del estado a las reglas mercantiles o a la lógica del mercado.

Las hipótesis neoliberales encuentran en Margaret Thatcher (Inglaterra), Ronald Reagan (U.S.A.), H. Kohl (Alemania) y Schluter (Bélgica); la oportunidad histórica de hacerse reales. Aparece el mercado como el instrumento eficaz para regular los intereses y las relaciones sociales, de forma libre, ecuánime, equilibrada y justa. Se establece una oposición entre lo público y lo

* Conferencia presentada en la Universidad Intercontinental el día 20 de mayo de 2004.

** Departamento de Integración Humana, Universidad Intercontinental.

privado. Lo público o estatal es signo de corrupción, ineficiencia y desperdicio, lo privado es eficiente, austero y probo.

La puesta en práctica de los principios del neoliberalismo produce una reorganización general que afecta al modelo de cultura y sociedad, dándose así el fenómeno de la mundialización o globalización. Surge entonces la posmodernidad, la cual se caracteriza entre otras cosas por:¹

- 1) *La pérdida de vigencia de los meta relatos.* Sólo importa lo que proporciona utilidad inmediata.
- 2) *La realidad no tiene valor en sí, vale en tanto puede ser comercializada.* No se requiere profundizar en el conocimiento, la realidad se percibe en lo aparente, en lo superficial y en lo cambiante.
- 3) *La meta de la existencia es sólo vivir, (dejar hacer, dejar pasar).* El hombre posmoderno vive en el culto al cuerpo, en el consumismo ilimitado buscando diversión y placer.
- 4) *El sujeto está ausente, lo exterior lo domina y modifica.* La disminución de la distancia entre la realidad y la fantasía (virtualidad) debilita la solidez de lo objetivo, dándose por tanto un subjetivismo que termina en un individualismo exagerado.
- 5) *La vida humana deja de ser sagrada, se le mira como un lugar de agrado y placeres.* El código ético propugna por la "Calidad de vida". La ética es casuística y situacional, carente de principios y regulada sólo por la costumbre o el consenso de ciertos profesionistas.
- 6) La posmodernidad no plantea proyecto alguno de futuro y tampoco mira hacia el pasado.
- 7) *Otra característica es que apuesta por un pluralismo a ultranza.*

REPERCUSIONES DEL CAMBIO DE ÉPOCA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El fenómeno de la posmodernidad expresado muy claramente en la globalización y en el neoliberalismo provoca en el ámbito educativo una reorganización. Así hay nuevas exigencias sociales para las instituciones educativas, entre las que resaltan:²

- ¹ Páginas 4-19 de las copias proporcionadas por el Lic. Rubén Hernández Herrera, egresada de la Universidad Iberoamericana, durante la XXXV jornada Nacional de Pastoral Vocacional, celebrado en la Ciudad de Puebla, Méx., del 25 al 29 de mayo de 1998, de su ponencia titulada: "posmodernidad y cultura contemporánea".
- ² Cfr. Mejía, Marcos Raúl. (1999). "La refundación de la escuela y la educación. Conflicto de modernizadores,

- 1) *Las reglas del mercado dan el visto bueno a la eficiencia de las instituciones educativas.* Los procesos se miden en su relación costo-beneficio, impulsándolas a entrar más en procesos de inserción en el mercado.
- 2) Se pide una expansión cualificada para atender la demanda y la cobertura.
- 3) *Con relación al mundo del trabajo se establecen nuevos pactos universidad-sectores productivos.* Se crean Instituciones de Educación e Investigación ligadas a la producción.
- 4) *Los seres humanos son vistos como productores o consumidores,* por lo que se pide construir aprendizajes básicos que les permitan entender en lo fundamental la dinámica del mercado.

Respecto del Estado disminuido, se genera un nuevo papel administrativo, en el que se descubren las siguientes características:

- 1) *El estado se involucra cada vez menos en el apoyo del área educativa,* transfiriéndolo paulatinamente a la sociedad civil y por ende a la privatización. Esta medida provoca que las instituciones que ofrecen educación en todos los niveles jueguen con las reglas del mercado.
- 2) Lo anterior ha provocado una *descentralización administrativa* y por consiguiente ha llevado a vivir en el ámbito social e institucional una corresponsabilidad de la comunidad educativa, lo cual favorece recuperar la calidad y un mejor rendimiento organizacional al interior.
- 3) La mirada macroeconómica del neoliberalismo afecta por consiguiente las *políticas públicas* en educación.

Al inicio de los años 90, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) así como la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (OREALC), presentaron una propuesta titulada *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, en el que hacen el siguiente planteamiento: "el carácter central de la educación y la producción del conocimiento, en el proceso de desarrollo, para tratar de consolidar y profundizar la democracia, la cohesión social, la equidad y la participación de la ciudadanía, así como el acceso a los bie-

neoliberales, neoconservadores y críticos", en Medellín, teología y pastoral para América Latina, Vol. XXV, 100. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Instituto Teológico-pastoral para América Latina.

nes y servicios en el ámbito de la competitividad internacional; es algo que se reconoce en el contexto regional, de la capacitación, así como de aumentar el potencial científico tecnológico, en los países de América Latina y en el Caribe".³

CEPAL-UNESCO señalan y describen siete ámbitos de política, mismos que se presentan a continuación:⁴

1. Generar una institucionalidad del conocimiento abierta a los requerimientos de la sociedad. Esta política enfatiza el propósito estratégico de superar el relativo aislamiento del sistema de educación, de capacitación y de adquisición de conocimientos sociales. Llevar a cabo esta política requiere:

- a) Dotar de mayores niveles de autonomía a las unidades educativas (establecimientos).
- b) Generar mecanismos flexibles de regulación pública.
- c) Impulsar múltiples instancias de coordinación y concertación.

2. Asegurar un acceso universal a los códigos culturales de la modernidad. Toda la población debe adquirir las destrezas necesarias para desenvolverse en la sociedad revalorando la propia identidad cultural. Esto exige:

- a) Cobertura universal y calidad en educación básica.
- b) Programa de Educación y Capacitación para Adultos.

3. Impulsar la creatividad en el acceso, difusión e innovación científico-tecnológica. Esta política exige una serie de acciones destinadas a fortalecer la oferta tecnológica, la demanda proveniente del sistema productivo, las políticas necesarias para vincular la oferta y la demanda tecnológicas. Para lograr lo anterior se requiere:

- a) Fortalecimiento de la oferta.
- b) Fortalecimiento de la demanda.
- c) Crear agentes de enlace.
- d) Generar medidas para articular el sistema científico y tecnológico con el aparato productivo.

4. Propiciar una gestión institucional responsable. Hacer un sistema educativo descentralizado exige la existencia de un eficaz mecanismo de información del rendimiento escolar y docente. Esta política exige:

- a) Sistemas de información y evaluación de la educación básica y media.

³ Cfr. CEPAL-UNESCO (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, UNESCO, 15-20.

⁴ Idem. 142-197.

- b) Evaluación institucional en la educación superior con el fin de elevar su calidad y su eficiencia.
- c) Generar sistemas de evaluación de la eficiencia externa de la educación.

5. Apoyar la profesionalización y el protagonismo de los educadores.

Esta profesionalización requiere implementar:

- a) Procesos de reclutamiento, formación y capacitación a todos los niveles.
- b) Remuneración e incentivos.
- c) Una función directiva con convicción no solo administrativa sino también académica y valoral.

6. Promover un compromiso financiero de la sociedad con la educación.

Esta Política demanda:

- a) Un financiamiento amplio y diversificado.
- b) Mecanismos que incentiven la asignación eficiente del financiamiento público.
- c) Mecanismos selectivos de asignación del financiamiento público.

7. Desarrollar la cooperación regional e internacional. Esta cooperación se puede dar en cuatro campos:

- a) En el fortalecimiento de la formación de Recursos Humanos.
- b) En la vinculación entre conocimiento y desarrollo.
- c) En el ámbito de la investigación educativa y en la utilización del conocimiento.
- d) En el proceso de implantación de las políticas señaladas.

UN ESCENARIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Lo primero que salta a la vista es la sostenida y rápida expansión, tanto de la matrícula como del cuerpo docente, una expansión asociada, en el ámbito de la Educación Pública, con un gasto de creciente por alumno y con un bajo nivel de remuneración a los académicos. Ello ha sido uno de los motivos para que el sector privado haya crecido sustancialmente. Lo anterior ha provocado un aumento en la dependencia de las funciones internacionales y de las grandes empresas. La "Autonomía Universitaria" se ve tocada no sólo por la exigencia hacia el Estado de ser su benefactor y de los compromisos políticos, sino además por el ámbito de la iniciativa privada y el mercado.

La expansión ha ido acompañada, por lo general, de un deterioro en el desarrollo de la profesión académica y de la actividad de la investigación en las IES. En realidad sólo una minoría de académicos pertenecientes a instituciones de prestigio públicas y privadas son los que se pueden desempeñar como investigadores y docentes simultáneamente. Sólo unos pocos pueden aspirar a vivir del trabajo universitario, a percibir una remuneración competitiva en el mercado, a gozar de buenas condiciones laborales y por ende, a formar parte de las redes de intercambio y de publicación.

Se observa además una creciente y sostenida diferenciación del sistema, ya que al interior se generan nuevas unidades (escuelas, centros, departamentos, coordinaciones, etc.) y se operan nuevos niveles instruccionales (especialidades, maestrías y doctorados), lo cual se refleja también a nivel de heterogeneidad (Universidades públicas y privadas, universidades tecnológicas, escuelas normales e institutos de investigación y especialización).

El anterior vínculo que tenían las universidades públicas con el estado, en el que éste las financiaba y ellas desarrollaban con autonomía un servicio de bien social, se ha tornado cada vez más confuso y contradictorio, con lo cual en un cierto sentido han perdido su rol y su misión. La postura del Estado administrador ha beneficiado a la universidad privada, haciéndose polo de atracción para alumnos, docentes y, en los últimos años, hasta para investigadores quienes buscan el apoyo financiero a sus inquietudes intelectuales.

Al incorporarse a la dinámica del mercado, ciertas IES comienzan a debilitarse en el cumplimiento de sus tareas sustantivas, por lo que empiezan a ser vistas con sospecha y provocan un clima de malestar. La queja o malestar se nota sobre todo respecto de:

1) *La desigual calidad.* Ésta se da en parte por la masificación del ingreso, las pocas carreras ofertadas, así como por la reducción de los recursos destinados para este sector. Algunos estudiantes se quejan de recibir una profesionalización despegada de sus necesidades; algunos docentes no están de acuerdo con la proliferación de carreras y títulos hechos al vapor en respuesta a la demanda del mercado; los investigadores y maestros de posgrado encuentran el nivel de licenciatura mediocre y plagado de lagunas y muchos empresarios y usuarios de los servicios profesionales suelen estar insatisfechos con los nuevos egresados exigiendo casi siempre años de experiencia para que se incorporen al sector laboral.

Un segundo aspecto es el de la calidad de los programas educativos, misma que se medirá considerando los siguientes aspectos: la amplia aceptación social por la sólida formación de sus egresados, altas tasas de titulación o graduación, profesores competentes en la generación, aplicación y transmisión del conocimiento organizados en cuerpos académicos, por la utilización de procesos e instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de los aprendizajes, servicios oportunos para la atención individual y en grupo de los estudiantes, infraestructura moderna y suficiente para apoyar el trabajo académico, sistemas eficientes de gestión y administración y por último un servicio social articulado con los objetivos de dicho programa.

2) *La reducida equidad de acceso, tratamiento y resultados.* Aunque la masificación ha traído consigo un incremento de oportunidades para las mujeres, los jóvenes que viven fuera de las grandes capitales, y los hijos de familias de sectores medios, incluso de sectores populares, siguen siendo los hijos de los grupos con mayores ingresos los que continúan beneficiándose de la Educación Superior.

3) *La baja eficiencia en la gestión de algunas instituciones* dada por altas tasas de deserción, así como por los tiempos prolongados requeridos para que los estudiantes se gradúen. En muchas Universidades hay un exceso de personal administrativo en comparación con los docentes. No hay incentivos suficientes para la mejora en la productividad del trabajo docente y de investigación.

El escenario que ofrece la Educación Superior en América Latina, muestra que el ser humano ha perdido su lugar, el sujeto está perdido, ha sido cosificado al igual que sus productos culturales; lo absoluto es el mercado.

Los retos y problemas por resolver son muchos, sin embargo todo lo que se haga puede ser un paliativo mientras no se rescate al ser humano y se le restituya en su lugar.

UNA OPORTUNIDAD Y UN RETO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Los aspectos anteriormente señalados le presentan a la Universidad de orientación religiosa y a toda Institución de Educación Superior inspirada en una espiritualidad, un gran desafío y una gran posibilidad, ya que es su deber centrar su misión en las personas, en los seres humanos que crean y recrean la cultura y en la materia prima en torno a la cual gira su trabajo que es el *conocimiento*. La Universidad, por su esencia debe

dar razón de la realidad, ser portadora de cultura y transmisora de todo cuanto el ser humano ha generado a través de la historia para mejor desarrollo y convivencia de la vida social, política y económica de los hombres y mujeres que habitan este planeta.

Si la Universidad no puede ser un museo (un lugar de erudición) si no un laboratorio, (un centro de creatividad); las instituciones de Educación Superior que tienen su inspiración en una Religión, a través de sus Escuelas o Facultades de Filosofía y/o Teología, tienen la obligación de decir una palabra respecto de la posmodernidad, la globalización y sus implicaciones en el ámbito de la Educación Superior; la respuesta ética y la valoración axiológica es su gran reto y su responsabilidad⁵.

Desde el enfoque ético y valoral, la Universidad se puede convertir en el cerebro de la sociedad, estimulando la reflexión sobre todo ontológica, antropológica y epistemológica, la investigación, la creatividad y el diálogo. Así la Universidad podrá orientar el progreso del ser humano, de la sociedad y del cosmos, ya que esto es parte también de su función crítica e inquisidora del mundo de las ideas.

El ser humano es un proyecto de creación, no está hecho y su realización es tarea de todos: de la Universidad, de la política, de la economía y de las religiones.

En el plano social estamos en una etapa de convergencia que está engendrando un cuerpo social universal; ya no varias culturas aisladas, sino un proceso de interculturalidad en el que se observa una sola humanidad múltiple que está queriendo ser absorbida por una cultura hegemónica. Esto nos obliga a buscar una nueva filosofía, una nueva economía, una nueva política, una nueva ética, un replanteamiento de Universidad vista más como una Institución Cultural que como una instancia exclusivamente profesionalizante. Bajo esta óptica entendemos y donde se descubre y se prepara para cumplir una misión en la sociedad.

La Universidad es el espacio donde se busca la verdad. La tarea central de la Universidad es interpretar y recrear la cultura, ese es su origen y su meta. Esta aproximación a la cultura nos abre la perspectiva para hablar de la ética en la vida universitaria.

⁵ La idea de la respuesta ética como compromisos de la Universidad, fue presentada por el P. Jorge Murias en su ensayo "Universidad y mundo", presentado en el Curso de Pastoral Universitaria celebrado en Santa Fe de Bogotá. D.C. del 19 al 29 de junio del 2001, organizado por el Instituto Teológico Pastoral para América Latina (ITEPAL-DEC-CELAM).

Nos hemos inclinado casi inconscientemente ante los poderes de la ciencia que, en su poder ético (si lo afirma la ciencia es normalmente bueno) ha caído en la eticidad.

La ciencia promete grandes beneficios como resultado de sus investigaciones, pero no promete el perfeccionamiento de nuestro ser. No olvidemos que ya J. Delors no ha recordado que dos pilares importantes de la educación son: aprender a ser y aprender a convivir con los demás⁶. La racionalidad entendida fuera de la sensibilidad es desgarradora. Este es uno de los peligros que encierra al avance científico fuera de un contexto humano. El mundo contemporáneo influido por el neoliberalismo ha generado un racionalismo utilitarista y pragmático. Bajo la ideología descrita en la primera parte se impone una manera de estar en el mundo, unas reglas de comportamiento fuera de las cuales hay un rechazo y una condena social. Las IES de orientación religiosa están llamadas a rescatar lo espiritual, lo trascendente de la humanidad.

Cada persona da sentido a su actividad y a los objetos con los que se encuentran provocando la suma de las significaciones el ethos social. El hombre es una realidad abierta, vinculada a las otras realidades que le rodean y le ofrecen la posibilidad de establecer lazos de interacción fecunda.

La vida del hombre se regula por la inteligencia y la voluntad, es decir, por la capacidad de proponerse fines y elegir los medios necesarios para conseguirlos, utilizando las posibilidades que ofrecen el entorno. Esta realización de actos conforme a determinados proyectos engendra hábitos; estos modos de obrar ejercen influjo sobre el entorno. Así se forja la personalidad del hombre, una personalidad moral, un ethos.

La actividad ética no es un mero "ideal" añadido a la vida humana, no, la actividad ética es exigida por la estructura psicobiológica del ser humano. Toda actividad humana, libre, consciente y de opciones, es ética. Todo acto de interrelación humana, de expresión, de creación es ético.

La Universidad es el ámbito por excelencia del encuentro entre maestros y estudiantes, respecto de un proyecto educativo y/o una asignatura; por tanto estas relaciones tienen una expresión ética. Sin embargo no nos olvidemos de los demás sectores que integran la Universidad: los directivos, administrativos y personal

⁶ Delors, Jacques. *La educación encierra un gran tesoro*. UNESCO-correo de la UNESCO, 1997. pp. 98-102.

de servicios. La ética nos impulsa a realizarnos; es un arte, el camino para alcanzar ese desarrollo personal en el encuentro fecundo con los otros.

En el ámbito del proceso de enseñanza-aprendizaje la primera responsabilidad ética del docente universitario consiste en difundir la verdad, lo que implica buscarla, estudiarla, criticarla y darla a conocer con todos sus matices. El estudiante por su parte, también comparte esta responsabilidad. No asiste a clase sólo para obtener una calificación y un documento que lo acredite. El estudiante también es un buscador de la verdad junto con su maestro y demás compañeros, por lo que debe acudir a las fuentes: documentales escritos, conferencias, películas y todo cuanto ofrece la ciencia y la tecnología actuales.

UNIVERSIDAD Y ÉTICA

La formación universitaria que es de los estudiantes y de los maestros, con el apoyo de los directivos y demás personal administrativo y de servicios, no se limita a la asistencias más o menos activa a la clase, no se limita a leer a última hora las páginas que servirán para llevar la clase. Esta formación exige muchos otros aspectos: el cuidado del cuerpo, la vida práctica, la cultura general, el deporte, las expresiones artísticas, dominar otros idiomas, lo social, lo político, los valores y actitud, la espiritualidad, etcétera; en fin una serie de actividades cocurriculares y extracurriculares.

Los ejemplos se han centrado en la función docente, pero lo mismo podemos decir de la administración, de la investigación, de la extensión y de tantas otras áreas que se desarrollan y viven dentro de una Institución de Educación Superior.

El compromiso ético, valoral y antropológico que debe asumir la Universidad es grande, de ella depende en gran parte el destino de la humanidad. Este compromiso es un gran reto, ya que vivimos en un mundo muy complejo, en el cual se encuentran las características señaladas y muchas otras más en otras áreas geográficas del mundo. Sin embargo, yo creo que la Universidad de orientación religiosa puede y debe señalar el lugar central que ocupa el ser humano, algunos hitos éticos para poder discernir los valores de los pseudos

valores y contravalores, desentrañar y traer a la luz los aspectos contrarios al desarrollo humano que genera el Mercado, pero sobre todo siendo ella a su vez en su talante, ética. Es decir auténtica, pernear desde su identidad las tareas sustantivas y provocar una vida universitaria en la que respiren en las actividades cotidianas los principios y valores que son su alma, desde su inspiración u orientación religiosa; logrando en todos los sectores una congruencia entre la vida universitaria y la fe que se profesa.

♦♦♦♦

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, Armando, Pozas, Ricardo y Torres, Carlos Alberto (1998). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. México: Siglo XXI.
- Casanova, Hugo y Rodríguez Roberto (1999). *Universidad contemporánea, política y gobierno*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Cordera, Rafael y Pantoja, David (1995). *Políticas de financiamiento a la educación superior en México*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa.
- Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO-Correo de la UNESCO.
- Gevaert, J. (1983). *El problema del hombre*. Salamanca: Sígueme.
- Gibbons, Michael [et al.] (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Latapí, Pablo (1998). *Un siglo de educación en México*. México: CANACULTA-FCE, Tomo II.
- Malo, Salvador y Velásquez [coordinadores] (1998). *La calidad en la educación superior en México. Una comparación Internacional*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Mejía, Marco Raúl (1999). "La refundación de la escuela y la educación. Conflicto de modernizadores, neoliberales, neoconservadores y críticos" en *Medellín teología y pastoral para América Latina*, XV (100) Santa Fe de Bogotá, Colombia: Instituto Teológico-Pastoral para América Latina (ITEPAL-DECCELAM).
- Mo Sung, Jung (1999) *Deseo, mercado y religión*. México: Dabar.

RESUMEN DE TESIS

Integración educativa, análisis de su aplicación al interior de una escuela primaria regular en el D. F. (estudio de caso)

Irma Solís Reyes*

SUMARIO

La realización de este trabajo fue el inicio de un proceso complejo e interesante en el campo de la investigación cualitativa; aunque en ocasiones resultó agotador, cada nuevo intento fue interesante.

Al inicio surgieron una serie de interrogantes acerca de la posibilidad de integrar a alumnos con alguna discapacidad a la escuela regular. ¿De qué forma las escuelas primarias están respondiendo a las necesidades educativas de alumnos con discapacidad?, ¿cómo trabajan los maestros de apoyo y maestros regulares ante alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) con discapacidad?, ¿de qué manera se involucran las autoridades de la primaria y de las Unidades de Servicio de atención a la Educación Regular (USAER), ¿se efectúan adecuaciones al currículum?, y si es así ¿cómo y quiénes las realizan?

Partiendo de estas interrogantes, se intentó dar respuesta a algunas de ellas, mediante una investigación de corte cualitativo (estudio de casos) en la que la unidad de análisis fue una escuela primaria regular, ubicada al Sur del Distrito Federal, bajo los siguientes objetivos de trabajo:

- Describir, analizar y reflexionar acerca de cómo y por qué ocurren los procesos de integración educativa dentro de una escuela primaria regular.
- Analizar desde la propia escuela cuáles ha sido las principales dificultades que han enfrentado (padres de familia, maestros regulares, maestras especialistas, autoridades) al implementar los planteamientos de la propuesta de integración educativa.
- Conocer cuáles han sido las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros regulares y maes-

tras especialistas ante los alumnos con n.e.e. asociadas a alguna discapacidad.

- Conocer y analizar las formas de organización, planeación y procesos para responder a las n.e.e. de alumnos con y sin discapacidad.

El trabajo de campo demostró que dentro de la escuela primaria "Felipe Ángeles", aún existen dificultades importantes para integrar eficazmente a alumnos con n.e.e. con discapacidad. Si bien es cierto que los docentes, maestras especialistas y autoridades educativas han desarrollado algunas estrategias en sus prácticas educativas cotidianas para responder ante algunos alumnos con discapacidad, éstas no han sido significativas para alcanzar los cambios que pretende la Reforma Educativa mexicana.

Sin embargo, se espera que los resultados encontrados sean sugerentes en el campo de la educación, particularmente en la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular y que éstos resultados sean considerados como experiencias valiosas para el desarrollo profesional y futuros trabajos de investigación.

INTRODUCCIÓN

No obstante el desarrollo socioeconómico, cultural y político en México, actualmente siguen existiendo inmensas desigualdades sociales, las injusticias, el individualismo, la relevancia, el hambre, la pobreza intelectual y cultural, el poder de los más fuertes sobre los más débiles, el desempleo.

Por otra parte, en la educación, la autonomía disfrazada

* Maestría en Educación Especial, Universidad Intercontinental.

da, la exclusividad hacia el acceso de algunos conocimientos, el aumento y reconocimiento social y cultural hacia una educación privada (considerada como la mejor), además las limitaciones de acceso hacia determinados bienes y servicios, la sumisión del profesor y del alumno ante las prescripciones de lo que hay que enseñar y de lo que hay que aprender, la homeostasis en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la permanencia de estilos de liderazgo, la idolatría intelectual, el falso reconocimiento, la falta de alternativas de mejora para personas con limitaciones sociales, culturales y económicas, agregados a la dificultad para interpretar, revelar y resolver eficazmente problemáticas sociales y educativas y resolver eficazmente problemáticas sociales y educativas.

En este contexto la educación debe recuperar y reestablecer una identidad propia que nos identifique y nos fortalezca como una comunidad educativa generadora de cambios, de posibilidades, de libertad e igualdad, de autonomía, de desarrollo personal, de beneficios para todos, y no sólo en la educación, sino también en la calidad de vida y de bienes, de mejorar, ampliar, construir y reconstruir lo ya aprendido, de analizar qué tipo de personas formamos, bajo qué perspectivas. Así como cuestionar acerca de la función social de la escuela, si ésta se cumple o no.

La propuesta de integración educativa surgió por influencia de políticas y reformas educativas internacionales, que plantean la reelaboración de normas y valores que posibiliten la convivencia de *todos* aquellos que participen en la vida escolar, *independientemente* de sus características físicas cognitivas y sensoriales. A partir de esto, instituciones privadas y gubernamentales inician investigaciones, propuestas, acciones, leyes, programas, políticas y distintos esfuerzos con el propósito de rechazar todo tipo de discriminación provocada por causas sexuales, capacidades cognitivas, físicas, sociales o culturales y ampliar de esta forma la gama de oportunidades para una mejor calidad de vida.

En México, una estrategia para lograr la equidad social, ha sido mediante el cuestionamiento y reformas a las políticas educativas vigentes, por lo que en 1992 se firmó el Acuerdo para la Modernización Básica entre el Gobierno Federal, Estados de la República y el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado). A partir de este acuerdo se plantean reformas al artículo Tercero Constitucional, a la Ley General de Educación y la elaboración del artículo 41 de la misma ley.

El programa de Modernización Educativa fue ampliado por el Acuerdo para la Modernización Básica. En este

marco de acción, el Gobierno Federal planteó diversas estrategias para atender la igualdad de oportunidades. Desde las políticas educativas se genera la propuesta de integración educativa la cual pretende que mediante un conjunto de acciones emprendidas por los gobiernos estatales se debe propiciar que todos los alumnos que habían sido atendidos tradicionalmente por el subsistema de educación especial, pueden ahora escolarizarse en escuelas regulares, en un contexto lo más normalizado posible, en el que puedan satisfacer sus necesidades educativas.

Es así como la educación mexicana no ha permanecido inmune a los cambios sociales, políticos y económicos mundiales. Como parte de esta política de Modernización Educativa la educación especial también ha tenido modificaciones importantes en su organización, estructura, metodología, intervención, operatividad de servicios y en las distintas conceptualizaciones que han formado parte de las bases epistemológicas dentro del sistema de educación básica.

Con la reestructuración de servicios dentro de educación especial surgen ahora un sinnúmero de cuestionamientos, polémicas, desacuerdos y dificultades ante una nueva tarea: integrar a todos los alumnos a la educación básica (pre-escolar, primaria y secundaria) sin restricciones a su acceso a ésta, recibir una enseñanza de calidad en una escuela para todos, incluyendo a los que presentan alguna discapacidad.

Como consecuencia de estas reformas, resulta necesario detenerse un poco y observar profunda y detenidamente las problemáticas educativas que se generan a partir de estos planteamientos y cuestionarios, por ejemplo, acerca de ¿qué ocurre al interior de los planteles educativos con la implementación del nuevo modelo educativo?, ¿qué rol asumen los docentes, autoridades y padres de familia?, ¿se estará respondiendo a la necesidades educativas de todos los alumnos?, ¿se han modificado las formas de organización, y de qué forma?

Por todo esto, el interés principal para llevar a cabo este estudio surgió a partir de todos estos cuestionamientos, dado que muchos de ellos aún carecen de respuestas y acciones educativas claras. Con base en estas consideraciones, se pretendió mediante un estudio decasos describir, indagar, analizar, comprender y cuestionar acerca de cómo ocurren los procesos de integración educativa dentro de una escuela primaria oficial, considerando a las personas involucradas en ella: maestros regulares, especialistas, autoridades, padres de familia, alumnos con n.e.e. con discapacidad y equipo de apoyo de la USAER.

El estudio de casos es un método de investigación cualitativa que se ocupa del análisis de un aspecto o fenómeno particular de la realidad, en este caso de una realidad educativa (López Ruiz, 2000); consiste en un análisis más profundo de una situación o fenómeno a estudiar. Basándose en estos, se delimitaron los siguientes objetivos de investigación:

- Analizar desde los propios actores o informantes (maestros regulares, especialistas, alumnos con n.e.e. con discapacidad, padres de familia, autoridades educativas y equipo de apoyo de la USAER) cuáles han sido las principales ventajas y dificultades que han enfrentado al implementar los planteamientos de la propuesta de integración.
- Conocer cuáles son las concepciones, conocimientos y creencias de los maestros regulares, especialistas, padres de familia y autoridades acerca de la integración de alumnos con n.e.e. con discapacidad.
- Conocer y analizar las formas de organización, planeación e intervención en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con n.e.e. con discapacidad.

Para analizar los datos obtenidos se utilizó un enfoque inductivo, el cual consistió en ordenar y codificar los datos sin que existiera un sistema de categorización a priori, por lo que se partió de categorías naturales.

LA EXPERIENCIA DE TRABAJO

Objetivos y problemática del estudio.-

Como punto de partida se delimitaron los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

Describir, analizar y reflexionar acerca de cómo y por qué ocurren de esa manera los procesos de integración educativa dentro de una escuela primaria regular.

Objetivos específicos:

Analizar desde los propios actores o informantes (maestros regulares, maestros de apoyo, padres de familia y autoridades) cuáles han sido las principales dificultades que han enfrentado al implementar los planteamientos de la propuesta de integración educativa.

Conocer cómo ha sido la experiencia por parte de los padres de familia, al integrar a sus hijos con alguna discapacidad a la escuela regular.

Conocer cuáles han sido las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros regulares y maestros de apoyo ante alumnos con n.e.e. asociadas a alguna discapacidad.

Analizar y conocer las secuencias de acciones en el manejo del currículum escolar (adecuaciones curriculares).

Conocer y analizar las formas de organización, planeación y procesos para responder a las n.e.e. de alumnos con y sin discapacidad.

Para alcanzar los objetivos, planteamos las siguientes problemáticas.

¿Cómo ocurren los procesos de integración educativa dentro de una escuela primaria regular?

¿La escuela primaria regular es una escuela inclusiva o insertiva?

¿Cómo se responde a los alumnos que presentan n.e.e. con alguna discapacidad?

¿De qué forma intervienen los padres de alumnos con n.e.e. con discapacidad en la organización escolar?

Cuáles han sido las formas de organización entre los docentes regulares y maestros de apoyo ante las n.e.e. de alumnos con alguna discapacidad?

¿Se ha realizado alguna modificación en la organización, planeación, recursos y materiales didácticos para responder a los alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad?

¿Cómo ha sido la secuencia de acciones en el currículum escolar (adecuaciones curriculares) hacia los alumnos con n.e.e. con discapacidad?

Intentaremos dar respuesta a algunas de las interrogantes planteadas a través del siguiente método:

Método

Se utilizó la metodología investigativa de estudio de casos, lo que implica un examen profundo e intenso de diversos aspectos de un mismo fenómeno (Anguera, 1987).

El estudio de casos tiene como objetivo básico comprender el significado de una experiencia, conocer y comprender cómo funcionan todas las partes juntas para formar un todo.

De acuerdo con Cohen, 1990, el investigador de estudio de casos observa las características de una unidad individual, un niño, una escuela, una comunidad con el fin de establecer generalizaciones acerca de una población más amplia a la que pertenece el particular observado.

Por otra parte, Pérez Serrano, 1994, refiere que el estudio de casos es un método que consiste en la búsqueda de soluciones a través de la discusión y el análisis de un problema dentro de un grupo, éste utiliza fundamentalmente procedimientos abiertos, flexibles y adaptables que permiten recoger aspectos previamente detectados en el campo de las relaciones humanas.

El método de estudio de casos resulta eficaz como modalidad de investigación en ciencias humanas, como método de formación de profesionales y como un intento de profundizar en un sujeto o realidad única e irreplicable, con fines diagnósticos terapéuticos y orientadores.

De acuerdo con Merrien en 1990, la investigación de estudio de casos no es lo mismo que el trabajo con casos, la historia de casos o el informe de casos.

Por lo que el estudio de casos es un descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social es particularista, descriptivo y heurístico y se basa en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos (Pérez Serrano, 1994).

Stake en 1988 consideró el estudio de casos como aquél que permite observar de un modo naturalista e interpretar las relaciones de orden superior en el interior de los datos observados. Los resultados con generalizables para esa unidad con características semejantes y la información dada permite a los lectores decidir si el caso es similar al suyo. El estudio de casos puede y debe ser riguroso; éste descansa sobre la responsabilidad de investigador y explota el contexto de las instancias individuales.

Finalmente es importante mencionar que se han encontrado dificultades e imposibilidad de aplicar diseños experimentales dentro de la educación especial, orientación y educación social debido a la gran cantidad y complejidad de variables y factores que subyacen, por lo que se recomienda utilizar metodologías de tipo cualitativo y el estudio de casos forma parte de éstas, de ahí el por qué de elección de este método para la presente investigación ya que ésta pretende, a través del estudio de casos, analizar, comprender y conocer las

condiciones actuales de los procesos de integración educativa dentro de una unidad de análisis (escuela regular).

Instrumentos:

Este estudio se llevó a cabo mediante la aplicación de los siguientes instrumentos:

Diario de campo

Observaciones

Cuestionarios

Entrevistas semiestructuradas

Caracterización del centro escolar.-

La investigación se llevó a cabo dentro de una escuela primaria particular oficial "Felipe Ángeles", turno matutino. Esta es una escuela primaria que pertenece a la Secretaría de Educación Pública (SEP), se encuentra ubicada al sur del Distrito Federal (San Fernando), la mayoría de los alumnos que asisten a ella tienen un nivel socioeconómico bajo.

Sobre la misma calle se encuentra ubicada una escuela primaria particular, la cual hace contraste con esta escuela, ya que el edificio de la escuela oficial se encuentra despintado, con la reja principal en inadecuadas condiciones (barrotes torcidos), a diferencia de la escuela particular que está pintada y rodeada de árboles en la entrada principal.

La escuela primaria donde se realizó la investigación se encuentra enclavada en un terreno con desniveles, lo que hace que su estructura física tenga varias escaleras de acceso en su interior. Está conformada por tres edificios: el más pequeño de ellos es donde está ubicada la Dirección escolar de ambos turnos (matutino y vespertino), la del turno vespertino permanece cerrada durante la mañana. A los costados de la Dirección están los otros dos edificios, por la entrada principal hacia la derecha están ubicados los primeros, segundos y terceros grados y hacia abajo a la izquierda (con mayor número de escaleras) están los cuartos, quintos y sextos años. La escuela tiene una aula de usos múltiples (en la cual trabajan las maestras de USAER), dos patios, uno en la planta alta y otro en la baja, baños para alumnos y alumnas y un cuarto dentro de la misma escuela donde viven los consejeros.

Recursos humanos:

La escuela está integrada por el siguiente personal: una directora, una secretaria, 18 profesores (la mayoría son mujeres entre 30 y 40 años de edad) un maestro de educación física, una maestra adjunta, dos intendentes (un matrimonio) y un equipo de apoyo de USAER, el cual está integrado por tres maestras de apoyo quienes están de manera permanente en la escuela y brindan apoyo a 8 grupos. La preparación de dos de estas maestras difiere de la función que ejercen ya que están como pedagogas y una de ellas es terapeuta de lenguaje y la otra es psicóloga, sólo la tercera es pedagoga.

Se estima que dentro de cada grupo (tres grados por grupo) se encuentran entre 28 y 30 alumnos; la mayoría de los docentes tienen una larga estancia en esta escuela 18 a 20 años de antigüedad.

Recursos didácticos:

La escuela cuenta con un televisor, teléfono, grabadora, aparato de sonido, algunas películas educativas, material de educación física (aros, pelotas, cuerdas), una fotocopidora, video y una bandera (todo se encuentra dentro de la Dirección). Dentro del aula de apoyo está una televisión antigua que usa el equipo de apoyo para el alumno con discapacidad motora.

Sujetos y selección de la muestra

La selección de la muestra fue de tipo intencional, se eligieron los grados escolares de una escuela primaria regular, donde estaban ubicados alumnos con n.e.e. con alguna discapacidad.

Los sujetos del estudio fueron los siguientes:

Maestros de la escuela regular de aquellos alumnos con n.e.e. con alguna discapacidad.

Maestros de apoyo ubicados dentro de la escuela regular: Padres de familia de los alumnos con n.e.e. con alguna discapacidad.

Directora (primaria y de la USAER).

Equipo de apoyo de la USAER.

VARIABLES DE ESTUDIO

Alumnos con N.E.E.

Se consideró que un alumno con n.e.e. es aquél que, en

relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen otros recursos o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares (D.E.E/SEP, 1994).

Integración educativa

Proceso de Reforma al sistema escolar, su objetivo principal es proporcionar una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades y en un marco único y coherente de planes de estudio; su meta, la creación de una escuela común (Steenlandt, 1991).

Maestro regular

Ejército intelectual que hace realidad la política educativa de cada país (SEP, 1981).

Familia

Sistema "vivo" de tipo abierto, se encuentra ligado e intercomunicado con otros sistemas como el psicológico, escolar social y ecológico.

Maestro de apoyo

Equipo de apoyo técnico que participa en cada una de las escuelas de educación básica, está constituido básicamente por pedagogos, psicólogos, terapeutas de lenguaje, trabajadoras sociales, podrán incluirse otras especialistas (en trastornos neuromotores, deficiencia mental, ciegos, etc.) cuando las necesidades de los alumnos así lo requieren (D.E.E/SEP, 1994).

Currículum

Propuesta que hace el Estado y que el maestro previa reflexión y tomando en cuenta las necesidades de su grupo, debe poner en práctica. Conjunto de objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente (LOGSE, 1990)

Adecuaciones curriculares

Estrategia de intervención para dar respuesta a las n.e.e. de los alumnos, acomodaciones o ajustes de la oferta educativa común, plasmada en el proyecto curricular de centro, a las necesidades y posibilidades de cada alumno.

Enseguida se muestra el proceso de análisis e interpretación de datos en el presente estudio.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Dentro de las investigaciones cualitativas existen diferentes estrategias para clasificación de datos. En particular en nuestro estudio de casos, el proceso de análisis, interpretación y categorización de los datos se obtuvo a través de un enfoque inductivo, el cual consistió en ordenar y codificar los datos obtenidos sin que existiera un sistema de categorización a priori, sino que la categorización se fue desarrollando con base en los datos acumulados.

Una vez transcritas las entrevistas grabadas, se dio inicio al ordenamiento de la información recopilada. Se procedió a acomodar la información por categorías y subcategorías en las que se fueron agrupando unidades de información (declaración más o menos amplia de los sujetos de estudio, sobre un aspecto particular de su conocimiento, creencia o actuación acerca de la problemática investigada) de acuerdo con las respuestas brindadas.

Por lo tanto las categorías se fueron conformando a partir de la información que se fue recabando de los sujetos de estudio, acerca de lo más importante, tanto de los instrumentos aplicados como de los hechos observados.

De acuerdo con lo que se ha venido planteando, se obtuvo un entramado de seis categorías y seis subcategorías, las cuales se definen a continuación.

En primer lugar, la categoría: conceptos básicos con que cuentan los sujetos, se refiere a aquella claridad que se tiene acerca de conceptos fundamentales como son: integración educativa que se sustenta en esta escuela.

En la segunda categoría: opinión sobre la integración de los alumnos con discapacidad a la escuela regular se integran puntos de vista personales conformados por la propia práctica educativa y experiencias cotidianas con el objeto de conocer acuerdos, diferencias, posturas e inquietudes con respecto a las posibilidades de integrar a alumnos con discapacidad a la escuela común.

La siguiente categoría: experiencias educativas acerca de los alumnos con n.e.e. con discapacidad, se refiere al tipo de situaciones experimentadas a lo largo de la práctica educativa dentro de un contexto escolar. Por un lado para comprender de qué manera dichas expe-

riencias ha impactado la participación de los docentes en general, y por otra parte si se toman en cuenta dichas experiencias para promover otro tipo de aprendizajes.

En la cuarta categoría: dificultades ente los procesos de integración, se definen aquellas problemáticas principales enfrentadas por los sujetos de estudio en los procesos de integración de alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad a una escuela regular. Se intenta conocer qué tipo y de qué magnitud son los obstáculos a vencer y qué tipo de acciones se han implementado para resolver algunas problemáticas, así como conocer los apoyos que se brindan por parte de las autoridades ante situaciones difíciles y en quién o quiénes recae encontrar posibles soluciones.

En la penúltima categoría: Metodología, se consideran todas aquellas estrategias utilizadas en el contexto educativo por el conjunto de docentes para responder a las necesidades educativas de los alumnos con o sin discapacidad, con el objeto de conocer si se implementan cambios en las actividades de enseñanza-aprendizaje (adecuaciones curriculares), cambios en la organización, relación, etc. Así como conocer qué tipo de modelo predomina (asistencial o educativo).

Y por último tenemos la sexta categoría: Organización, la cual se refiere a las formas de agrupación y distribución del personal del plantel educativo para responder a las demandas y necesidades dentro de la escuela regular. Es interesante conocer en primer término, que tipo de organización predomina y si ésta responde o no a las demandas del contexto y por otra parte, se elaboró una tabla de doble entrada en la que por un lado se encontraban las categorías y subcategorías y por otro lado los sujetos de estudio.

De esta manera se estableció un sistema de categorías y subcategorías empleado para la acomodación y codificación de los datos.

Veamos el esquema 1. A continuación se muestran las condiciones a las que se llegó.

CONCLUSIONES

Al inicio de la investigación se mencionó que, por primera vez en la historia de la educación mexicana, la integración de alumnos con alguna discapacidad dentro de la educación básica, se inició en los años ochenta. Pero fue hasta el año de 1993 que el proyecto de integración se implementó desde una visión de atención a la diversidad.

Sistema de categorización

<i>Sujetos</i>	<i>Categorías</i>	<i>Subcategorías</i>
7 Maestros de la escuela primaria regular (M.R.)	Categoría 1. Conceptos básicos: referentes con que cuentan los diferentes sujetos.	1.1.- Sobre integración educativa. 1.2.- Sobre alumno con n.e.e. 1.3.- Sobre adecuaciones curriculares
3 Maestras de apoyo de la USAER dentro de la escuela primaria regular (M.ESP).	Categoría 2. Opinión sobre la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular.	
2 Padres de familia de alumnos con n.e.e. con discapacidad.	Categoría 3. Experiencias educativas acerca de alumnos con n.e.e. con discapacidad.	
Equipo de apoyo de la USAER	Categoría 4. Dificultades ante los procesos de integración educativa.	
Directora de la primaria y Directora de la USAER	Categoría 5. Metodología Categoría 6. Organización	6.1.- Entre especialistas 6.2.- Entre especialistas maestro regular 6.3.- Entre maestros regulares.

Todo esto surgió por un cúmulo de experiencias exitosas en países como España, Italia, Inglaterra, Dinamarca, E.E.U.U. (entre otros). También se debió a acuerdos y políticas nacionales e internacionales.

En México, la aplicación de esta propuesta se lleva a cabo mediante Reformas educativas a nivel nacional, siendo las Secretaría de Educación Pública la institución responsable de articular el marco de acción que permitiera elevar la calidad educativa, y, específicamente a través de la Dirección de Educación Especial, a través de la Ley General de Educación (artículo 41), del Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, y el Programa Nacional de Acción a favor de la infancia 1995-2000 entre otros.

Algunos principios rectores de la propuesta son: ofrecer calidad educativa a todos los educandos en edad escolar, atender a todos los alumnos de manera adecuada y eficaz, respetando sus propias condiciones en un marco de colaboración apertura y equidad social, y promover la integración a todos los niveles (de salud, cultura, laboral). También considera que para poder responder a la diversidad se debe modificar el Sistema Educativo actual, contemplando transformaciones a nivel curricular, organizativo y académico, además de contemplar cambios en la gestión educativa.

La puesta en práctica de dicho proyecto ha mostrado algunos avances y limitaciones.

Con respecto a los avances, se logró que la enseñanza obligatoria se ampliara a tres años más (pre-escolar-primaria y secundaria); se incorporaron un mayor número de alumnos con discapacidad a la educación básica; aumentaron los servicios de apoyo dentro de escuelas primarias oficiales mediante mayor inversión de recursos económicos a la educación pública, talleres, programas y cursos al personal de educación.

Por otra parte, también se han llevado a cabo Congresos y encuentros a nivel nacional e internacional acerca de las experiencias de integración de alumnos con n.e.e. con discapacidad en distintos estados, sobre todo en Nuevo León, Baja California y en el Distrito Federal. Además, se han publicado algunas investigaciones que han permitido clarificar el marco epistemológico, ideológico y legal.

Con respecto a las limitantes, algunos estudios reportan que aún existe un gran número de población infantil sin acceso a la educación, la cantidad de deserción, reprobación y abandono de los estudios ha aumentado. Con respecto a la educación especial, en particular a la integración de alumnos con n.e.e. con alguna discapacidad a la escuela regular, y a pesar de los diez años de la puesta en marcha de la propuesta de integración educativa en el país, se ha podido observar que aún falta mucho por hacer, ya que todavía no se ha hecho realidad el que todos los alumnos, sin importar sus características cognitivas o personales, tengan acceso a la educación básica. De igual modo, continúa la

permanencia de prácticas educativas tradicionales, las mismas formas de organización y gestión y el mismo tipo de metodología e intervención en el aula.

Agregado a esto, la falta de apertura y compromiso por parte del personal y directivos de algunos planteles educativos, continuar con las mismas formas de evaluar, así como una marcada diferencia entre la teoría y lo que se lleva a cabo en la práctica. Además de que actualmente muchas maestras especialistas echan de menos la modificación de sus prácticas, algunos maestros regulares consideran todavía las adecuaciones curriculares como un trabajo extra que alterará su planeación habitual y por otra parte algunas autoridades y profesionales consideran que no es posible instrumentar la integración de alumnos con discapacidad a las escuelas regulares.

Por todo esto y con el propósito de aminorar los obstáculos y obtener mayores avances, se destacan una serie de conclusiones extraídas del objeto de estudio, de las interrogantes planteadas y del marco teórico del cual partió esta investigación. Ojala sean consideradas como un aportación constructiva en pro de mejoras educativas en contextos similares.

Por un lado y en lo referente al estilo de enseñanza, se encontró que predomina un enfoque transmisivo de la enseñanza, en donde el maestro continúa siendo el único transmisor de los aprendizajes, por lo tanto éstos quedan reducidos a aprendizajes de tipo mecánico e irreflexivos los cuales fácilmente serán olvidados por los alumnos ya que ellos no han tenido un papel activo en los procesos de aprendizaje. Si bien es cierto que predomina una enseñanza con una concepción homogeneizadora, también es posible encontrar en ella algunos docentes y especialistas que prestan especial atención a lo que implica el trabajo con alumnos con n.e.e. con discapacidad en la escuela regular, ya que por ejemplo algunos de ellos están comenzando a cambiar sus concepciones curriculares a partir de la necesidad de integrar a dichos alumnos.

Ante esto, será interesante valorar, enriquecer y extrapolar situaciones didácticas, de gestión y de políticas internas que sirven para orientar y expandir otro tipo de prácticas, aquellas que permiten avanzar a la renovación de concepciones y creencias pedagógicas que prevalecen actualmente en esta escuela.

Por lo expresado hasta aquí y retomando los conceptos acerca del currículum, se puede decir que predomina un currículum de tipo cerrado ya que el personal se rige bajo las mismas formas y procedimientos que

han prevalecido desde hace mucho tiempo en la educación, esta situación no permite hacer los ajustes necesarios de acuerdo a las necesidades de apoyo que requieren aquellos alumnos que presentan alguna n.e.e. con o sin discapacidad.

Con todo esto, se deduce que se trata de una escuela que sólo acepta a los alumnos que presentan alguna n.e.e. con discapacidad de manera física (insertados) ya que en sus formas de intervención y enseñanza no existen modificaciones, por lo tanto sus intentos para responder a las necesidades de los alumnos es de forma aislada. Esto ha ocasionado que cada uno de los profesionales de esta escuela utilicen sus propios recursos y técnicas lo que implica que las posibilidades para responder a las necesidades de un alumno con discapacidad sean limitadas y resulten poco exitosas.

Continuando con las estrategias que utilizan los profesionales en la escuela y con respecto a las adecuaciones curriculares, aún no les queda claro quién, cómo y cuándo implementarlas. Existen algunas ideas acerca de su concepción; sin embargo, se enfocan principalmente a la parte cognoscitiva de los aprendizajes y como sabemos los aprendizajes no se conforman sólo de aspectos académicos.

Un aspecto más por considerar es la aceptación de los alumnos con n.e.e. con discapacidad en la escuela regular en la que se pudo observar que, aunque la mayoría de los maestros regulares, especialistas y autoridades aceptan la integración de alumnos con n.e.e. con discapacidad, pareciera que su aceptación está regida por prescripciones gubernamentales, ya que aunque han implementado pequeños cambios (participación de maestras de apoyo en el aula regular, por ejemplo), éstos han sido sólo superficiales, no existen cambios profundos que realmente impacten o modifiquen las prácticas educativas habituales.

Con respecto a la organización escolar en el ámbito de la gestión educativa, no se lleva a cabo un trabajo colegiado, cada uno se centra en sus propios métodos y en planeación, esto ocasiona que vayan en pos de diferentes objetivos e incluso que algunos de ellos se contrapongan en la atención que requieren los alumnos en el contexto escolar. Por lo tanto, la impresión que nos dejan estas formas organizativas es que la primaria y la USAER trabajan de manera separada, no existe un proyecto escolar que guíe el trabajo conjunto y éste se convierte en un requisito administrativo más, con el que hay que cumplir. Por lo que el proyecto no se visualiza como aquel instrumento que sirva para analizar y solucionar las problemáticas institucionales.

Por lo anterior, resulta imprescindible contemplar cambios en el proyecto escolar, cambios que permitan orientar y mejorar las respuestas a la problemáticas educativas existentes y obviamente a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad. Pero sobre todo que el proyecto escolar se convierta realmente en ese eje que oriente la praxis y que permita reflexionar y poner en práctica nuevas y mejores formas de educación.

En cuanto a la participación de los padres de familia en los procesos educativos de sus hijos, ésta transcurre con varias limitantes. Por ejemplo se pudo observar una escasa participación de ellos, sólo se les involucra cuando se trata de firmar boletas, para aspectos de disciplina o en algunos eventos (como festivales).

En el caso de los padres de niños con discapacidad, ellos se enfrentaron a diversos problemas, algunos son, por ejemplo: ingresar a una escuela regular, falta de información y orientación, falta de apoyos adecuados, elección de escuela, distancias, etc.; sin embargo, manifiestan estar conscientes de los avances que han tenido sus niños en la socialización, en sus experiencias de aprendizaje y en la vida escolar cotidiana; esto no habría sucedido si hubieran cursado su educación en una escuela especial.

Considerando lo anterior, es importante brindar a los padres de familia apoyos adecuados, orientaciones, sugerencias y estrategias que faciliten el proceso educativo de los alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad y no sólo su ingreso a la escuela regular sino su permanencia, respuesta eficaz a sus necesidades y una preparación para la vida.

Por otra parte, con respecto a las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros y las especialistas, éstas no han sido modificadas. No existen cambios en los elementos del currículum (qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar); por ejemplo permanecen sus formas de evaluar, las formas de agrupamiento no permiten la interacción alumno-alumno, maestro-alumno en relación con los aprendizajes adquiridos, por lo que la interacción del alumno con el contenido continúa siendo reproductiva y ejecutiva. Visto de esta manera, esta no modificación (como fue analizado previamente en las categorías y subcategorías) no permite responder a las necesidades educativas de los alumnos con o sin discapacidad.

Con respecto a las instalaciones físicas, son insuficientes e inadecuadas para la integración de alumnos con n.e.e. con discapacidad motora y visual, ya que la gran

cantidad de escaleras es un obstáculo importante para el desplazamiento de estos alumnos. Y aunque en algún momento se contemplaron algunas modificaciones arquitectónicas no se efectuaron debido a que se espera que diferentes instancias resuelvan la situación, pero hasta el momento y después de la permanencia de casi tres ciclos escolares de un alumno con discapacidad motora, la escuela permanece bajo las mismas condiciones. Estas limitantes al parecer tan sencillas no permiten avanzar hacia otras líneas de trabajo que establezcan las condiciones necesarias para poder lograr la integración de los alumnos con n.e.e. con alguna discapacidad.

Asimismo se puede concluir que existen dificultades para aceptar al personal de educación especial en la escuela regular, ya que generalmente no se les involucra de la misma forma que a los docentes regulares, quedando varias veces ajenas a los procesos institucionales.

Para terminar creemos que es necesario replantear y reflexionar varios aspectos desde el tipo de organización, capacitación al personal de toda la escuela, concientización y convicción hacia nuevas formas de educar, replanteamiento de las prácticas docentes actuales para que se sienten las bases para una atención a la diversidad que conlleve a elevar la calidad educativa.

También es importante mencionar que se debe generar condiciones favorecedoras para la integración educativa, en las que las escuelas se conviertan en espacios abiertos y constructivos, como sistemas influidos y relacionados con otros sistemas y subsistemas (formales e informales), en los que a mayor nivel de relación mayores niveles de significatividad.

Finalmente en el ámbito de los maestros regulares y especialistas, estaría reflexionar acerca de su práctica educativa cotidiana para transformarse en agentes de cambio que permitan generar otras formas de enseñanza, aquellas que posibiliten aprendizajes significativos, así como intercambiar experiencias, estrategias de intervención y establecimiento de compromisos conjuntos que conduzcan a desarrollar proyectos a favor de escuelas inclusivas.

Sin embargo, se reconoce que cuando en las escuelas existe apoyo entre todos sus miembros, un trabajo colegiado, un liderazgo eficaz, capacitación permanente a todo el personal docente, actualización de metodologías, diferentes formas de organización y gestión, reconceptualización de qué es enseñar y qué es aprender, (entre otros factores) será más fácil acercarse

a las metas de la propuesta de integración educativa. Y con ello se hará posible uno de sus principios fundamentales: una escuela abierta a la diversidad, una escuela para todos.

Tal vez de esta manera el proyecto de integración educativa se haga realidad, y a partir de la participación, apoyo, compromiso e intervención eficiente de todos los involucrados en el proceso, los avances a nivel escolar y social se verán reflejados dentro de cada familia. Nos encontramos en una etapa con logros alcanzados y si pretendemos que esto llegue a culminar con éxito corresponde a todos trabajar conjuntamente, entender la escuela para transformarla, transformarnos nosotros mismos, nuestras formas de enseñanza y de este modo los cambios en los procesos educativos serán más reales que simulados, y las posibilidades de éxito de los alumnos con n.e.e. con discapacidad en la escuela regular serán mayores.

♦♦♦♦

BIBLIOGRAFÍA

- Acle Tomasini, G. (1995). *Educación especial*. Evaluación, intervención, investigación. México : UNAM.
- Acosta Huerta, Ma. de Lourdes, Contreras Cortés, Dora, Hernández Flores, Manuela, Martínez Hermosillo, Clara Rosa, Molina Castro, Jorge Augusto. (1995). *Una aproximación al proceso de integración educativa en el Distrito Federal (la visión de los actores institucionales)*. Tesis de licenciatura, Dirección de Educación Especial, México.
- Álvarez Guerrero, C.O., Torres, H.C., Garza, T.S.M., Arias, M.E.G., Pérez, T.P. Sevilla de L.R.E., González, P.J. (1998). *Educación del deficiente mental en México*. México : Sociedad Mexicana para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental.
- Manual de estilos de publicaciones de la American Psychological Association* (1998). (Maricela Chávez, Gloria Padilla y Mayra Inzunza, trads.). México : El manual Moderno.
- Bautista, R. (1993). *Necesidades educativas especiales* (2ª. ed.). Málaga : Aljibe.
- Bassedas, E. Huguet, T. Marrodán, M. Oliván, M. Planas, M. Rossell, M. Seguir, M. Vilella, M. (1998). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico* (5ª. ed.). España : Paidós.
- Becerril Mendoza, Lourdes y Molina Ángeles, Martha Elvira (2000). *Integración educativa: implicaciones en el proceso de atención del niño con necesidades educativas especiales*. Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Blanco Guijarro, R. Sotorrión Fernández, B. Rodríguez Muñoz, V.M., Pinto de Sorarraín, T., Díaz-Estébanez León, E., Martín Martín, M. M. (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. España : Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial.
- Carrión Martínez, J., Sánchez Palomino, A. Vigo Arrázola M. B., José Monclús, G. Parrilla, A. Gallego, C. (1999). Diversidad y educación. *Revista de educación especial*, 25, 5-54.
- Capacce, M.N. y Lego, A.N. (1990). *Integración del discapacitado. Una propuesta socioeducativa*. Argentina : Humanista.
- Comes Nolla, G. (1992). *Lectura y libros para niños especiales*. España : Ceac.
- Coll, C. (1995). *Psicología y currículum*. México : Paidós.
- Coll, C., Porlán, R. (1999). *Alcance y perspectivas de una Reforma Educativa: la experiencia española*. *Cero en conducta*, 47, 17-49
- Escalante Herrera, I. (1999). *La integración educativa al aula regular de los niños con necesidades educativas especiales*. México.
- Estrada Inga, L. (1998). *El ciclo vital de la familia*. México : Grijalbo.
- Furlan, Alfredo (1991). *Currículum y condiciones institucionales*. San Luis Potosí, México, Conferencia Magistral.
- García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., Escandón Minutti, M.C. Fernández Torres, L.G., Mustri, D.A., Taoulet, L. Y. (1996). *Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional*. México : SEP.
- García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., Escandón Minutti, M.C. Fernández Torres, L.G., Mustri, D.A., Taoulet, L. Y. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finales y estrategias*. México : SEP.
- García Pastor, C. (1992). *La investigación sobre la integración. Tópicos, aproximaciones y procedimientos*. España : Amarú.
- García Córdoba, F. (1998). *La tesis y el trabajo de tesis: recomendaciones metodológicas para la elaboración de tesis*. México : Spanta.
- García Córdoba, F. (1999). *El cuestionario*. México : Spanta.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid : Morata.
- González Manjon, D. (1995). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga : Aljibe.
- Iglesias Cervera, María Esther (1997). *La integración educativa del niño con problemas de aprendizaje desde la perspectiva de una USAER*. Tesis de maestría en educación, Universidad de las Américas, México.
- López Ruiz, J. I. (2000). *Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de caso sobre el constructivismo en la escuela*. Málaga : Aljibe.
- Lugo Peña, E. (1992). *Preparación de originales para publicar. Manual del autor de textos científicos y educacionales*. México : Trillas.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Argentina : Paidós, SAICF.

- Martínez Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación* (3ª. ed.). México : Trillas.
- Mayor Sánchez, J. (1989). *Manual de educación especial* (2ª. ed.). Madrid : Anaya.
- Morin, Edgar (1982). *Para salir del siglo*. Barcelona : kairos.
- Parrilla Latas, A. (1996). *Apoyo a la escuela integradora*. Argentina : Paidós.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos*. Madrid : La muralla.
- Philip, W. J. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid : Marova.
- Puigdellivol, Ignasi (1996). *Programación de aula y adecuación curricular. El tratamiento de la diversidad* (2ª. ed.). Barcelona : Graó.
- Rodríguez, T. E. O. (1997). *Hacia una escuela integradora*. Monterrey, México : SEP.
- Román Pérez, M. (2000). *Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados* (6ª. ed.). México : Novedades educativas.
- Sánchez Palomino, A., Torres, G. J. A. (1999). *Educación especial I*. Madrid : Pirámide.
- Sánchez Palomino, A., Torres, G. J. A. (1999). *Educación especial II*. Madrid : Pirámide.
- Sampieri Hernández, R., Collado, F. C., Lucio, B. P. (1991). *Metodología de la investigación* (2ª. ed.). México : Mac Graw Hill.
- Schmelkes, C. (1998). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación* (2ª. ed.). México : Oxford University Prees.
- Dirección General de Educación Especial (1994). *Cuadernos de integración Educativa I. Proyecto General para la educación especial en México*. México : SEP.



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, NE, 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

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.



Universidad Iberoamericana, A.C.
Ciudad de México

Dirección de Servicios para la Formación Integral

Prolongación Paseo de la Reforma 880
Lomas de Santa Fe, Deleg. Álvaro Obregón
México, D.F., C.P. 01210

Tel: 5950-4000 exts. 4919 o 7600. FAX: 5950-4331
didac@uia.mx

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

DUCIT ET DOCET



ORDEN DE SUBSCRIPCIÓN

ESTUDIOS JURÍDICOS

ESCUELA DE DERECHO INTEGRANTE DE ANFADE

Suscripción anual a la revista (dos números) \$100.00

Nombre _____

Institución _____

Domicilio _____

Código Postal: _____ Ciudad: _____ País: _____

Teléfonos: _____ Fax: _____

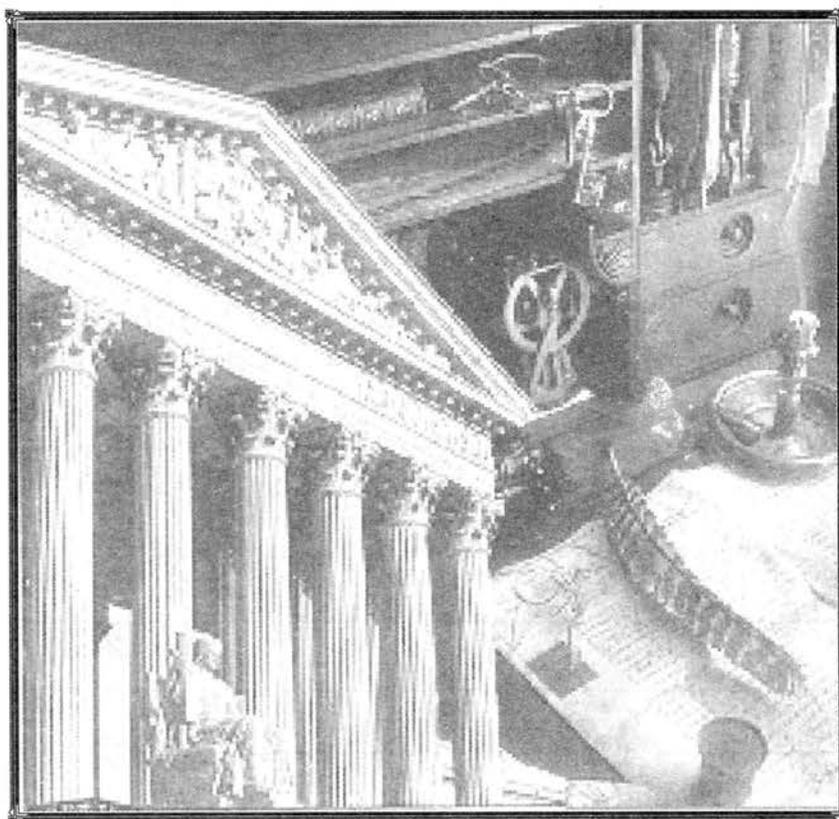
Año al que se suscribe: _____

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

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

ESTUDIOS JURIDICOS

ESCUELA DE DERECHO
INTEGRANTE DE ANFADE



UIC
UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

REVISTA SEMESTRAL

ENERO - JUNIO 2003 / No. 18
JULIO - DICIEMBRE 2003 / No. 19

Revista Intercontinental de Psicología y Educación

La Revista Intercontinental de Psicología y Educación, está dedicada a la publicación de artículos de carácter teórico, descriptivo y/o experimental en todas las áreas y enfoques de la Psicología y de la Educación, que contribuyan al avance científico de las mismas.

La Revista tiene una periodicidad de dos números al año, en cada número se publican un promedio de 10 artículos de diferentes autores de América, así como de otros Continentes. Los artículos son publicados en el Idioma Español; ocasionalmente se pueden publicar también en Inglés y/o Francés.

La publicación maneja un promedio de 500 ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca todas las principales Universidades e Institutos de enseñanza superior de Latinoamérica.

Los autores que deseen publicar sus trabajos en la revista, deberán redactarlos con las normas del estilo de A.P.A., enviando dos copias con resumen en Español e Inglés.

La suscripción anual de la Revista (dos números) para los residentes en México es de \$ 160 y de \$ 45 Dólares en el extranjero. Favor de anexar a la ficha de suscripción 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 Trascendental	UIC
Filosofía de la Cultura	UIC
Finanzas	984041
Gestión del Diseño Gráfico	974454
Guionismo	964019
Ortodoncia	00933403
Psicoterapia Psicoanalítica	954250

DIPLOMADOS

ÁREAS:

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

••••• UNIDAD SUR • Tels. 55 73 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>



UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

ÍNDICE

CONCEPTUACIÓN DE ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE ODONTOLOGÍA SOBRE CARIES DENTAL <i>Miguel Ángel Campos Hernández, María Hirose López y Héctor Ortega Herrera</i>	11
EL DESARROLLO DE LA PSICOLOGÍA EN PARAGUAY: UNA EVALUACIÓN DESDE EL MODELO DE HIROSHI AZUMA <i>José E. García</i>	25
LA EMERGENCIA DE LA JUVENTUD EN COMUNIDADES RURALES <i>Sara Ruíz Vallejo</i>	37
ESTUDIANTES DE PSICOLIGÍA Y ESTILOS DE PERSONALIDAD <i>Susana Albanesi de Nasetta y Sonia Tifner</i>	49
INTELIGENCIA EMOCIONAL, SU RELACIÓN CON PATRONES COGNITIVOS DISFUNCIONALES <i>Horacio Daniel García</i>	55
CONFERENCIAS	
LA RESPUESTA ÉTICA DE LAS UNIVERSIDADES DE ORIENTACIÓN RELIGIOSA, ANTE LAS REPERCUSIONES DE LA GLOBALIZACIÓN EN LA EQUIDAD Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR <i>Alfredo Domínguez Ortiz</i>	65
RESUMEN DE TESIS	
INTEGRACIÓN EDUCATIVA, ANÁLISIS DE SU APLICACIÓN AL INTERIOR DE UNA ESCUELA PRIMARIA REGULAR EN EL D.F. (ESTUDIO DE CASO) <i>Irma Solís Reyes</i>	71