



REVISTA INTERCONTINENTAL DE

PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

ISSN 1665-756X

Vol. 11, núm. 2 | JULIO-DICIEMBRE 2009 | Tercera época



REVISTA INTERCONTINENTAL DE
PSICOLOGÍA
y EDUCACIÓN

Vol. 11, núm. 2 | JULIO-DICIEMBRE 2009 | Tercera época



UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

RECTOR
Mtro. Juan José Corona López

DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA
Mtro. Ramón Enrique Martínez Gasca

DIRECCIÓN GENERAL ADMINISTRATIVA JURÍDICA
Lic. Emilio Fortoul Ollivier

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

INSTITUTO DE POSGRADO, INVESTIGACIÓN
Y EDUCACIÓN CONTINUA
Dra. María Teresa Muñoz Sánchez

ÁREA DE LA SALUD
Dra. Gabriela Martínez Iturrigarria

ÁREA DE HUMANIDADES
Dr. Alejandro Antonio Gutiérrez Robles

COORDINACIÓN DE PSICOLOGÍA
Dra. Midelvía Viveros

COORDINACIÓN DE PEDAGOGÍA
Lic. Carlota Blanco

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

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

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

Correspondencia y suscripciones
Universidad Intercontinental | Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua | Revista Intercontinental de Psicología y Educación Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D.F.
Tels.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446
Fax: 54 87 13 56
E-mail: ripsiedu@uic.edu.mx
ISSN: 1665-756X

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

Portada: Javier Curiel

Revista Intercontinental de Psicología y Educación es una publicación semestral del Instituto Internacional de Filosofía, A.C. Universidad Intercontinental | Editor responsable: José Ángel Leyva Alvarado | Número de certificado de la reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor: 04-2009-020613212000-102 | Número de Certificado de Licitud de Título: 12775 | Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10347 | Asignación de ISSN: 1665-756X | Domicilio: Insurgentes Sur núm. 4135 y 4303, col. Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D.F. | Imprenta: Master Copy S.A. de C.V., Av. Coyoacán núm. 1450, col. Del Valle, C.P. 03220, México D.F., Tel. 5524 2383 | Distribuidor: Instituto Internacional de Filosofía, A.C. Universidad Intercontinental, Insurgentes Sur 4135 y 4303, Santa Úrsula Xitla, C.P. 14420, Tlalpan, México, D.F. | La edición de este número consta de un tiraje de 300 ejemplares, que se terminaron de imprimir en junio de 2009.

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Vol. 11, núm. 2, julio-diciembre de 2009 | tercera época

DIRECTORA ACADÉMICA | Rosa María Torres
DIRECTOR EDITORIAL | José Ángel Leyva Alvarado
JEFA DE REDACCIÓN | Eva González Pérez
JEFE DE DISEÑO | Javier Curiel Sánchez

COMITÉ EDITORIAL

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

REDACCIÓN | Camilo de la Vega Membrillo y Angélica Monroy López
ASISTENTE EDITORIAL | Maricel Flores Martínez

ASISTENCIA EN DISEÑO | Stephanie Alcocer Galicia

Índice

- 5 Presentación
Ernesto Díaz Couder Cabral

Dossier

F. 324 R. 12221

- 13 Habilidades psicolingüísticas
al ingreso y egreso del jardín de niños
*Iris Xóchitl Galicia Moyeda, Teresa Peña Flores,
Alejandra Sánchez Velasco y Susana Pavón
Figueroa*
- 37 Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura
para un alumno con discapacidad intelectual
Dirk Mackholt y Celina Imaculada Girardi
- 51 Prácticas de alfabetización en contextos bilingües
Marta del Rocío Vargas Ortega
- 79 Comprensión lectora de un examen con aplicación
de dos estrategias propedeúticas en estudiantes
universitarios
*Conrado Ruiz Hernández, Alma Delia Lupercio
Lozano y Eduardo Rodríguez Sierra*
- 91 Lecturas ajenas: libro de artista
Luz del Carmen Vilchis Esquivel

Recreo

104 Los libros no son objetos pasajeros
Fabio Jurado Valencia

106 Poemas

Miscelánea

113 Dificultades de aprendizaje. Evaluación
dinámica como herramienta diagnóstica
Andrea Sabina Taverna, Olga Alicia Peralta

141 Cultura, naturaleza y educación. Notas para
una reflexión sobre su relación en el marco
de la disciplina pedagógica
Ana María Salmerón Castro

155 Psicoterapia cognitivo-conductual de grupo
manualizada como una alternativa de intervención
con adultos mayores
*Samana Vergara Lope Tristán
y Ana Luisa González-Celis Rangel*

191 Inclusión escolar en secundaria
Mónica Leticia Parra Martínez

Reseñas

207 Construcción de conocimiento
Celina Imaculada Girardi

PRESENTACIÓN

Leer o no leer

Ernesto Díaz Couder Cabral

Un apreciado amigo, experto en enseñanza de lenguas, solía contar de un alemán decidido a aprender francés y que pasó un largo invierno alemán aprendiendo un diccionario francés. En verano viajó a París y fue incapaz de hablar con nadie. Tratando de corregir su error, pasó el siguiente invierno estudiando la gramática francesa. En París de nuevo, al verano siguiente, volvió a fracasar al tratar de dialogar en francés. Finalmente, pasó el siguiente invierno en París hablando con los parisinos y logró su propósito. Hablar —y leer— no es sólo una cuestión estrictamente lingüística; es una capacidad cognitiva a la vez psicológica y social.

En efecto, los más recientes hallazgos en la evolución del lenguaje fortalecen la idea de que no es una facultad psicológica o sociológica aislable de otras. Cada vez parece más claro que se trata de un conjunto de capacidades cognitivas, comunicativas y sociales, las cuales involucran muy diversas habilidades individuales y factores del entorno social, que interactúan para dar lugar a aquello que aplicamos el nombre de “lenguaje”. Es

ERNESTO DÍAZ COUDER CABRAL, Universidad Pedagógica Nacional, México [anasalmeron@correo.filos.unam.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre 2009, pp. 5-10.

decir, la capacidad humana de hablar es más bien un síndrome cognitivo y sociocultural, que una capacidad específica. No es de extrañar que paralelamente leer y escribir también involucren numerosos factores psicológicos, sociológicos y culturales. La amplia gama de fenómenos abordados en este número de Psicología y Educación es un buen ejemplo de ello.

Hablar no es sólo producir frases gramaticalmente correctas; también —y sobre todo— es utilizar estrategias comunicativas para participar en el entorno social. Así, aprender a hablar es, en gran medida, aprender a interactuar en una comunidad: pedir, negociar, aconsejar, polemizar, rechazar, cortejar, exponer, registrar, chismosear o litigar son sólo algunas de las numerosas acciones que hacemos mediante el habla —o la escritura—. Este tipo de actividades no sólo se hacen mediante una lengua específica, sino mediante convenciones retóricas propias de cada comunidad. Por ello, aprender a hablar significa aprender a interactuar, de acuerdo con las convenciones sociales (comunicativas, culturales) de esa comunidad. Por supuesto, tal interacción supone capacidades cognitivas individuales puestas en funcionamiento en comunidades específicas. De este modo, el estudio del lenguaje involucra una amplísima gama de enfoques y de factores, ya sean psicológicos, comunicativos o socioculturales.

Como ilustran las contribuciones del *dossier* en este número de la Revista Intercontinental de Psicología y Educación, es claro que el aprendizaje de la lectura y la escritura involucran procesos tan amplios y complejos como el hablar; es decir, leer implica también aprender a participar en una tradición literaria (Kennally, 2007). Si bien hablar y escribir involucra procesos cognitivos distintos y específicos a cada uno, ambos son resultado de procesos cognitivos y prácticas sociales de diverso tipo.

Leer es mucho más que decodificar fonéticamente un conjunto de símbolos gráficos, aunque en un sentido estrecho, esto es lo que se entiende —o, más bien, solía entenderse— como alfabetización. Sin embargo, de acuerdo con la visión actual, tal idea es mucho más amplia; tanto que hay tentación de utilizar otra palabra para portar el nuevo sentido. Se trata de la expresión *literacidad*, que busca recuperar el sentido de la palabra inglesa *literacy*, la cual solía ser equivalente a nuestra *alfabetización*, pero que

ahora incorpora otras dimensiones tanto sociales como psicológicas. Como señalan David Olson y Nancy Torrence en su *Handbook of Literacy*, “este manual marca la transformación de la temática de la alfabetización de sus intereses más estrechos con el aprendizaje de la lectura y la escritura a una indagación interdisciplinaria acerca de los diversos papeles de la lecto-escritura en toda la gama de funciones sociales y psicológicas tanto en las sociedades modernas como en los países en desarrollo”(Lerner, 2001).

En efecto, la investigación sobre los procesos involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura abarcan, en la actualidad, un amplio espectro de problemáticas y disciplinas (Lewis, 2007). La expansión de la indagación ha alcanzado incluso a “otras” literacidades(Collins, 2003). El trabajo de Dick Mackholt y Celina Girardi en este número es un buen ejemplo de otro tipo de alfabetización o literacidad que involucra el aprendizaje de un medio de comunicación gráfica no alfabética. Otras literacidades son la “alfabetización” en matemáticas o en computación. De hecho, la idea de que los soportes multimedia terminarían con la necesidad de la escritura no podía estar más equivocada. El uso de internet y los mensajes MSM demandan un uso intensivo de la escritura, en cierto sentido, más avanzado que la escritura tradicional a pesar de su aparente simplificación. Manipular para abreviar o “simplificar” la escritura supone un gran dominio de ésta, pues es una extensión de la escritura convencional.

Al igual que el resto de las capacidades de aprendizaje lingüístico, la escritura rápida en mensajes MSM resulta relativamente fácil para niños y jóvenes, en tanto que a los adultos nos demanda un mayor esfuerzo, como todos sabemos por la experiencia cotidiana. Esta situación se ilustra con una historia que circula justo por el espacio virtual: un hombre de mediana edad, decidido a aprender a utilizar el internet, acude a una librería donde solicita un manual introductorio y le entregan el infaltable *Todo lo que necesita saber sobre...* Luego de un tiempo, vuelve a la librería en busca de un texto avanzado en el uso de internet; le ofrecen el libro *Internet para niños*.

Por razones generacionales conocidas por todos, los jóvenes están más “alfabetizados” en el uso de medios informáticos y aparatos electrónicos en general que los adultos y la gente mayor, quienes en comparación re-

sultamos “analfabetas” en ese campo, que es hoy día parte de la total gama de funciones psicológicas y sociales de la lectura y la escritura.

Lo anterior ilustra que aprender a leer y a escribir, de manera paralela al hablar, es aprender a participar en la tradición escrita de una comunidad. Es participar en sus convenciones para interactuar por escrito en la comunidad. Hablar es una interacción cara a cara, con un contexto compartido. Escribir supone una interacción impersonal y desfasada en el tiempo, donde los lectores no comparten el mismo contexto inmediato, lo que introduce complejidades propias de la lectoescritura. Tal vez ello es parte de lo que se refleja en el reporte de Conrado Ruiz y Alma Delia Lupercio en este volumen.

El trabajo de estos autores nos muestra, entre otras cosas, la relevancia del contexto discursivo o del conocimiento de información para la solución de exámenes escritos y, por tanto, su importancia en el desempeño de los examinados. Como en el habla, la comprensión escrita se apoya en el contexto. Cuando éste es difuso la comprensión es menor. Por supuesto, este comentario no sugiere deficiencia en la formulación de los exámenes discutidos, sino únicamente señala, como hacen los autores, el efecto de factores contextuales en la comprensión escrita. En cualquier caso, las implicaciones de los resultados no se limitan sólo a cuestiones de tipo discursivo, sino que impactan de forma directa en la formulación de estrategias pedagógicas y de políticas educativas; afectan, si bien de manera indirecta, la valoración del desempeño educativo del país, con sus consecuencias económicas (inversiones que requieren mano de obra con poca calificación).

Por otra parte, en su “Descripción de las habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños”, Iris Galicia y coautores señalan de entrada que no alcanzar “felizmente” la lectoescritura en el primer grado de primaria obedece a diversas razones —la cobertura, entre ellas—, aunque una de las causas directas es el bajo desarrollo de las habilidades psicolingüísticas de los niños en preescolar. Como su título indica, este estudio *describe* las habilidades psicolingüísticas de niños en preescolar y, si bien señala los aspectos más problemáticos, no apun-

ta estrategias de solución ni es su propósito; sin embargo, resulta claro que tal solución requiere estrategias en diversos frentes para alcanzarla, tales como mejores servicios, mayor participación o estímulos en la familia, personal profesional con mayor especialización. De nuevo, si bien se detectan deficiencias psicolingüísticas, su solución requiere un punto de vista multidimensional.

El trabajo aquí presentado por Dick Mackholt y Celina Girardi ilustra el uso de un método de comunicación gráfica distinto del alfabético —el método Bliss—, que pone de manifiesto la complejidad y variedad cognitiva de la literacidad. Toca también un aspecto de gran actualidad: la atención educativa de la diversidad sociocultural. En este caso, se trata de un niño con discapacidad, quien ante sus dificultades para utilizar la escritura alfabética fue enseñado a comunicarse mediante un sistema gráfico no alfabético que le permitió mejorar sus aprendizajes escolares y una mejor integración con sus compañeros de escuela, todo lo cual tiende a reforzarse mutuamente.

El ensayo de Luz del Carmen Vilchis sobre el “Libro del artista” nos muestra una visión del libro que trasciende la alfabetización en sentido estrecho e incluye una gran variedad de géneros y formas de expresión que responden a los “repertorios de búsqueda en asuntos esenciales de la condición humana”. Encontramos aquí una excelente muestra de la profundidad y variedad de la expresión gráfica o literacidad visual —la autora utiliza el término *alfabetidad* visual—.

Por su parte, la contribución de Rocío Vargas pone de manifiesto “las estrategias puestas en juego por los docentes dentro del proceso de adquisición de las lenguas minoritarias y las condiciones en que se encuentra su enseñanza y su aprendizaje formal dentro de las aulas”. Su análisis nos muestra el carácter multidimensional de la lectoescritura y cómo él se manifiesta en las estrategias docentes en el aula. Las observaciones reportadas por Vargas recuerdan el enfoque de Delia Lerner² acerca de la diversidad de medios y soportes de la escritura y que el aprendizaje de la misma debe reflejar su uso social real. A diferencia de los demás, es un trabajo con un sustento metodológico más bien etnográfico que psicológico

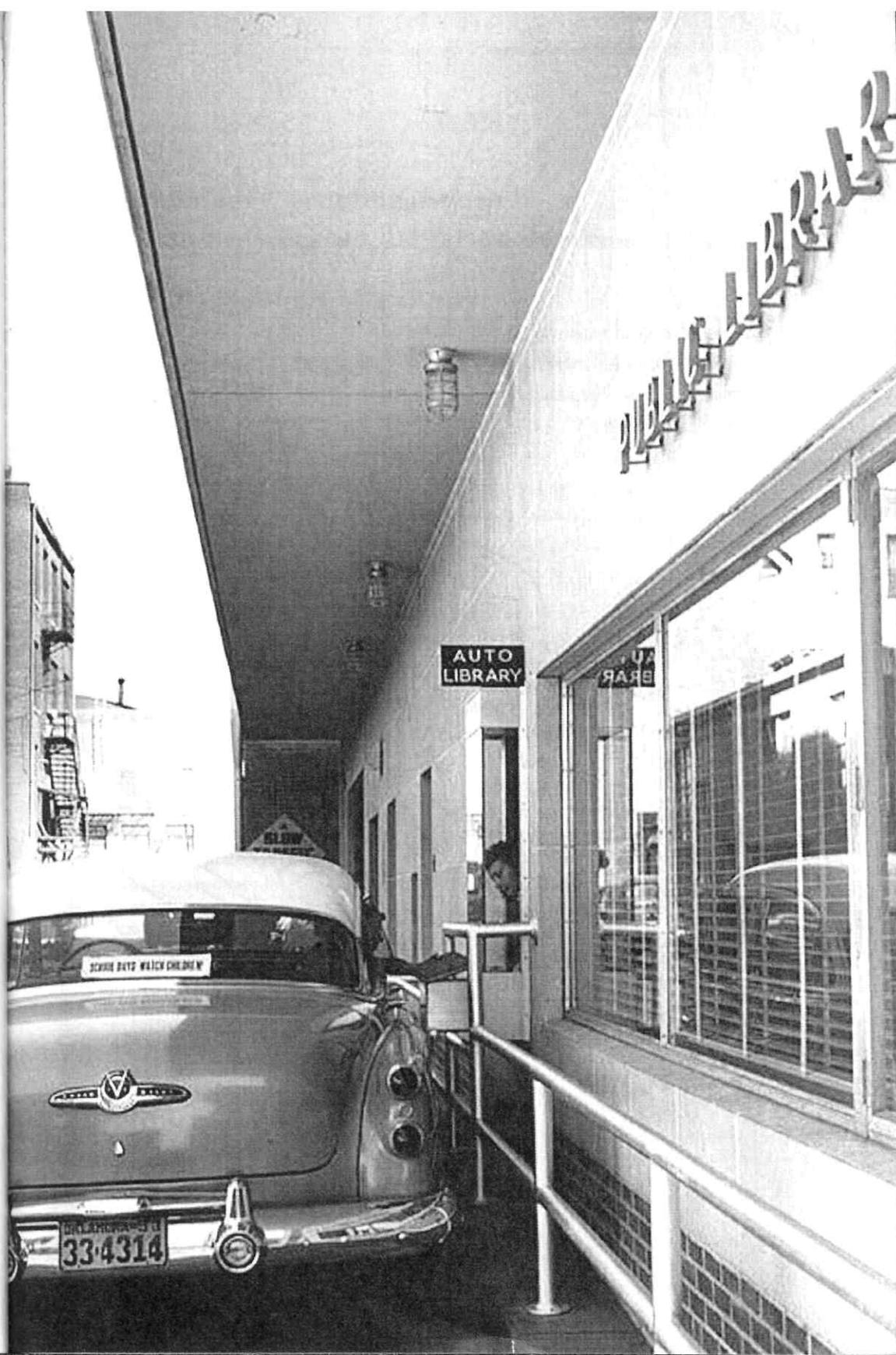
y, por tanto, registra tanto la actividad de los docentes como la interpretación que de ella hacen éstos.

Como en el caso descrito por Mackholt y Girardi, el estudio de Vargas muestra cómo el uso de estrategias de enseñanza pertinentes contribuye de forma significativa a un mejor tratamiento de la diversidad cultural en el aula. En este caso, entre las tradiciones norteamericana y mexicana y sus respectivos idiomas. Por estrategias pertinentes entiendo lo que Rocío Vargas enumera en sus conclusiones. Se trata en esencia de variedad y flexibilidad curricular para hacerlo culturalmente relevante, acompañada de prácticas habituales de valoración de ambas culturas.

Al igual que el alemán referido al principio de estas líneas, si queremos comprender los complejos procesos del aprendizaje de la lectoescritura y, más en general, de la literacidad no nos queda más remedio que aceptar la diversidad de factores implicados. En este sentido, y aparte de las contribuciones a los ámbitos específicos que aborda cada trabajo, el conjunto de artículos de este número muestra la amplitud de temas que abarca la investigación sobre los procesos de aprendizaje de la lectoescritura en nuestro país, y que necesariamente refleja la complejidad de factores involucrados.

REFERENCIAS

- Kenneally, Ch. *The first word. The search for the origins of language*. Nueva York: Viking, 2007
- Lerner, D. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Lewis, C., Patricia Enciso y Elizabeth Birr Moje [eds.], *Reframing sociocultural research on literacy*. Nueva Jersey, Lawrence Earlbaum, 2007.
- Collins, J. y Richard Blot. *Literacy and literacies. Texts, power, and identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.





Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños

Iris Xóchitl Galicia Moneda
Alejandra Sánchez Velasco
Susana Pavón Figueroa
Teresa Peña Flores

Resumen

Se ha reportado que los alumnos mexicanos que ingresan al primer año de primaria no cuentan con las habilidades básicas para la lectoescritura. Para dar cuenta de si esas deficiencias se encuentran desde el nivel preescolar, en este trabajo se evaluó, a través del Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, a 60 niños que estaban inscritos en primero y tercer grado de dicho nivel. Ninguno de los pequeños de ambos grados logró obtener en todas las pruebas del instrumento una edad

Abstract

It has been reported that Mexican students who enter the first year at elementary school do not have the basic abilities for reading and writing. In order to identify if these deficiencies exist since pre-school, in this work 60 children in first and third grade of this level, were evaluated through the Illinois Test of Psycholinguistic Abilities. None of the children from both grades achieved in all the test a suitable psycholinguistic age according to their chronological age. The less developed abilities in first grade

IRIS XÓCHITL GALICIA MONEDA, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
[iris@servidor.unam.mx].

ALEJANDRA SÁNCHEZ VELASCO, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

SUSANA PAVÓN FIGUEROA, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, SEP

TERESA PEÑA FLORES, Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, SEP

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre 2009, pp. 13-36.

Fecha de recepción: 7 de febrero de 2008 | fecha de aceptación: 26 de noviembre de 2008.

psicolingüística acorde con su edad cronológica. Las habilidades menos desarrolladas en primero fueron la comprensión y asociación auditivas y la comprensión visual, en tanto que, en tercero, los déficits principales se hallaron en la asociación y memoria auditivas y en la integración visual.

PALABRAS CLAVES

lenguaje, educación preescolar, lectura, escritura

were auditory comprehension and association, as well as visual comprehension, and as for the third graders, the principal deficits were auditory association and memory and visual integration.

KEY WORDS

language, preschool education, reading, writing

El proceso de la lectoescritura en México no llega a feliz término en el primer grado de educación primaria. Las causas son diversas; una de ellas se relaciona con cubrir las necesidades de la población en edad preescolar. Los datos obtenidos antes del año 2000 señalan que la demanda potencial de ese nivel era de 81%. Esta falta de cobertura ocasionaba que una tercera parte de los estudiantes que ingresaba a la primaria no cursara el nivel anterior, presentando una desventaja en el proceso de adquisición de la lectura. Quizá por ello, entre otros aspectos, se tenía detectado que la tercera parte de los alumnos reprobados en el nivel primaria correspondía a los que habían cursado primer grado (Amador, 1999). Datos posteriores indican que el nivel de preescolar registra el incremento de matrícula más importante durante los últimos seis años (31.1%) y también crecimientos considerables, aunque menores, de maestros y escuelas (18.9% a escala nacional), en especial a partir del ciclo que marca el inicio de su obligatoriedad. Tal comportamiento diferencial en el incremento de alumnos, escuelas y maestros revela que el tamaño de los grupos y, en consecuencia, el promedio de estudiantes por docente, se ha acrecentado en los últimos años. Los avances en la cobertura son congruentes con el crecimiento de matrícula de tal modo que, por ejemplo, en 2005 poco más de dos terceras partes de los niños de entre tres y cinco

años de edad asistía a algún centro preescolar (Robles y Martínez, 2006). Debe destacarse que el sector privado ha estado extendiendo de manera notable su participación en educación preescolar, sobre todo a partir del ciclo escolar 2005-2006, el cual establece el inicio de la obligatoriedad para el tercer grado de dicho nivel.

No obstante que la matrícula y las escuelas de todas las modalidades de educación preescolar han crecido de manera notable como efecto del establecimiento de su obligatoriedad, se considera importante evitar que, debido a la amplia incidencia del sector privado en el nivel preescolar, se acentúen las desigualdades en las condiciones iniciales en los niños al comienzo de la primaria. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2006) recomienda que la universalización del preescolar requiere ser acompañada de la generación de modelos pedagógicos y organizativos atentos a las características específicas de los distintos grupos sociales —en particular, de quienes habitan en zonas urbanas marginadas—, que a la vez aseguren resultados de calidad equiparable.

Uno de los propósitos fundamentales expresados en el programa de preescolar consiste en que los estudiantes comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura. Entre las diversas competencias que se pretenden conseguir en este nivel destaca que el alumno identifique algunas características del sistema de escritura y, para ello, se propone proveer de experiencias al infante para que tenga los repertorios precurrentes para la lectoescritura (SEP, 2004). Aunque no se tienen datos precisos de cómo egresan los niños de preescolar, pareciera que tales propósitos no se logran de manera eficiente. Un estudio tomó en cuenta las habilidades consideradas como prerrequisitos para la lectura y reveló que al inicio del primer grado de primaria los alumnos presentan niveles muy bajos en ellas. Durante el transcurso del año escolar, se tienen avances significativos, pero no se consiguen los puntajes esperados de acuerdo con el *currículum* para el final del ciclo escolar en las áreas de lectura y escritura; los datos revelan que sólo se cubre 79% de los criterios definidos para la lectura y 76.5 % de los establecidos para la escritura (Guevara y Macotela, 2000).

El desarrollo de las habilidades lingüísticas no es privativo de la educación formal. Algunos datos referentes al progreso de la esfera lingüística de los niños indican que el desempeño logrado en la edad escolar está en correspondencia con el tipo de crianza en edades tempranas y la estimulación general recibida en el hogar. Existe amplia evidencia en la literatura de que el nivel social de los padres y, en particular, el educativo están fuertemente asociados con el desempeño lingüístico de sus hijos (Callum, 1996), desempeño relacionado en forma estrecha con el nivel alcanzado en las competencias escolares, sobre todo en las asociadas con la adquisición de la lectoescritura. Los hijos de padres con un nivel educativo bajo poseen menor desarrollo de vocabulario y de habilidades lingüísticas en general. La lectura de cuentos en voz alta con un estilo interactivo que efectúan de modo frecuente los padres de estratos culturales altos contribuye a que sus hijos desarrollen su vocabulario con amplitud y posean un manejo adecuado de su expresión y comprensión del lenguaje oral; no así los hijos de padres con bajos niveles culturales, quienes muestran estas actividades con escasa o nula frecuencia, mermando, con ello, el desarrollo lingüístico de sus hijos. Tales hallazgos han conducido a la implementación de lectura de cuentos en los jardines de niños, donde las educadoras constituyen el agente principal para promover el desarrollo lingüístico del niño en edad preescolar (Bennett, Weigel y Martin, 2002; Bus, Van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Hargreave y Senechal, 2000; Sénéchal y LeFevre, 2002; Penno, Wilkinson y Moore, 2002; Wasik y Bond, 2001; Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith y Fischel, 1994).

Por otra parte, también existe evidencia de que los niveles sociales y educativos de los padres están asociados con el desarrollo emocional de los hijos, lo cual se vincula, a su vez, con el progreso del lenguaje en los niños. Los problemas emocionales en los niños pequeños pueden causar algunas dificultades de lenguaje o retrasos en el desarrollo lingüístico, que perduran durante largo tiempo, llegando incluso a poner en riesgo el propio desarrollo (Sineiro, Juanatey, Iglesias y Lodeiro, 2000). Se ha comprobado que alumnos de preescolar identificados como agresivos presentan algunas deficiencias en su desarrollo lingüístico, en especial en

las áreas de recepción auditiva y cierre gramatical, así como en el uso mediacional del lenguaje y algunas habilidades indispensables para la lectura (Camp, Van Doorninck, Zimet y Dahlem, 1997).

A pesar de estas evidencias, no debe dejarse de lado la influencia ejercida por cursar el nivel preescolar en el desarrollo lingüístico y en el desempeño de la lectoescritura durante el primer grado de primaria. Tal situación ha sido atendida en diversas investigaciones. Para Burchinald, Ramey, Reid y Jaccard (1995), las bases de la gramática y el vocabulario se forman en el periodo preescolar y determinan el patrón total de la futura competencia lingüística del niño. Estos autores aportan información de que los infantes en edad escolar con educación preescolar alcanzan puntajes significativamente más altos en la evaluación del vocabulario receptivo por medio del Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), a diferencia de los que no cursaron el nivel preescolar. Datos similares son aportados por MacCartney (1984), quien pone de manifiesto efectos positivos en la habilidad lingüística de estudiantes que asistían a programas preescolares. La asistencia a programas preescolares de día completo, en comparación con la asistencia a programas preescolares de medio día, permite una mejoría significativa en el lenguaje de los niños, en relación con su vocabulario, los morfemas gramáticos y la comprensión de frases y oraciones complejas; ello posibilita efectos positivos en su conciencia de la lectura, es decir, en el conocimiento de los elementos formales y funcionales de la lectura (Herry, Maltais y Thompson, 2007).

Como ocurre en otros países, puede suponerse que en el nuestro, de alguna manera, las actividades desarrolladas en el preescolar están formando algunos repertorios precurrentes de la lectoescritura, pues se ha notado que los niños pertenecientes a familias mexicanas de nivel socioeconómico bajo que ingresan a primer grado con el antecedente de haber asistido al jardín de niños no sólo poseen un mayor vocabulario, sino que muestran un desempeño considerablemente mayor en las tareas de lectura y escritura que quienes no cuentan con dicho antecedente. Al término del ciclo de primer grado de primaria, esas diferencias se diluyen para el caso de la lectura, pero no para la escritura, en la cual los niños

sin posibilidad de desarrollar las actividades planteadas en el *curriculum* de educación preescolar presentan un desempeño más bajo que los que sí las desarrollaron (Guevara y Macotela, 2000).

Asimismo, un estudio posterior llevado a cabo por Guevara y Macotela (2000) dejó ver de nuevo que al inicio del primer grado de primaria los alumnos presentan niveles muy bajos en habilidades consideradas como prerrequisitos para la lectura. En particular, se identificó que la discriminación de sonidos, el análisis y síntesis de palabras, el conocimiento del significado de los vocablos, la comprensión de un cuento y la expresión espontánea, evaluados a través del Instrumento para Evaluar Habilidades Precurrentes para la Lectura, resultaron con puntajes muy escasos. No obstante, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes producidos por estudiantes que habían cursado el nivel preescolar y los que no lo habían hecho. Una investigación destinada a actualizar dichos hallazgos (Guevara, Hermosillo, Delgado, López y García, 2007) y realizada con una cohorte en la cual el nivel preescolar ya era obligatorio, reveló que las habilidades con puntajes menores a 70% de los posibles en la prueba correspondiente fueron discriminación de sonidos y recuperación de nombres ante la presentación de láminas. Con puntajes menores a 50%, se presentaron las habilidades de repetir un cuento captando las ideas principales, significado de palabras, expresión espontánea, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas. En este caso, se buscaron diferencias en función del número de años cursados en el nivel preescolar y se descubrieron importantes diferencias en favor de los niños que cursaron dos años de preescolar contra los que sólo cursaron un año. Las habilidades en las que aparecieron esas diferencias fueron análisis y síntesis auditivas, sinónimos, antónimos y palabras supraordinadas, así como en expresión espontánea.

Con base en los datos arriba expuestos, puede apreciarse que el nivel de desarrollo de las habilidades necesarias para la lectoescritura promovido durante el preescolar no corresponde al que los niños requieren en la educación primaria, pues cuando egresan de aquél, con uno y dos años cursados, poseen niveles muy bajos en esas habilidades. El desempeño es

relativamente mejor en quienes cursaron como mínimo dos años, de donde se concluye que, de cierta manera, en el jardín de niños se promueven algunas de las habilidades en cuestión.

Existen pocos datos acerca de los niveles de desarrollo lingüístico alcanzados en la educación preescolar; por lo general, se obtienen por investigadores y se orientan hacia el vocabulario (Carrión, 1991; Murillo y Sánchez, 1993; Terrones, Solís, Canudas y Díaz, 1994; Lafuente, 1997; Murillo y Sánchez, 1997; Mazón, 1998; Carrión, 2002 y Galicia, Contreras y Peña, 2006). Las profesoras del nivel preescolar —quienes entablan contacto directo con los infantes y pudieran informar de ello— tienen dificultades para realizar el diagnóstico de sus alumnos. Según el trabajo de Meza y Aguirre (2001), cuando se les solicitó que diagnosticaran las necesidades y habilidades de sus estudiantes como actividad previa a la implementación de nuevas estrategias para efectuar actividades relacionadas con la lectura, ellas refirieron no saber hacerlo.

Así pues, se carece de un informe de las habilidades psicolingüísticas desarrolladas en los alumnos de nivel preescolar para poder analizar si las carencias identificadas durante el primer grado de educación primaria son atribuibles a los productos obtenidos en el nivel educativo inmediato inferior. Detectar el nivel logrado en el progreso de las habilidades lingüísticas a temprana edad es de vital importancia, pues puede predecir los de las aptitudes en el desarrollo de la lectura (Muter, Hulme, Snowling y Stevenson, 2004; Poe, Burchinal y Roberts, 2004). De ahí el interés en identificar el grado de desarrollo de las habilidades psicolingüísticas durante el nivel preescolar. De modo especial, en este trabajo, de corte transversal, se reporta el nivel de las habilidades psicolingüísticas implicadas en la lectoescritura con que ingresan los niños al jardín de infantes y los de desarrollo alcanzado al término de la educación preescolar.

Método

SUJETOS

Se evaluó en total a 60 estudiantes de diversos jardines de niños de la zona metropolitana; 30 de ellos cursaban el primer grado de educación preescolar y su edad oscilaba entre los tres años, un mes, y los cuatro años, dos meses. Los 30 restantes tenían una edad comprendida en un rango de cinco años, tres meses, a seis años y se encontraban cursando el tercer grado de educación preescolar.

Instrumento

Les fue aplicado de manera individual el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (TIAP), adaptación al español realizada por Ballesteros y Cordero (2001), del Illinois Test of Psycholinguistic Abilities de Kirk, McCarthy y Kirk. Este instrumento proporciona la evaluación de aptitudes discretas y significativas relacionadas con la adquisición y el uso del lenguaje desde el punto de vista educativo; a la vez, es un test diagnóstico de aptitudes lingüísticas específicas y un test molar de aptitudes cognitivas y de inteligencia. El modelo del cual se deriva considera las funciones psicológicas del individuo en la captación, interpretación o transmisión de mensajes; de esta forma, se proponen tres dimensiones cognitivas: canales de comunicación, procesos psicolingüísticos y niveles de organización. Los primeros son el visomotor y el auditivo vocal. Los segundos, el receptivo, el de asociación y el expresivo. Los terceros, el automático y el representativo. De acuerdo con la interrelación de estas dimensiones, se desarrollaron diez pruebas básicas y dos complementarias. Las que exploran el nivel representativo son comprensión auditiva, comprensión visual, asociación auditiva, asociación visual, expresión oral y expresión motora. En el nivel automático, se encuentran las pruebas de integración gramatical y visual, memoria secuencial auditiva y memoria secuencial visomotora. Las pruebas opcionales son la reunión de sonidos y la integración auditiva.

Procedimiento

Se solicitó el consentimiento a las autoridades de diversos sectores de educación preescolar con la finalidad de efectuar la investigación; una vez obtenida, se invitó a colaborar a directoras y educadoras de los jardines de niños participantes, para que, además de permitir la evaluación de los chicos, proporcionaran datos de los que estaban cursando primero y tercer grado de preescolar. Puesto que en la literatura al respecto se considera el nivel educativo de los padres como una variable que afecta el desarrollo lingüístico de los niños, se identificaron aquellos cuyos padres tuvieran la secundaria y el bachillerato. De quienes cumplieron con este requisito, se eligieron al azar a los alumnos que participaron en el estudio.

Las evaluaciones se aplicaron en las aulas o espacios proporcionados por las propias escuelas y la aplicación de las pruebas básicas del instrumento fue hecha en forma individual en dos sesiones, aproximadamente a mitad del año escolar. En la primera sesión, se suministraron las pruebas de comprensión auditiva, comprensión visual, memoria secuencial visomotora, asociación auditiva y memoria secuencial auditiva. A la segunda correspondieron las pruebas de asociación e integración visual, expresión verbal, integración gramatical y expresión motora.

Resultados

PRIMER ANÁLISIS

Relación entre la edad cronológica y la edad psicolingüística

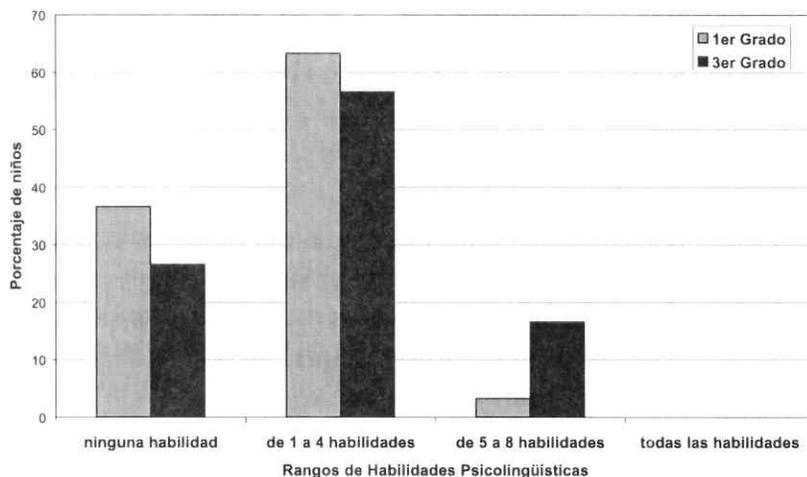
Las puntuaciones directas obtenidas en cada una de las pruebas del TIAP se transforman en edades psicolingüísticas y son los datos que se reportan en un primer análisis descriptivo, pues permiten una interpretación más rápida y clara del nivel de desarrollo conseguido en las habilidades psicolingüísticas evaluadas con el instrumento empleado.

En la gráfica 1, se ilustra el porcentaje de niños de primero y tercer grado que obtuvieron edades psicolingüísticas iguales y/o mayores a sus edades

cronológicas en las diversas habilidades psicolingüísticas del TIAP. Se crearon cuatro rangos: en el primero, se agrupan los estudiantes que en ninguna de las pruebas alcanzan edades psicolingüísticas iguales o mayores a las edades cronológicas; en el segundo, se ubican los alumnos que lograron esas puntuaciones en una e incluso cuatro de las habilidades evaluadas; el tercero se conforma por los infantes que consiguieron esas puntuaciones en cinco y hasta ocho de tales habilidades; por último, en el cuarto rango se encontrarían los niños que en todas las habilidades psicolingüísticas hubiesen sacado puntuaciones iguales o mayores a su edad cronológica.

En la gráfica 1 puede observarse que ninguno de los niños de primero y tercer grado de preescolar logró obtener una edad psicolingüística acorde con su edad cronológica en todas las pruebas del TIAP. En primer grado, sólo 36.66% de los pequeños alcanzó puntuaciones semejantes a su edad cronológica en todas las pruebas. La mayoría (63.33%) consiguieron puntuaciones iguales y/o mayores a su edad cronológica entre una y cuatro de las evaluadas. Lo anterior habla de un gran déficit del desarrollo de sus habilidades psicolingüísticas en una amplia proporción de la muestra estudiada.

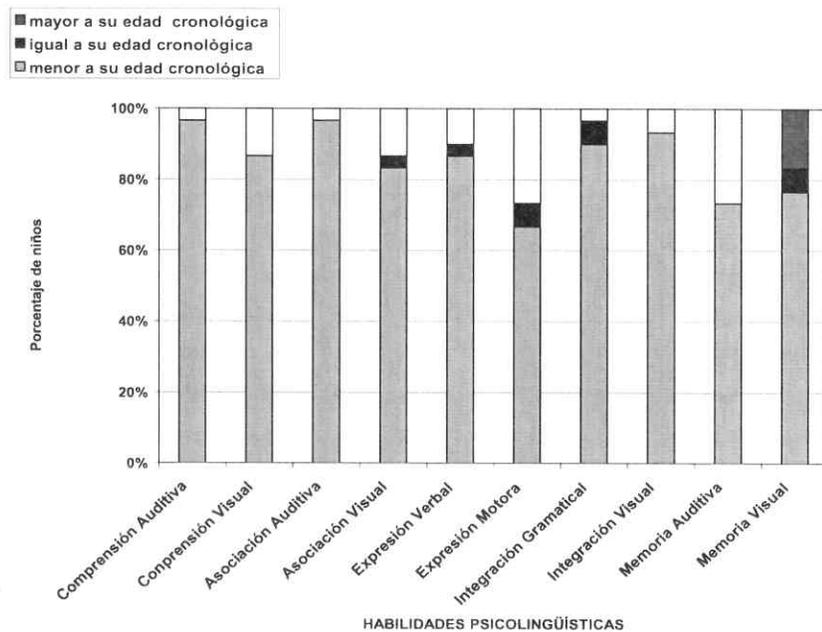
Gráfica 1. Edad psicolingüística igual o mayor a la edad cronológica obtenida por alumnos de preescolar.



En el tercer grado de preescolar, se detectan cambios con respecto al primero. En primer término, hay menos estudiantes que en todas las pruebas poseen edades psicolingüísticas menores a su edad cronológica: sólo 26.66% están en tal situación. En cuanto al primer grado, se advierte que hay más alumnos (16.66%) con puntajes iguales o mayores a la edad cronológica en más de cuatro habilidades. De esta manera, en tercer grado, más niños poseen un mayor número de habilidades que se localizan en un nivel de desarrollo aceptable.

Asimismo, para cada una de las habilidades se identificó la relación entre la edad cronológica y la psicolingüística alcanzada por los sujetos. En la gráfica 2, se representa el porcentaje de niños con edades psicolingüísticas mayores, menores e iguales a las edades cronológicas, para cada una de las habilidades psicolingüísticas de los estudiantes de primer gra-

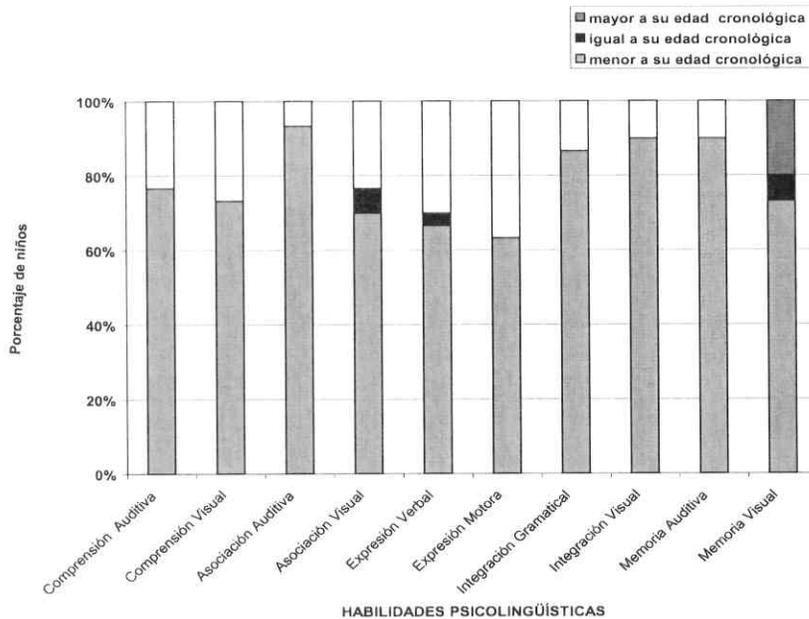
Gráfica 2. Porcentaje de edades psicolingüísticas obtenidas en primer grado de preescolar.



do de preescolar. Se advierte que de ellas, la asociación y la comprensión auditivas se encuentran menos desarrolladas en los niños evaluados del primer grado de preescolar, pues 96.6% de los sujetos obtuvieron puntuaciones menores a su edad cronológica. En tanto que la memoria visual, la auditiva y la expresión motora fueron las habilidades en las que un mayor número de sujetos (23.33%, 26.66% y 33.33%, respectivamente) consiguieron puntuaciones semejantes y mayores a su edad, evidenciando, con ello, que dichas habilidades, en relación con las otras evaluadas por el TIAP, están más desarrolladas en el primer grado.

En el tercer grado de preescolar (gráfica 3), se advierte de nueva cuenta que la asociación auditiva es una de las menos desarrolladas; se halla que 93.33% de la muestra (28 sujetos) obtuvieron puntuaciones menores a su edad cronológica. En la comprensión auditiva de este grado escolar,

Gráfica 3. Porcentaje de edades psicolingüísticas obtenidas en tercer grado de preescolar.



76.66% de los sujetos (23 niños) presentaron puntuaciones menores a su edad, mostrando así que, en relación con el primer grado, existen más niños con un mayor desenvolvimiento en dicha habilidad.

El desarrollo de la integración visual y de la memoria auditiva en tercer grado está en condiciones semejantes en los sujetos de la muestra evaluada: 90% de los sujetos tienen puntuaciones de edades psicolingüísticas menores a su edad cronológica. Los datos de la memoria auditiva están en oposición a lo detectado en el primer grado, pues en ese caso la memoria auditiva era la habilidad en la que mayor número de niños habían logrado puntuaciones más altas a su edad cronológica (26.66%). En el tercer grado, sólo 10 % de los estudiantes evaluados alcanzan puntuaciones mayores que su edad cronológica.

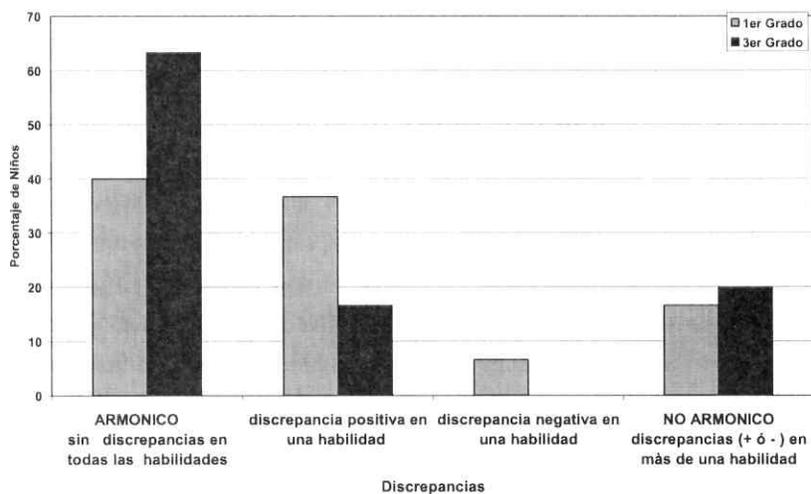
Las habilidades en las que más alumnos obtienen edades psicolingüísticas iguales y mayores a su edad cronológica son la expresión motora (36.6%), expresión verbal (33.3%), la asociación visual, (30%), la comprensión visual (26.6 %) y la memoria visual (26.6%).

SEGUNDO ANÁLISIS

Análisis de las discrepancias en las habilidades psicolingüísticas

Este análisis establece como criterio el rendimiento total del sujeto, expresado por la mediana o media de sus propias puntuaciones típicas. La diferencia entre la puntuación de un subtest y la media o mediana propia refleja los puntos débiles del sujeto en las habilidades psicolingüísticas. De acuerdo con las normas de calificación del propio instrumento, las diferencias que oscilan entre 7 y 9 indican discrepancias ubicadas en el límite de lo considerado normal, en tanto que las diferencias iguales o superiores a 10 son un indicativo de una diferencia importante o significativa. Las diferencias significativas revelarían que no existe un desarrollo armónico de las habilidades psicolingüísticas en el propio individuo; pueden ser positivas o negativas: se consideran negativas cuando en determinada prueba se tiene una puntuación menor a la propia media del sujeto, lo cual revelaría que en esas habilidades psicolingüísticas se posee un déficit con

Gráfica 4. Desarrollo armónico



respecto del propio desempeño del individuo. Las positivas muestran que el individuo está más avanzado en esas habilidades.

Para identificar el nivel de desarrollo armónico de las habilidades psicolingüísticas de los niños de primero y tercer grado se elaboró la gráfica 4, donde se agruparon los sujetos en cuatro rangos elaborados de acuerdo con el número de habilidades en las que se hallaron diferencias entre la puntuación de cada prueba y la media de cada uno de los estudiantes.

En el primer grado, puede observarse que 40% de los alumnos exhibe un desarrollo armónico, es decir, no se muestran diferencias significativas en alguna de las pruebas del TIAP. De los niños restantes, es notorio que en 36.7% las diferencias positivas llegan a ser significativas sólo en alguna de las habilidades. Las negativas sólo se presentaron en una habilidad en 6.7% de los niños. Aun cuando en el análisis anterior se puso de manifiesto que los puntajes de los infantes resultan ser menores a los correspondientes a su edad cronológica, casi la mitad de la muestra posee un desarrollo armónico y algunos llegan a tener una habilidad más desarrollada que las otras. Sólo 16.6% tienen diferencias significativas positivas

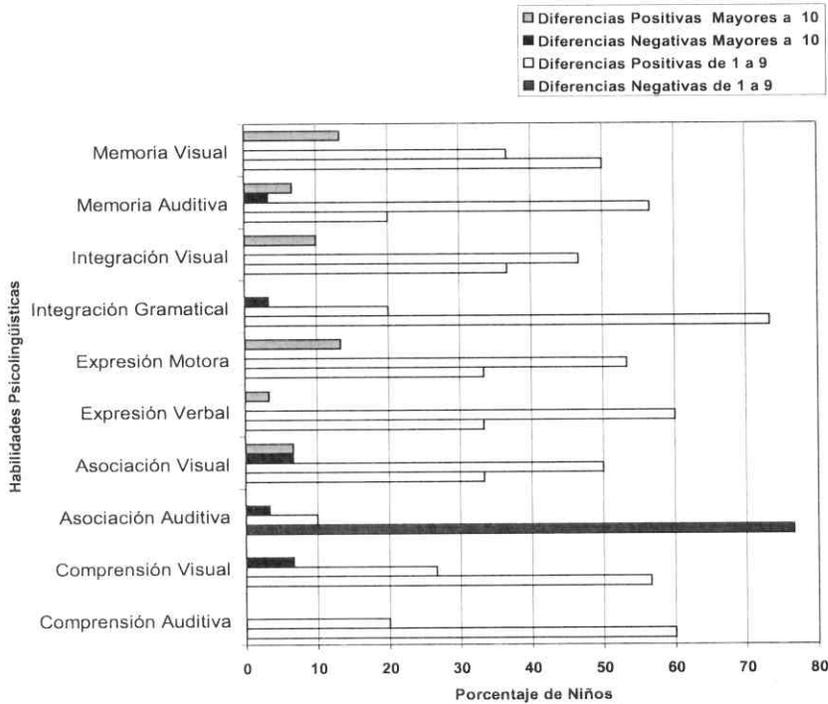
y negativas en dos habilidades, revelando un desarrollo no armónico.

En el tercer grado de educación preescolar (gráfica 4), el porcentaje de niños que no presentan diferencias significativas en la totalidad de las habilidades psicolingüísticas, es decir, que cuenta con un desarrollo homogéneo o armónico en sus habilidades psicolingüísticas, corresponde a 63.3%, proporción mucho mayor comparada con los estudiantes de primer grado. De nuevo, las diferencias positivas, en contraste con las negativas, destacan: en este caso son sólo 16.6% de los alumnos con alguna de las habilidades más desarrollada que las otras. Aunque existe 20% de los infantes con un desarrollo no armónico (presentan diferencias significativas, positivas y negativas como mínimo en dos habilidades), debe resaltarse que hay más niños con un desarrollo armónico.

Puede observarse (gráfica 5), que en la muestra de primer grado en todas las habilidades psicolingüísticas predominaron las diferencias de 1 a 9 consideradas aún como diferencias normales o no significativas. También, se distinguen cuatro habilidades en las que más de 50% de los sujetos exhiben diferencias con signo negativo; en orden ascendente, ellas son la comprensión visual, la auditiva, la integración gramatical y la asociación auditiva; es decir, en estas habilidades más de 50 % de los niños tienen puntuaciones menores respecto de su propia media de edad psicolingüística, sin presentar una diferencia significativa. Las diferencias significativas con signo negativo que sí son significativas, revelando un desarrollo no armónico, se muestran con un bajo porcentaje de sujetos en cinco habilidades: la asociación y la comprensión visuales son las habilidades en las que hay mayor porcentaje de sujetos (6.66%); les siguen la memoria auditiva, la integración gramatical y la asociación auditiva (3.33%). Podría considerarse que en un bajo porcentaje de individuos sólo estas últimas habilidades poseen déficit en cuanto a su propio nivel de desarrollo.

Luego de considerar las habilidades en las que aparece el más alto porcentaje de sujetos con discrepancias negativas —significativas o no—, puede afirmarse que la asociación auditiva, la integración gramatical y la comprensión visual constituyen habilidades en las cuales los niños de primer grado tienden a manifestar retrasos, los cuales pueden volverse

Gráfica 5. Análisis de discrepancias de los niños de primer grado de preescolar



significativos y dar como resultado un desarrollo no armónico respecto de sus propios niveles obtenidos en las otras habilidades.

En cuanto a las habilidades con signo positivo que representan una puntuación mayor a la propia media —evidenciando un mayor desarrollo de esa habilidad con ellos mismos—, se observa que la memoria auditiva, la expresión motora y la expresión verbal fueron las habilidades en las que más de 50% de los preescolares de primer grado lograron diferencias positivas de 1 a 9. En esas mismas habilidades, se presentó un porcentaje de sujetos que va de 3.33% a 13.33%, con diferencias significativas; ello sugiere que en dichas habilidades existe una propensión a tener un alto desarrollo en los estudiantes de primer grado. Estos datos coinciden de

manera parcial con los representados en la gráfica 1, pues en la expresión motora y memoria auditiva también hubo más alumnos con puntuaciones de edades lingüísticas mayores a sus edades cronológicas.

El análisis del tercer grado (gráfica 6), deja ver de nueva cuenta que más de 50% de los infantes exhiben diferencias negativas de 1 a 9 en las habilidades de integración gramatical y asociación auditiva (73.33%); además, en esta última, 10% de los sujetos muestran diferencias significativas. Este dato se relaciona con lo expuesto en la gráfica 2, en la cual se advierte que en esa habilidad la mayoría de los niños consigue puntajes menores a su edad cronológica.

Las habilidades en las que hubo más estudiantes con diferencias positivas de 1 a 9 fueron la expresión verbal, la asociación visual, la memoria auditiva y la memoria visual. Las diferencias positivas significativas se registraron con porcentajes de 10 % en las habilidades de comprensión visual y expresión motora. Tal pareciera que la comprensión, en especial la visual, mejora en el tercer grado. Por otra parte, en la memoria visual, también se observa un porcentaje mayor que en primer grado de niños con diferencias positivas.

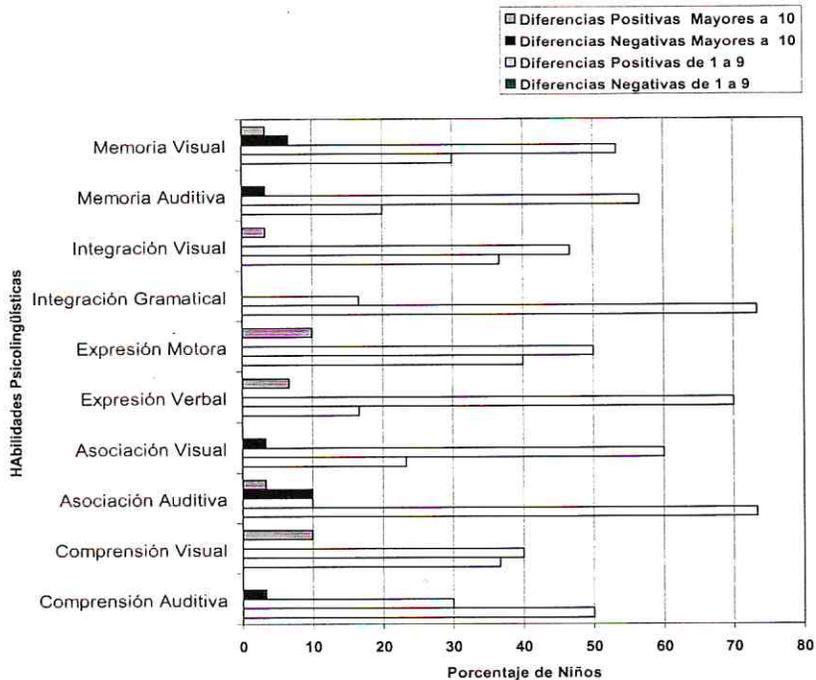
Las habilidades en las que aparece un mayor número de alumnos con diferencias negativas mayores a 10 fueron distintas para cada grado del preescolar. En primer grado, fueron la comprensión visual y la asociación visual; en tercer grado, la asociación auditiva y la memoria visual.

Discusión

En la interpretación de los datos, se consideró que fueron obtenidos en un estudio transversal; por ello, se tiene considerado efectuar posteriormente otros estudios de carácter longitudinal.

Al tomar en cuenta las diferencias respecto de la norma, se advierte que el número de niños con déficit en sus edades psicolingüísticas, en todas las pruebas, disminuye de primero a tercer grado. Tal reducción es pequeña: de 33 a 26 %. Este último porcentaje es relativamente alto si

Gráfica 6. Análisis de discrepancias de los niños de tercer grado de preescolar



consideramos que lo observado durante la investigación podría encontrarse de modo similar en otros jardines de niños. Atendiendo a lo anterior, es posible plantear que la educación preescolar no está contribuyendo a desarrollar las habilidades psicolingüísticas de acuerdo con los requerimientos de una norma, en este caso los del instrumento empleado, el TIAP. Debe recordarse que los datos se obtuvieron de pequeños cuyos padres tienen como nivel educativo la secundaria y el bachillerato y que esos niños presentan un nivel de desarrollo lingüístico mayor a los que pertenecen a una familia con un nivel educativo bajo. Habría que evaluar si las desigualdades entre las edades cronológicas y las psicolingüísticas son mayores en alumnos con padres de nivel educativo menor y si la reducción de las puntuaciones entre el primero y tercer grado también es menor.

La habilidad menos desarrollada o quizá la menos atendida en el preescolar es la asociación auditiva, pues en primero y tercer grado existen más estudiantes con puntajes de edad psicolingüística menores a su edad cronológica. Aun cuando pudiera pensarse que los requerimientos de tal norma no corresponden por fuerza a lo planteado en los programas del nivel de preescolar, resulta preocupante debido a que el instrumento evalúa habilidades importantes para la lectoescritura. En específico, el que los niños no tengan desarrollada en forma adecuada la asociación auditiva podría repercutir en un vocabulario escaso, así como en el desarrollo de problemas en la comprensión de lo leído; en los reactivos de esta subprueba se evalúa la habilidad para relacionar palabras.

Por otra parte, tampoco puede decirse que las actividades desarrolladas en el preescolar promuevan por completo un desarrollo armónico de las habilidades psicolingüísticas de los educandos. Ello se afirma al considerar los resultados arrojados por el análisis de las discrepancias en las habilidades psicolingüísticas el cual examina las diferencias con respecto de la media de cada sujeto, pues se advirtió que en primer grado había 40% de infantes que lograron un desarrollo homogéneo entre las habilidades evaluadas y, en tercer grado, sólo 63.3%; porcentaje que sería deseable fuera mucho mayor después de haber cursado dos años en el jardín de niños. No obstante, se distingue que en el tercer grado existen muy pocas discrepancias negativas, es decir, hay pocas habilidades desarrolladas a un nivel menor a la media de cada niño; entre ellas destaca, otra vez, la asociación auditiva. Por fortuna, en lo general, las discrepancias se dan hacia el lado positivo: hay habilidades más desarrolladas en cuanto a las medias de cada alumno. Habrá que confirmar las tendencias halladas de primero a tercer grado emprendiendo investigaciones de carácter longitudinal.

Podría considerarse que el desarrollo armónico de las diversas habilidades psicolingüísticas es una tarea difícil de cumplir, ya que se requeriría tener identificado para cada estudiante en cuáles habilidades se registran las discrepancias en relación con ellos mismos. Para ello, se necesitaría la intervención directa de especialistas en desarrollo de los niños, quienes,

por lo común, están disponibles en las escuelas públicas. Para solucionar tal ausencia, las profesoras del nivel preescolar tendrían que efectuar un diagnóstico de sus alumnos y pareciera, de acuerdo con Meza y Aguirre (2001), que ellas tienen dificultades para realizarlo. La falta de éste, o la dificultad para llevarlo a cabo, podría ser motivo de que las educadoras tampoco puedan lograr que las habilidades psicolingüísticas de sus estudiantes tengan un progreso armónico y que se desarrollen en función de las normas de un instrumento e incluso con los estándares especificados en los planes y programas del nivel preescolar. De ahí, resulta importante capacitar a las maestras de jardines de niños para aplicar evaluaciones y diagnósticos de las capacidades lingüísticas de sus grupos.

Tomando en cuenta los dos análisis expuestos en este trabajo, destacan los resultados negativos en relación con la asociación auditiva. Ello parece coincidir con los resultados de las investigaciones de Guevara y sus colaboradores, realizadas con los alumnos de primer grado, en las que se asientan de modo reiterado puntuaciones muy bajas en los reactivos destinados a valorar el significado de palabras, los sinónimos y antónimos. Si los niños no han realizado de manera suficiente actividades cotidianas que les posibiliten establecer diversas relaciones entre las palabras —objeto de evaluación de la habilidad de asociación auditiva—, difícilmente podrán identificar en forma aceptable sinónimos y antónimos o establecer un adecuado significado de las palabras.

Por otra parte, la habilidad clasificada como asociación auditiva se vincula con problemas de impulsividad en niños de primer y segundo grado de educación primaria, catalogados como clínicamente normales (Sineiro, Juanatey, Iglesias y Lodeiro, 2000). Como la impulsividad es una característica común en edades de preescolar, es factible que la asociación auditiva se encuentre poco desarrollada en algunos de los niños evaluados en este estudio. Habría que investigar si en el nivel preescolar se presentan altos niveles de impulsividad y si están relacionados con déficit en la asociación auditiva. Si ello fuera así, deben destacarse las actividades destinadas a identificar la impulsividad en los alumnos en educación preescolar y, en caso de ser necesario, a disminuirla. Independientemente de los datos

que surgieran con esos estudios, se propone, en función de los bajos puntajes detectados en la asociación auditiva, que se practiquen actividades dirigidas a mejorar los niveles de esta habilidad en los estudiantes, para lo cual pueden seguirse los lineamientos de Bush y Taylor (1985).

Consideraciones finales

Con base en los datos y reflexiones emanados de esta investigación, se estima que cuando los niños terminan la educación preescolar no han logrado un desarrollo armónico en algunas de las diez habilidades psicolingüísticas evaluadas que se presumen como importantes para la lectoescritura. Además, aproximadamente una cuarta parte de ellos muestra edades psicolingüísticas menores a sus edades cronológicas en todas esas habilidades. Aun cuando pueden existir condiciones en sus hogares para que ello ocurra, sería de esperar que las actividades desarrolladas en el jardín de niños los proveyeran de las experiencias necesarias para tener un desarrollo lingüístico apropiado y de las destrezas básicas que les permitan acceder al lenguaje escrito, lo cual pareciera no ocurrir al menos en las escuelas de donde provienen los alumnos participantes en este estudio.

Así pues, se propone capacitar a las profesoras de educación preescolar para efectuar actividades encaminadas a fortalecer diversas habilidades psicolingüísticas; en especial, la asociación auditiva. Asimismo, se recomienda crear hábitos que produzcan una cadena automática de respuestas, con objeto de favorecer la memoria auditiva y el proceso de integración en su modalidad gramatical y visual. Además, se sugiere atender el proceso de comprensión, el cual entraña la habilidad para entender lo que se oye o se observa para obtener significado de símbolos visuales y de estímulos orales. Se tiene evidencia de que si se mejora la comprensión oral es posible incrementar la del lenguaje oral y escrito (Cuevas, Núñez, Rodríguez y González, 2002).

Con la realización de las actividades necesarias para fortalecer los aspectos antes mencionados, es factible que cuando los niños egresen del

preescolar estén mejor preparados para hacer frente a las demandas de la escuela primaria y pudieran prevenirse algunos problemas en el proceso de adquisición de la lectoescritura. De esta forma, se estaría contribuyendo a cumplir con el objetivo propuesto por la SEP de proveer de experiencias al infante con el fin de que tenga los repertorios precurrentes para la lectoescritura.

BIBLIOGRAFÍA

- Amador, A. (1999). Diagnóstico de la educación básica en Baja California. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(2), pp. 85-103.
- Ballesteros, S. y A. Cordero (2001). Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas. Adaptación española del Illinois Test of Psycholinguistic Abilities (ITPA) de S. Kirk, J. McCarthy y W. Kirk,.
- Bennett, K., D. J. Weigel y S. Martin (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), pp. 295-317.
- Burchinal, M., J. Roberts, R. Riggins, S. Zeisel, E. Neebe y D. Bryant (2000). Relating quality of center-based care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), pp. 339-357.
- Bus, A., M. Van Ijzendoorn y A. Pellegrini (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), pp. 1-21.
- Bush, W. y M. Taylor (1985). *Cómo desarrollar las aptitudes psico-lingüísticas*. México: Roca.
- Callum, B. J. (1996). Interactive storybook software: Effects on verbal development in kindergarten children. *Early Child Development and Care*, 132, pp. 33-44.
- Camp, B. W., W. Van Doornineck, S. G. Zimet y N. W. Dahlem (1997). Verbal abilities in young aggressive boys. *Journal of Educational Psychology*, 69(2), pp. 129-135.
- Carrión, R. (1991). *Desarrollo del vocabulario en niños de dos niveles socioeconómicos*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- (2002). *Vocabulario e interacciones verbales entre niños de primero y segundo grado de primaria*. Tesis de maestría. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Cuevas, L., J. C. Núñez, F. Rodríguez y N. González (2002). Elaboración y eva-

- luación de un programa de mejora de la comprensión oral. *Psicothema*, 14(2), pp. 193-299.
- Galicia, I. X., I. Contreras y M. T. Peña (2006). Implementación de un programa musical para promover el desarrollo del vocabulario en niños de edad preescolar. *Investigación y Práctica de la Niñez Temprana. ECPN*, 8 (1). Disponible en línea: <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/galicia-sp.html> (consultado el 12 de octubre de 2007).
- Guevara, Y., A. Hermosillo, U. Delgado, A. López y G. García (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan al primer grado de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), pp. 405-435.
- Guevara, Y. y S. Macotela (2000). Proceso de adquisición de habilidades académicas: una evaluación referida a criterio. *Iberpsicología. Anales de la Revista de Psicología General Aplicada*. 5.2.4. Disponible en línea: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-2/guevara/guevara.htm> (consultado el 7 de septiembre de 2007).
- Hargreave, A. y M. Senechal (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), pp. 75-90.
- Herry, Y., C. Maltais y K. Thompson (2007). Los efectos de un programa preescolar de día completo en niños de 4 años. *Investigación y Práctica de la Niñez Temprana ECPN* 9(2). Disponible en línea: <http://ecrp.uiuc.edu/v9n2/herry-sp.html> (consultado el 12 de octubre de 2007).
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. La calidad de la educación básica en México. Informe anual 2006. Disponible en línea: http://www.inee.edu.mx//index.php?option=com_content&task=view&id=1699&Itemid=733 (consultado el 21 de septiembre de 2007).
- Lafuente, A. (1997). *Un nuevo programa de estimulación del lenguaje para niños de 2 - 3 años de edad: articulación, comprensión y adquisición de vocabulario*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Mazón, P. (1998). *La interacción verbal entre iguales en la enseñanza para aprender vocabulario*. Tesis de maestría. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Meza, N. y R. Aguirre (2001). Transformar la práctica pedagógica de la lengua escrita en el aula. Propuesta para la formación de docentes de educación preescolar. *Educere*, 5 (5), pp. 275-283.
- Murillo, R. y C. Sánchez (1993). Campos semánticos y disponibilidad léxica en preescolares. *Revista Educación*, 17 (2), pp. 45-55.
- (1997). Características generales del vocabulario de los preescolares costarricenses. *Revista Educación*, 21 (2), pp. 25-32.

- Muter, V., Ch. Hulme, M. J. Snowling y J. Stevenson (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations or early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), pp. 665-681.
- Penno, J., I. Wilkinson, y D. Moore (2002). Vocabulary acquisition from teachers explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of Educational Psychology*, 94(1), pp. 23-33.
- Poe, M. D., M. R. Burchinal y J. E. Roberts (2004). Early language and the development of children's reading skills. *Journal of School Psychology*, 42(4), pp. 315-332.
- Robles, H. y F. Martínez (coords). (2006). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. Disponible en línea: http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Libros_Informes_Capitulos/PEM2006_SEN/panorama_educativo_2006 (consultado el 17 de septiembre de 2007).
- Secretaría de Educación Pública (2004). Programa de Educación Preescolar. Disponible en línea: <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa2004PDF.PDF> (consultado el 17 de septiembre de 2007).
- Sénéchal, M. y J. LeFevre (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), pp. 445-460.
- Sineiro, C., P. Juanatey, M. J. Iglesias, O. Lodeiro (2000). Problemas socioemocionales y habilidades lingüísticas en preescolares. *Psicothema*, 12(3), pp. 412-417.
- Terrones, J., H. Solís, L. Canudas y P. Díaz (1994). Vocabulario y nivel de comprensión en estudiantes con educación preescolar y sin dicha experiencia educativa. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26 (1).
- Wasik, B., y M. A. Bond (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), pp. 243-250.
- Whitehurst, G. J., D. S. Arnold, J. N. Epstein, A. L. Angell, M. Smith, y J. Fischel (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), pp. 679-689.

Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad intelectual

Dirk Mackholt
y Celina Imaculada Girardi

Resumen

El presente artículo muestra un estudio de caso acerca de las posibilidades de realizar adecuaciones curriculares en el área de lectura y escritura para un alumno con una discapacidad múltiple con base en el método Bliss. El estudio se inscribe dentro del contexto de la integración educativa que tiene como objetivo abrir las escuelas a la diversidad y lograr que todos los niños estudien juntos en la misma escuela, incluyendo aquellos que, por tener una discapacidad, antes debían recurrir a instituciones especializadas y segregadas.

Abstract

This paper reports a case study on the possibilities of undertaking curriculum adaptations in the area of reading and writing, based on the Bliss method, for a multiply impaired student.

For such reasons, the main objective of this study was to identify the possibilities of a multiply impaired student (hemiplaegia, visual and intellectual impairments) to learn Bliss symbols and understand their meaning.

DIRK MACKHOLT, escuela "Johann-Wallraf-Schule", Alemania [dmackholt@hotmail.com].
CELINA IMACULADA GIRARDI, Instituto de Posgrados, Investigación y Educación Continua, Universidad Intercontinental [cigirardi@uic.edu.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre 2009, pp. 37-49.
Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2007 | fecha de aceptación: 18 de marzo de 2009.

El objetivo principal de este estudio fue identificar las posibilidades de un alumno que presenta una discapacidad múltiple (hemiplejía, discapacidad visual e intelectual), para aprender símbolos Bliss y comprender su significado.

KEY WORDS

multiple impairment, special educational needs

PALABRAS CLAVES

discapacidad múltiple, necesidades educativas especiales

Introducción

En la actualidad se realizan muchos esfuerzos para que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, asociados con alguna discapacidad, “estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación” (SEP, 2002, p. 36).

La educación especial promueve un cambio importante de un sistema en el que los alumnos con algún tipo de discapacidad eran atendidos principalmente en instituciones especializadas, pero segregados hacia un modelo enfocado en la integración. Ahora el reto consiste en transformar las instituciones y convertirlas en escuelas abiertas a la diversidad: “se intenta que las minorías encuentren una respuesta a sus necesidades especiales, sin perjudicar a los demás, muy al contrario, beneficiando a todos los alumnos en general, por lo que trae de cambio y renovación, y por los nuevos recursos y servicios con que va a contar” (Bautista, 1993, p. 23).

Un elemento clave de este proceso es realizar “adecuaciones curriculares para que puedan ser satisfechas las necesidades específicas de cada niño” (SEP, 2000b, p. 37). Tales adecuaciones comprenden, por un lado, la creación de las condiciones físicas “en los espacios y el mobiliario de la escuela para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan

utilizarlos de la forma más autónoma posible”; por otro lado, “conseguir que el alumno con necesidades educativas especiales alcance el mayor nivel posible de interacción y comunicación con las personas de la escuela” (SEP, 2000b, p. 135). Un proceso aún más complejo es la realización de adecuaciones a los elementos del *currículum*, respecto de la metodología para el Documento Individual de Adecuación Curricular (SEP, 2000a).

Un área curricular de particular importancia dentro del contexto integrativo es la lectura y escritura, pues por lo menos a partir del inicio de la primaria gran parte del trabajo escolar en las diferentes asignaturas se basa en ambas actividades. Un estudiante que no ha podido acceder a la lectura y escritura con facilidad quedará excluido de la participación en muchas actividades de sus compañeros. De ahí la necesidad de realizar adecuaciones curriculares para lograr que los alumnos alcancen la comprensión y el dominio en esta área. En algunos casos, esto significa que debe recurrirse a métodos muy específicos si el alumno no logra acceder a ellas por medio de los métodos y enfoques establecidos.

Sin embargo, dentro de un contexto de integración educativa, la introducción de estos métodos específicos alternos no puede efectuarse con el estudiante con dificultades de forma aislada, sino que se requiere involucrar a sus compañeros de clase en este aprendizaje. Así, éste puede adquirir mayor significado para el alumno con discapacidad y favorecer su integración dentro de la escuela.

En ocasiones, el método utilizado para enseñar a alumnos con dificultades específicas la lectura y escritura es Bliss, el cual consiste en establecer la comunicación mediante pictogramas. El método fue desarrollado por Charles Bliss en Canadá, en los años sesenta. Concebido originalmente como lenguaje universal, el método fue adaptado para el uso de personas con discapacidades, que no pueden comunicarse mediante lenguaje oral o señas. El *Blissymbolics Communication Institute* (BCI), ubicado en Toronto, Canadá, tiene una licencia de tiempo indefinido para el uso de los símbolos Bliss.

El método Bliss consiste en símbolos pictográficos compuestos por una serie de elementos básicos; pueden representar objetos y conceptos, acciones y cualidades. Tienen su propia semántica y pueden combinarse

mediante el uso de reglas sintácticas. Los símbolos del sistema Bliss son universales y es posible usarlos independientemente del idioma y la edad del usuario (Kristen, 1999; McDonald, 1980; McNaughton, 1985). En la actualidad, existen cerca de 2 400 símbolos Bliss, construidos a partir de 25 elementos gráficos básicos; la mayoría de ellos es de carácter pictográfico, cuando representan directamente un objeto, o ideográfico, cuando representan una idea o concepto. También se utilizan en algunos casos signos arbitrarios como el + y el -, tomados del lenguaje matemático.

El aprendizaje del sistema Bliss ha demostrado ser menos difícil que el del lenguaje alfabético. Para aprender éste debe llegarse a una conciencia explícita de las unidades que componen el lenguaje hablado (palabras, sílabas, fonemas), capacidad a la que se ha llamado conciencia fonológica, además de su representación gráfica; se requiere de una doble decodificación, pues las palabras escritas representan la forma hablada de la palabra y no directamente a una cosa o un concepto. En cambio, el sistema Bliss –al igual que las escrituras china o japonesa– no requiere de esta doble codificación; comparte una serie de rasgos con los sistemas de lectura y escritura: se trata de un sistema convencional, cuenta con sustantivos, verbos y adjetivos y permite construir oraciones de manera sintáctica (Kristen, 1999). Estas características lo convierten en una posible herramienta para acercar a los alumnos con dificultades para acceder a la lectura y escritura de manera convencional a un sistema de comunicación simbólica, como muestran algunas investigaciones realizadas en diferentes países europeos (Franzkowiak, 1999; Ottem, 2001).

Método

OBJETIVOS

En el presente estudio se analizó si el alumno lograba comprender la función simbólica de los símbolos gráficos Bliss como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura y escritura convencional; además se comprobó

si este método se puede introducir dentro de un contexto de integración e involucrar a los compañeros del alumno.

En particular, se describió la manera en que es posible relacionar el método Bliss con diferentes asignaturas y utilizarlo en la realización de adecuaciones curriculares dentro de un contexto de integración escolar.

TIPO DE ESTUDIO

Se realizó un estudio de caso instrumental, porque en esta modalidad el investigador “pretende aportar luz sobre algunas cuestiones” o contribuir al “refinamiento de una teoría. El caso puede ser seleccionado como típico de otros casos o no. La selección del caso se realiza para avanzar en la comprensión de aquello que nos interesa” (Stake, 1994, cit. por Buendía Eisman, Colás Bravo y Fuensanta Hernández, 1999, p. 257). Además, de las investigaciones realizadas sobre el método Bliss y sus distintos usos ninguna abarca la implementación en un contexto de integración de un alumno con necesidades educativas especiales y tampoco analiza su uso en la realización de adecuaciones curriculares.

Para efectuar el análisis del presente caso, se trianguló la información procedente de diferentes instrumentos y procedimientos.

PARTICIPANTE

El estudio se centró en un alumno de ocho años con discapacidad múltiple: hemiplejía, discapacidad visual e intelectual. Al momento de efectuar la investigación, cursaba el primer grado de primaria en una escuela privada regular, donde contaba con la atención pedagógica de un equipo de maestros de apoyo y realizaba su trabajo, siguiendo el Documento Individual de Adecuación Curricular (DIAC), basado en la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública, 2000). Debido a que este alumno se hallaba incluido en un salón de clases regular, también se tomó en cuenta a sus compañeros de clase.

INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

Según Van Dalen y Meyer (1981), los datos del estudio de caso deben provenir de muchas fuentes, pues el objetivo es realizar una investigación en profundidad caracterizada por prestar especial atención a cuestiones que específicamente pueden ser conocidas por medio de casos; por ello, en el presente estudio se emplearon distintos instrumentos:

Por una parte, se utilizaron observaciones estructuradas realizadas por un observador externo dentro del salón de clases. Después, se contrastaron con registros que los maestros involucrados en la implementación del método Bliss elaboraron sobre las diferentes actividades efectuadas. Por otra parte, se entregaron cuestionarios a los maestros y padres de familia del estudiante, antes y después de la implementación del método. Por último, se analizaron diversos documentos relacionados con la escolaridad y las condiciones particulares del alumno.

Los instrumentos diseñados para la investigación comprendieron:

- a) Cuestionarios dirigidos a los maestros actuales, profesores de ciclos anteriores y padres del estudiante con discapacidad. Contienen una serie de preguntas abiertas encaminadas a indagar acerca de experiencias y opiniones de la inclusión escolar, aspectos específicos del trabajo con el alumno con necesidades educativas especiales y sus expectativas acerca del método Bliss. Asimismo, se elaboraron cuestionarios finales, también dirigidos a sus maestros y sus padres, que se entregaron después del trimestre en el cual se aplicó el método Bliss. En estos cuestionarios, se indagó acerca de sus experiencias y opiniones sobre la implementación; además se solicitó que emitieran sugerencias al respecto.
- b) Formatos de observación de actividades individuales y grupales basados en el método Bliss. Se diseñaron en torno de algunas categorías generales como interacciones maestro-alumno, maestro-alumno con discapacidad, entre los alumnos del grupo y el alumno con discapacidad, entre los alumnos del grupo con materiales y

contenidos y el alumno con discapacidad con tales materiales y contenidos. A su vez, estas categorías se dividieron en las subcategorías: interacción verbal, interacción no verbal y estilo de comunicación. También se observaron: la manera de interactuar de los estudiantes, la situación del alumno con necesidades educativas especiales (n.e.e.) en cuanto a integración y segregación, los roles de los compañeros y el estilo de comunicación entre los integrantes del grupo. Estos formatos de observación descriptiva fueron piloteados en un periodo previo a su aplicación definitiva por un observador externo.

- c) Hojas de planeación y registro tanto de actividades individuales realizadas con el alumno con discapacidad como de actividades grupales, para los maestros que realizaron las sesiones de trabajo con el método Bliss. Estas hojas permitieron registrar de manera puntual avances del estudiante y del grupo en el cual se estaba integrando. Los registros fueron realizados por varios maestros de grupo y de apoyo que participaron en la aplicación del método.
- d) Formatos de evaluación utilizados con el grupo de pertenencia del alumno con necesidades educativas especiales con objeto de recabar más información sobre el proceso de aprendizaje del método Bliss. Para el alumno con discapacidad se adecuaron ambas evaluaciones.

Con base en estos instrumentos, se documentó el trabajo individual y grupal con el método Bliss durante el primer trimestre del año escolar.

ETAPAS DEL ESTUDIO

El estudio se dividió en cuatro etapas:

En la primera, se analizó el proceso de desarrollo del alumno con discapacidad en el área de lectura y escritura, apoyándose en documentos (boletas, reportes, apuntes de los maestros de apoyo). Este análisis demostró que el escolar no había logrado el acceso a los inicios de la lectura

y escritura, mediante los diferentes métodos que se intentaron, como el fonético. El estudiante no parecía entender qué símbolos de la escritura –letras y palabras– tienen un determinado significado ni había logrado aprenderlos de manera consistente. Entonces, se decidió intentar el uso de símbolos Bliss como puente hacia la lectura y escritura convencional.

La segunda etapa incluyó el diseño y piloteo de los instrumentos; se efectuó después de tomar la decisión de trabajar con el alumno y sus compañeros de grupo con base en el método Bliss, de manera sistemática y planeada y de realizar un estudio sobre este trabajo.

En la tercera etapa, varias actividades individuales y grupales fueron planeadas y aplicadas, de acuerdo con el método Bliss, por los maestros de grupo del colegial y el personal de apoyo. Se enseñaron los fundamentos del método al alumno con discapacidad y a sus compañeros de grupo. Luego, se realizaron actividades basadas en Bliss, dentro de las asignaturas de Inglés, Español y Arte, para fomentar la integración del alumno con discapacidad y sus compañeros.

Para posibilitar la participación del alumno con discapacidad en las actividades grupales, debían implementarse adecuaciones en cuanto a materiales, pues su discapacidad visual requería gran tamaño, líneas gruesas y colores contrastantes. Por otra parte, se realizaron también adecuaciones en cuanto a los objetivos. Considerando sus dificultades en las áreas de atención y memoria, se procuró reducir a 25 el número de símbolos que aprendería a manejar, no los 50 utilizados por los demás alumnos. Las actividades grupales se reforzaron de manera continua con sesiones de trabajo individual dentro de un aula de apoyo. Tanto los resultados de trabajo con el alumno como los del trabajo en grupo fueron evaluados de manera regular.

También, se realizaron observaciones y registros de las sesiones grupales e individuales por una asistente externa y por los maestros involucrados.

En la cuarta etapa, se efectuó el análisis cualitativo de los datos obtenidos mediante los instrumentos utilizados, de acuerdo con las categorías de análisis establecidas con anterioridad (ya mencionadas en el rubro de instrumentos). Se presentaron las conclusiones derivadas del estudio y las recomendaciones específicas al alumno, a su familia y a la escuela.

Resultados

Con la finalidad de facilitar la síntesis y análisis interpretativo de la información obtenida por medio de los distintos instrumentos de investigación, se estableció una serie de categorías de análisis que comprendió:

- a) El aprovechamiento académico del alumno con discapacidad en relación con los objetivos establecidos por los maestros y con sus metas individuales, así como el de los estudiantes del grupo en relación con los objetivos establecidos por los maestros y la planeación de éstos.
- b) La integración del alumno con discapacidad en las sesiones grupales, su interacción con los maestros y los compañeros de grupo.
- c) La participación de los maestros y de los padres en la implementación del método Bliss.

Los resultados obtenidos por medio de los diferentes tipos de instrumentos demostraron que el escolar de ocho años, con discapacidad intelectual, sensorial y motora, fue capaz de aprender un número considerable de símbolos Bliss y entender su significado. El rendimiento del niño en las diferentes actividades realizadas de este método —por ejemplo, el apareamiento de símbolos iguales, la asociación de símbolos con fotos y la lectura de oraciones compuestas por símbolos Bliss— mostraron que logró un buen dominio, pues sus avances correspondían en gran medida a las metas que se habían planteado para él en cuanto al aprendizaje de dicho método.

El aprendizaje de símbolos Bliss y la comprensión del respectivo significado que el escolar logró durante el tiempo de la investigación adquieren particular importancia cuando se considera que durante varios ciclos escolares no había podido acceder a la lectura y escritura con los métodos de enseñanza establecidos por la escuela a que asiste, porque parecía no comprender la función simbólica de letras y palabras ni mostraba interés en el lenguaje escrito.

En cambio, la enseñanza de símbolos Bliss logró en poco tiempo resultados positivos para el estudiante, para quien este aprendizaje constituyó una primera experiencia positiva y significativa con símbolos gráficos. Entendió que cada símbolo aprendido tiene un determinado significado, que representa algún tipo de objeto, persona o acción del mundo real. Un símbolo Bliss que constituye un “objeto sustituto, una representación de algo externo a la escritura como tal” (Ferreiro y Teberosky, 1978, p. 332), que representa una relación determinada entre símbolo pictográfico y significado, puede constituir un paso previo a comprender la relación entre palabra alfabética y significado, que es de mayor complejidad. Se espera que el alumno logre transferir después este aprendizaje a las palabras del sistema alfabético. Según comentarios de su madre, el niño está mostrando un mayor interés por el significado de palabras escritas desde que empezó el trabajo con el método Bliss, lo cual parece indicar que está empezando a establecer esta transferencia.

En este contexto, un aspecto importante fue el efecto que el aprendizaje de los símbolos Bliss produjo sobre la autoimagen y la confianza que tiene ahora el escolar en sus propias capacidades, así como la visión que los demás –compañeros, familiares y maestros– tienen ahora de él. Como el alumno está en una situación muy compleja, debido a su discapacidad intelectual, sensorial y motora y a sus importantes problemas de atención, los aprendizajes académicos alcanzados en las diferentes áreas curriculares fueron muy limitados. Gracias al método Bliss, el niño ha podido demostrarse a sí mismo y a los demás que, a pesar de sus limitaciones, puede lograr aprendizajes.

Cabe destacar la buena disposición y motivación que el alumno demostró en la mayoría de las actividades realizadas. Este hecho contrasta con el interés inconsistente que había demostrado durante los intentos anteriores de enseñanza de la lectura y escritura alfabética. Sin duda, esa actitud también contribuyó a los resultados que logró alcanzar con el método.

Del aprendizaje consistente del significado de varios símbolos Bliss y de la conciencia que mostró el alumno acerca del significado que cada uno de los símbolos representa, puede deducirse que el método cumplió

con el propósito de introducirlo a la función simbólica de símbolos gráficos. Para poder acceder a cualquier sistema de lectura y escritura convencional, como el alfabético, el niño tiene que estar consciente de que cada símbolo gráfico representa algo: un objeto, una persona o una idea. Comprender la relación entre el símbolo (por ejemplo, la palabra o el símbolo Bliss) y lo que representa da sentido y significado al aprendizaje de la lectura y escritura.

La presente investigación confirma los hallazgos de Franzkowiak (1999) en el sentido de que los símbolos Bliss son de más fácil aprendizaje que las letras y palabras de la escritura alfabética, con los cuales comparten el carácter convencional. La comprensión de la función simbólica de los símbolos Bliss, que poseen un nivel de abstracción mayor a representaciones análogas (fotos, dibujos), constituye uno de los prerrequisitos necesarios para después poder acceder al lenguaje escrito alfabético. En comparación con estos símbolos, la comprensión del lenguaje alfabético convencional presenta un grado de dificultad mayor, porque la palabra escrita no es la representación directa de un objeto, sino su representación fonética.

Un siguiente paso en la intervención con el alumno con discapacidad podría consistir en pasar de la comprensión de símbolos Bliss y sus significados a la comprensión de palabras en escritura alfabética convencional. Un estudio posterior tendría que indagar si el aprendizaje de este método habrá ayudado al alumno con discapacidad a adquirir una mayor conciencia lingüística, entender la función simbólica de palabras escritas y, de esta manera, facilitar su acceso tanto a la lectura como a la escritura convencional.

En lo referente al contexto de la introducción del método Bliss, cabe destacar, en primer lugar, que el método permitió la integración del alumno con discapacidad en actividades grupales en diferentes asignaturas, como español e inglés, en las cuales había tenido muy escasa participación anteriormente, tal como lo describen las observaciones y registros de las actividades grupales. En estos aspectos, el método Bliss funcionó como una herramienta adecuada para su integración.

Un factor importante, en este sentido, fue la “novedad” del método para los compañeros del alumno con discapacidad. Por un lado, este he-

cho ayudó a que los demás niños se mostraran motivados para aprender Bliss; por otro, el alumno con discapacidad no tenía una desventaja frente a sus compañeros en el aprendizaje del método, como en el caso de otros contenidos curriculares. Incluso, en ocasiones, pudo participar en la explicación de los símbolos a sus compañeros.

La introducción del método Bliss pudo realizarse en relativamente poco tiempo (dos sesiones de media hora por semana), de manera que no fue en detrimento de otros contenidos curriculares. La adquisición de sus bases no presentó grandes dificultades para la mayoría de los escolares, aun cuando el grupo mostró un rendimiento más bajo en la última evaluación de su aprendizaje que consistía en tareas de mayor complejidad.

Se pudieron realizar adecuaciones a textos y materiales para diferentes asignaturas con base en el método, lo cual facilitó planearlo e implementarlo; al mismo tiempo, las actividades con el método Bliss sirvieron a las maestras para reforzar y comprobar conocimientos de los alumnos en las distintas asignaturas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bautista Jiménez, R. (1993). Una escuela para todos: la integración escolar. En R. Bautista [coord.]. *Necesidades educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, P. y Fuensanta Hernández, P. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. México: MacGraw-Hill.
- Blissymbolics Communication International (1982). *Blissymbol Reference Guide*. Toronto: Blissymbolics Communication International.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Franzkowiak, T. (1999). *Lesen-Schreiben-Bliss*. Siegen: Universität-Gesamthochschule Siegen.
- Franzkowiak, T. y Brügelmann, H. (2002). *Bliss-ein konventionalisiertes Zeichensystem als Brücke vom gegenständlichen Zeichnen zur alphabetischen Schrift*. Extraído de www.uni-siegen.de/agprim/bliss/dfgabschlussbericht2802.pdf.
- Kristen, U. (1999). *Praxis Unterstützte Kommunikation*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

- McDonald, E. (1980). *Teaching and using Blissymbolics*. Toronto: Blissymbolics Communication Institute.
- McNaughton, S. (1985). *Communicating with Blissymbolics*. Toronto: The Blissymbolics Communication Institute.
- Ottem, E. (2001). Use of Pictographic-Articulatory Symbols to promote Alphabetic Reading in a Language-Impaired Boy: Case Study. *Argumentative and Alternative Communication*, 17 (1). (EBSCO host. Número de acceso: 4546001).
- Secretaría de Educación Pública (2000a). *Instructivo para completar el Documento Individual de Adecuación Curricular*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2000b). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.
- Van Dalen, D.B. y Meyer, W.J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.

A B C D e F G H

I J K L m N o P Q

R S T U V W x y Z

? ? % : - , . ! « »

Prácticas de alfabetización en contextos bilingües

María del Rocío Vargas Ortega

Resumen

Grupos minoritarios en Estados Unidos enfrentan dificultades para garantizar la igualdad de derechos fundamentales, como la educación. El aumento de niños inmigrantes en escuelas públicas estadounidenses hace cada vez más compleja la posibilidad de intervenir en favor de los derechos lingüísticos de todos los estudiantes sin importar su origen y su lengua materna. El grupo más numeroso corresponde a los hispanohablantes —10% de la población actual—; forma parte de las estadísticas poco halagadoras de estudiantes con un uso y dominio limitado del inglés. Ante el hecho, han surgido

Abstract

Minority groups in the US are facing difficulties to guaranty the equality of fundamental rights such as education. The increasing number of immigrant children in American public schools makes it more difficult to intervene in favor of the linguistic rights of all the students regardless of their origin and mother tongue. The largest group, speakers of Spanish, -10% of the current population, is part of the bleak figures of students with a limited mastery of the English language. In the face of this fact, numerous debates have risen regarding the adequacy and quality of the bilingual education programs in pub-

MARÍA DEL ROCÍO VARGAS ORTEGA, Universidad Pedagógica Nacional [vargas_rocio14@hotmail.com].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre 2009, pp. 51-77.

Fecha de recepción: 20 de febrero de 2009 | fecha de aceptación: 21 de mayo de 2009.

numerosos debates acerca de la pertinencia y calidad de los programas de educación bilingüe en las escuelas públicas; en algunos lugares, existen grupos opositores a la educación bilingüe; en otros, las discusiones se centran en el tipo de orientaciones pedagógicas: si los programas bilingües deben ser de "inmersión", "transición" o "mantenimiento".

PALABRAS CLAVE

educación bilingüe, estrategias, prácticas

lic schools; in some places, there are groups who object to bilingual education, whereas in others the discussions focus on the type of pedagogical approaches: whether bilingual programs should be immersion, or transition or maintenance/remedial work

Key words

bilingual education, strategies, practices

Como es de esperarse, las discusiones y debates relacionados con la educación bilingüe en Estados Unidos de Norteamérica giran alrededor del inglés y de la manera en cómo los estudiantes deben o pueden dominarlo con eficiencia. Sin embargo, podemos afirmar que esos programas no han logrado reducir con éxito los índices nacionales de escolares con poco dominio del inglés (Limited English Proficiency : LEP).

Considerando lo anterior, resulta necesario tener en cuenta que, para el desarrollo de la educación bilingüe, no es suficiente vislumbrar sólo las políticas económicas y sociales que implican la apropiación de una o varias lenguas, sino los conocimientos, reflexiones e interpretaciones de la práctica educativa y, en especial, de las estrategias puestas en juego por los docentes dentro del proceso de adquisición de las lenguas minoritarias y las condiciones en que se encuentra su enseñanza y su aprendizaje formal dentro de las aulas.

Así, consideramos pertinente acercarnos a tales escenarios para conocerlos en forma directa y crearnos nuestra propia opinión acerca de los sucesos que acontecen dentro de las mismas aulas en las que se atiende a poblaciones de estudiantes de origen mexicano. Esta situación nos obligó a

introducimos en una experiencia no del todo desconocida, pero sí fue muy diferente de la que, como maestras e investigadoras, enfrentamos en México, no sólo en lo referente a las condiciones materiales, como los recursos económicos y humanos de las escuelas, sino con los diversos modos en que se manifiestan y trabajan los enfoques de enseñanza de la lengua predominantes en los grados iniciales y las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales en las cuales se hallan inmersas las estrategias de alfabetización dirigidas al bilingüismo (B. Rogoff, 1993).

Precisiones metodológicas

En ese sentido, adoptamos la perspectiva sociocultural de la investigación en el aula, porque, como afirma N. Mercer (1997: 132), “una de las atracciones más destacables del enfoque sociocultural consiste en que es reflexivo, es decir, justifica el propio proceso de investigación”. Tal perspectiva nos obligó a desarrollar un trabajo de campo que requirió revisar y reconceptualizar la alfabetización de dos modos:

- Como un proceso que implica, mediante la reflexión, el apropiarse de diversos conocimientos relacionados con las propiedades, características y elementos de la lengua escrita y de donde se desprende la concepción de un estudiante capaz de producir e interpretar significados.
- Como una herramienta cultural con la que es posible, por medio de la comunicación, compartir y dar colectivamente sentido a la experiencia (N. Mercer, 1997), de la que se deriva la concepción de un estudiante también capaz de participar en las relaciones con compañeros y miembros más hábiles de su grupo social (B. Rogoff, 1993).

Desde este punto de vista, definimos la alfabetización como una práctica social y un medio para construir conocimiento y comprensión, pues con-

sideramos que “el conocimiento es también una posesión conjunta, porque se puede compartir de una forma muy efectiva” (N. Mercer, 1997: 11).

Ello supone asumir que la lectura y escritura son procesos con los cuales es posible representarnos nuestros propios pensamientos y transformar la experiencia en conocimiento y comprensión culturales —por medio, en este caso, de la lengua escrita—, porque “las generaciones sucesivas de una sociedad se benefician de la experiencia del pasado, sobre todo a través del lenguaje hablado y escrito, y cada nueva generación utiliza también el lenguaje para compartir, discutir y definir su nueva experiencia. El lenguaje es, por lo tanto, no sólo un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino también para que la gente piense y aprenda conjuntamente” (N. Mercer, 1997: 14).

Planteamiento e interrogantes

Considerar dichas dimensiones de la alfabetización —es decir, como proceso y herramienta— nos llevó a describir, a analizar, dentro del trabajo en el aula, la manera de presentar las actividades relacionadas con la lectura y escritura, así como su vinculación con los enfoques de enseñanza de la lengua, la relación entre la organización de una clase y los efectos que ésta tiene en las prácticas sociales de alfabetización.

Por eso, una de las finalidades de la investigación fue comprender y analizar la relación entre algunas actividades culturalmente organizadas y la alfabetización de estudiantes mexicanos en escuelas bilingües, donde el español se asume como una lengua minoritaria. Esto permitió el estudio del acontecer en el salón de clase mediante una detallada descripción del uso y tipo de estrategias de alfabetización en español, propuestas por el docente bilingüe.

Una premisa central de este enfoque es que un niño podrá realizar después de manera autónoma lo que inicialmente aprenda con ayuda de otros. Desde este punto de vista, un sistema de enseñanza debería ser prospectivo y proporcionar a los estudiantes experiencias que potencialicen su apren-

dizaje en la llamada “zona de desarrollo próximo” (L. S. Vygotsky, 1978). Ésta es una de las razones por las que se decidió efectuar, por medio de un estudio de caso, el análisis de ciertos eventos dentro del aula, con el propósito de “describir y explicar la compleja tarea social y cultural que realizan los maestros y alumnos cotidianamente” (D. Bloome, 1992: 123).

La investigación se inserta, a su vez, en la perspectiva curricular de la cultura escolar, lo que orienta el trabajo a “la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar [...] la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas” (M. Bertely, 2000: 46).

Por otro lado, se asume que los ejemplos aquí presentados y analizados ilustran sólo algunas de las formas en que ello sucede y se han dejado fuera otros aspectos también pertinentes para comprender el complejo fenómeno de la alfabetización. Sin embargo, los aspectos ausentes en esta investigación no demeritan la importancia que tiene conocer directamente la forma de alfabetizar, en su lengua materna, a los estudiantes de grupos minoritarios en escuelas estadounidenses a partir de ciertas estrategias de enseñanza.

La investigación, entonces, apunta al análisis de las condiciones en que se desarrollan, deciden y organizan las estrategias usadas por una docente bilingüe para alfabetizar, en su lengua materna, a los alumnos que pertenecen al grupo minoritario más numeroso de estudiantes en El Paso, Texas, a saber, los mexicanos.

Nuestro interés giró alrededor de las siguientes interrogantes:

- ¿Qué estrategias emplean los docentes que trabajan con programas bilingües para alfabetizar en español a sus alumnos mexicanos?
- ¿Guardan éstas características específicas vinculadas con el programa de educación bilingüe dual?
- ¿Hasta qué punto las expectativas y creencias de los docentes acerca de alfabetizar a sus alumnos en una lengua minoritaria influyen en la elección y el uso de sus estrategias?

- ¿Qué estrategias favorecen la alfabetización en español de sus estudiantes y cuáles la dificultan u obstaculizan? ¿Por qué?

Diseño de la investigación

ESCENARIO

La investigación se desarrolló en una escuela primaria pública perteneciente al Distrito Escolar Independiente Ysleta, que contaba con las siguientes características:

- Alto porcentaje (87%) de población de origen mexicano.
- Altos índices de aprobación de sus estudiantes en el Examen de Habilidades Académicas de Texas (Texas Assessment of Academic Skills, TAAS, por sus siglas en inglés), gracias a los cuales es catalogada como una escuela “reconocida”.
- Grupos de kindergarten que trabajan con el programa dual en el que el español es utilizado 90% del tiempo de instrucción.
- Grupos de kindergarten con programa dual son atendidos por docentes hispanos de origen mexicano.

Con estas características, los propósitos de la investigación y el ofrecimiento de la docente a cargo, se trabajó con un grupo de kindergarten compuesto por 17 estudiantes, hablantes del español (2/3), 5 hablantes del inglés (1/3) y una docente bilingüe (español/inglés) de origen mexicano con experiencia de trabajo en este grado escolar.

INSTRUMENTOS

Observación. Adoptamos la observación como forma de indagación en tanto que representa una manera deliberada, sistemática y específica de investigar las interrogantes antes planteadas. En este sentido, según lo

plantean C. M. Evertson y J. Green (1989), consideramos la observación como:

- a) Un medio de representar la realidad existente en los ámbitos educativos, en tanto que “la finalidad es destacar los aspectos que intervienen en la ejecución de una observación adecuada, describir la complejidad de esos aspectos, considerar los instrumentos disponibles y ofrecer directrices acerca de lo que se debe tener en cuenta independientemente del marco de referencia” (C. M. Evertson y J. Green, 1989: 307).

A pesar de ello, consideramos que la observación sólo suministra una representación de los fenómenos del aula, es decir, coincidimos con Mead (1975, cit. por C. M. Evertson y J. Green 1989: 310), en que “el más refinado análisis hasta ahora conocido no garantiza que con un mecanismo diferente no pudiera obtenerse un análisis aún más refinado de la realidad”.

- b) Un proceso contextualizado, porque a partir de actividades y acontecimientos cotidianos nos interesa comprender cómo se organiza, distribuye y presenta el trabajo asociado con la alfabetización, así como determinar los factores y condiciones que influyen y se relacionan con el uso de ciertas estrategias de enseñanza del español. Además, aunque nuestro interés se concentra en el aula, contexto local inmediato, no dejamos de considerar aspectos relacionados con otros contextos que la rodean, como la escuela, el distrito escolar, la ciudad y el condado de El Paso, los cuales nos permiten obtener una visión más holística de los acontecimientos observados.

Recopilamos información encaminada a describir, conocer y analizar tanto las condiciones de enseñanza del español en programas bilingües duales dentro de un aula de kindergarten en la que se ubican un número mayoritario de alumnos de origen mexicano no alfabetizados, como las estrategias usadas por una docente de origen hispano, encaminadas a la alfabetización en español de sus estudiantes. Se elaboraron registros de-

tallados de observación haciendo uso del diario de campo y la grabación de clases en audio y video.

ENTREVISTAS

Las entrevistas fueron grabadas en audio y, a pesar de haberse aplicado a distintos actores educativos como las autoridades y los estudiantes, la mayoría se realizó a la maestra en distintos momentos del día de observación. Entre otras razones, ello se debió a que tenían como finalidad proporcionar información sobre las estrategias de alfabetización así como sobre su vida personal (lugar de nacimiento, origen de sus padres, estado civil, experiencias con la lengua materna y la segunda lengua) y su vida profesional (conocimientos, creencias, concepciones, expectativas, enfoques y posturas acerca de la educación bilingüe, la enseñanza del español, la alfabetización en lengua materna, la adquisición de una segunda lengua). A su vez, este instrumento se aplicó para profundizar y contrastar datos obtenidos durante la observación en el aula.

ETAPAS DEL TRABAJO DE CAMPO

Inicialmente, abarcaba cuatro etapas: una de exploración y gestión y tres relacionadas con el trabajo propio dentro de la escuela: al inicio, mediados y finales del año escolar. No obstante, la etapa programada para el inicio del año escolar fue imposible de realizarse, debido a los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001, por lo que el trabajo de campo se redujo a un total tres etapas.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos se organizaron en dos grandes *corpus*: el primero, obtenido principalmente de las entrevistas, se destinó al análisis tanto de los datos personales y profesionales de la maestra a partir de tres categorías: formación inicial, formación institucional y formación en y desde la práctica; como

los asociados con la planeación y organización de su práctica educativa. El segundo, derivado de las observaciones en el aula, se dedicó a dos tipos de análisis: el uso y distribución del espacio y el tiempo, lo que permitió contar con una perspectiva general de la práctica, y las secuencias didácticas que organizan la enseñanza en el aula, lo que nos permitió centrar la atención en aspectos específicos de tal práctica, a saber, estrategias de alfabetización.

En este trabajo nos limitamos a exponer algunos de los resultados más destacados del primer *corpus* de datos, entre otros motivos, porque en éste se definen y explican las condiciones en que se desarrollan, deciden y organizan las estrategias empleadas por la maestra para alfabetizar en español a estudiantes hispanohablantes y a alumnos cuya primera lengua es el inglés.

La formación en y desde la práctica

El educador en servicio que labora en el nivel de educación básica no es *sólo un administrador*, sino un profesional capaz de tomar decisiones en torno de las condiciones necesarias para organizar y estructurar la enseñanza en sus aulas y crear oportunidades de aprendizaje en y desde la práctica.

En el caso de grados iniciales de la escolarización, la formación en la práctica suele ser una necesidad sentida por no pocos docentes, puesto que los resultados obtenidos en esos grados suelen ser determinantes para la vida escolar de los estudiantes, pues “el aprendizaje de la lengua escrita, en el ciclo que abarca de 1° a 3° de primaria, es el parámetro que el sistema educativo pondera para definir criterios de promoción o repitencia” (Nora E. Elichiry, 1991: 9).

Partimos de la idea de que las causas que intervienen en el éxito o fracaso de las acciones vinculadas con la alfabetización inicial no sólo se relacionan con el acceso al conocimiento e información ofrecida por diversas instituciones, sino con los procesos constructivos e interactivos que determinan ciertas prácticas sociales dentro y fuera del aula.

La maestra Manuela, responsable del grupo observado en esta investigación, asume esta postura, pues considera que, para ser una profesora exitosa, es necesario, por ejemplo, aprender del trabajo de colegas cuya experiencia puede aprovecharse de distintas maneras; entre éstas la observación directa del trabajo cotidiano es una de las formas que ella considera muy enriquecedora, porque no sólo se beneficia la persona que observa, sino la que modela, en tanto se esfuerza por explicitar aquellas acciones, tareas o aspectos que considera significativos para el observador lo que, a su vez, abre la posibilidad para reflexionar sobre la práctica.

Ver maestras haciendo lo que queremos enseñarles porque... ya ven que yo soy de las que si veo aprendo más, a que... leo algo y no se entiende muy bien qué es [lo] que quiere uno. Pero viendo a alguien en acción a lo mejor... Es teoría primero, luego viendo maestras en acción, cómo trabajan y... ya se da uno una mejor idea de qué es lo que está tratando de hacer. Porque hasta a nosotros [se refiere a las maestras en servicio] se nos hace muy... no entendemos bien cómo estos niños... porque parece que de repente se les prende la lucecita y ya están leyendo. Pero es que hacemos lo mismo todos los días, y la rutina y todo eso tiene mucho que ver. [Entrevista realizada a la maestra el 21-05-02]

En el discurso de Manuela, la alfabetización de los niños aparece como una de las preocupaciones centrales y como un hecho que no termina de explicarse a sí mismo, lo cual no resulta extraño puesto que, a lo largo de gran parte del siglo pasado y del actual, la alfabetización ha sido objeto de numerosas investigaciones que han contribuido a la tarea de conocer algunas de las implicaciones cognitivas, sociales, lingüísticas, históricas, que ésta tiene en las sociedades actuales.

Las aportaciones derivadas de tal contribución, así como el desarrollo y expansión de la cultura escrita, obligan a repensar las formas en que se ha venido definiendo este concepto, lo cual conlleva una enorme responsabilidad, puesto que “parece haber casi tantas definiciones de la alfabetización como distintas disciplinas implica su estudio” (J. Cook- Gumperz, 1998: 21).

A su vez, definir a la alfabetización se torna particularmente importante cuando se analizan las consecuencias de las distintas formas de conceptualizar tal fenómeno en las prácticas escolares, sobre todo de los grados iniciales en tanto que en éstos la mayor parte de los esfuerzos del docente se concentra en la promoción de tareas y actividades relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura.

Uno de los núcleos principales de la formación en la práctica de la maestra es el modo en como ella concibe la lengua, puesto que de ésta se originan enfoques de enseñanza que inciden de manera directa en las actividades de alfabetización. Tanto por la observación como por su discurso, identificamos la coexistencia de enfoques diferentes en una misma práctica, lo cual puede ser una ventaja cuando se reconoce que con cada uno se aprenden cosas distintas acerca de la lengua; así, lo que importa es el uso y el peso otorgado a cada uno en la organización y planeación de la enseñanza.

Sin embargo, en la práctica educativa de la maestra Manuela sobresalen dos maneras de concebir la lengua:

1. Como sistema lingüístico compuesto de elementos o unidades estructurados jerárquicamente, concepción de la que se deriva, entre otros, el enfoque denominado conciencia fonológica que comporta prácticas caracterizadas por:
 - Centrar el análisis en unidades fonológicas (letra-sonido).
 - Presentar un único modelo lingüístico.
 - Reducir el papel de los estudiantes a receptores de información.
 - Convertir la escritura en un objeto escolar (técnica individual).
 - Tener poca o nula variedad en materiales, modalidades de organización social y prácticas de lectura y escritura.

Aunque en este trabajo no ahondaremos en las actividades derivadas de esta concepción y presentes en la práctica de Manuela, resulta pertinente aclarar que, además de ser pocas y ocupar un porcentaje mínimo del tiempo destinado al trabajo con los alumnos, su presencia se explica por el tipo de contenidos estudiados en su formación inicial y por los programas curriculares utilizados en sus primeros

años de experiencia de trabajo en el aula, ya que durante esa época era ésta, no otra, la forma de concebir la lengua y su enseñanza.

2. Como un medio de comunicación desde el cual se adquiere, según afirma Goodman (1998), la visión del mundo, la perspectiva cultural y los modos de significar que singularizan la propia cultura, concepción predominante en las estrategias de alfabetización aplicadas por la maestra y de la que se deriva el enfoque de lenguaje integral cuyas prácticas se caracterizan por:

- Centrar su estudio en unidades discursivas orales y escritas.
- Presentar múltiples modelos lingüísticos.
- Considerar a los estudiantes como constructores del conocimiento.
- Concebir la escritura como integral, indivisible, inclusiva y dinámica.

Puesto que ésta es la perspectiva que media la organización y planeación de la enseñanza en el aula de Manuela, en este trabajo, presentamos tres de las prácticas más representativas y exitosas de ella en la alfabetización de sus alumnos.

A) CONTRIBUYE Y PARTICIPA ACTIVAMENTE EN LA CREACIÓN DE UN AMBIENTE LETRADO EN EL AULA

Así lo demuestra el hecho de rodear a los estudiantes de materiales impresos, electrónicos y multimedia para acercarlos a la literatura, de manera que estén en posibilidad de disfrutar su contenido y tener acceso a una lengua escrita real y en uso, puesto que “todos los niños necesitan literatura [...] les hace falta tener a mano poesía, relatos, libros de información, biografías, ciencia e historia, libros de ficción y temas reales. Los niños necesitan oír, hablar y leer literatura, la cual suministra algo más que hechos; muestra dramas, soluciones de problemas y lenguaje preciso” (D. H. Graves, 1991: 74).

La inmersión en un ambiente letrado en el que sea posible acceder tanto a la literatura como a otros portadores de escritura (por ejemplo,

libros, revistas, láminas y trabajos elaborados por los propios estudiantes) resulta esencial para este enfoque, pues, de esta forma, se asegura el contacto de los niños con textos completos y con sentido.

En consecuencia, se hace posible estudiar la lengua en su contexto de producción y efectuar un análisis pragmático de ella, en tanto se considera que *la lengua es su uso* y éste es contextualizado.

B) DIVERSIFICA LAS MODALIDADES
DE ORGANIZACIÓN SOCIAL DEL TRABAJO

Contar con un acervo con las características ya mencionadas es un factor que puede ser aprovechado para crear condiciones que permitan a sus usuarios el contacto y acceso a la lengua escrita, ya que, “las circunstancias ambientales no son solamente el entorno físico, sino también las relaciones humanas, que determinan cuándo, con qué frecuencia y en qué situaciones se pone en contacto a los niños con las herramientas, los materiales, los usos y los significados de la alfabetización” (J. B. McLane y G. D. McNamee, 1999: 16).

En el caso de Manuela, dicha condición se manifiesta sobre todo en la variedad y cantidad de los materiales del acervo, el cual se aprovecha para generar diversas modalidades de organización con el grupo de estudiantes, lo que hace posible que todos puedan disponer de éstos en forma individual o colectiva, como se observa en la siguiente tabla.

Modalidades de organización según el tipo de material	
Organización	Material
Todo el grupo	- Libros grandes - Títulos repetidos
Equipos	- Libros clasificados por niveles de dificultad - Títulos repetidos
Parejas	- Títulos únicos - Discos compactos y <i>software</i>

Individual	<ul style="list-style-type: none">- Audiolibros- Discos compactos y <i>software</i>- Títulos únicos- Letras magnéticas
------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A su vez, esta diversidad de modalidades de organización social permite que el aprendizaje de la lengua contemple y aproveche su aspecto individual y social, con lo cual se beneficia la comprensión de la escritura pues, de acuerdo con Teberosky: “El modo en que el niño aprende a escribir sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social; pero considerar individual a esta apropiación no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria. Muy por el contrario, nosotros consideramos que la situación grupal que supone el aula es una situación privilegiada, cuyas ventajas debemos saber aprovechar.” [A. Teberosky, 1982: 156]

El que los alumnos cuenten con las condiciones para estar solos, con otros compañeros o con todo el grupo favorece su aprendizaje con respecto de la lengua oral y escrita, porque es posible alternar momentos de trabajo (y contacto) individual y colectivo con el lenguaje, ya sea para usos formales o informales, lo que encamina la enseñanza de la lengua a lograr el “dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje” (C. Lomas, 1997: 18).

Al ampliar y probar las posibilidades de interacción, Manuela crea las condiciones necesarias para que sus estudiantes promuevan su propio conocimiento y evolucionen en el proceso de toma de conciencia (M. Nemirovsky, 1999). Generar distintas modalidades de organización social en el aula es reconocer que los niños tienen sus propias necesidades y que, en consecuencia, existen situaciones en las que su desempeño será mejor en una modalidad que en otra. “Cada uno tiene su modo particular de planear el trabajo; por ejemplo, en el grupo grande [...] todos escuchan la misma cosa, todos participan... pero sabemos que no todos pueden hacer ese trabajo cuando están solitos.” [Entrevista realizada a la maestra el 21-05-02]

c) UTILIZA DIVERSAS FORMAS DE ABORDAR LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Como es de suponer, las modalidades de organización según el tipo de materiales tienen diversos propósitos relacionados con procesos de socialización como el aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura, procesos en los que la profesora Manuela involucra un conjunto, también variado, de formas de leer y de escribir, como el que se observa en la tabla que se presenta a continuación:

Formas de abordar la lectura y escritura en el aula

<i>Lectura</i>	<i>Escritura</i>
En voz alta/modelada	Modelada/compartida
Compartida	Compartida
Guiada	Guiada
Individual/independiente	Individual/independiente
Silenciosa	Revisión

De esta diversidad de formas de leer y escribir se derivan al menos dos propósitos fundamentales para la alfabetización:

- presentar los textos que se leen y escriben en el aula con la misma función que tienen en el uso social y
- contemplar la conversión de tales textos didácticos, de manera que sea posible aprovecharlos para reflexionar sobre la lengua (M. Nemirovsky, 1999).

La maestra y los alumnos aprovechan para fines educativos y sociales la variedad de formas de leer y escribir distintos tipos de textos en este salón de clase, pues tienen oportunidad de practicar y modelar acciones vinculadas a los usos y funciones de la lengua escrita, así como “interactuar con la escritura y con usuarios de la escritura convencional en situaciones en que analicen, reflexionen, contrasten, verifiquen y cuestionen sus propios puntos de vista” (M. Nemirovsky, 1999: 23).

Para instaurar diferentes prácticas de lectura y escritura de modo cotidiano en un aula cuyos estudiantes no están alfabetizados en el sentido convencional del término, es necesario, como lo dice a continuación la propia maestra, reconocer al kindergarten como algo más que una guardería en la que los niños hacen más que jugar. “Uno ve lo que pueden aprender [los niños] y lo que puede hacer la maestra con los niños de kinder... no nada más dejarlos jugar... o... que así era antes ¿verdad? Tenían su cocinita... A mí me encanta el programa de lectura y escritura que tenemos. Si tuviéramos el otro programa en kinder de los jueguitos, yo no estuviera en kinder.” [Entrevista realizada a la maestra el 24-01-02]

A su vez, el hecho de considerar el trabajo inicial de la alfabetización en kindergarten y de creer que niños tan pequeños son capaces de adquirir y desarrollar competencias como la comunicativa entraña, por parte de la profesora, dos concepciones esenciales:

- una concepción de aprendizaje que incorpora los conocimientos y experiencias de los niños con respecto de la escritura considerándolos, así, sujetos activos de la información, capaces de re-conocer la naturaleza de este sistema de representación y de lograr reflexiones conceptuales sobre ella, por medio de la interpretación y la producción de significados contenidos en contextos reales de comunicación.
- una concepción de lengua escrita que, lejos de reducirla a un problema técnico, la presenta como un objeto social de conocimiento con propiedades, relaciones, elementos y características propias, es decir, un objeto pensable en tanto que es precisamente su complejidad la que da sentido a su proceso de construcción y sus reglas de producción, como lo afirma I. Vila, cuando dice “los estudios sobre el desarrollo cognitivo (prerrequisito para la aparición y el desarrollo del lenguaje) mostraron que el conocimiento se construye y, por tanto, no aparece como una simple copia de la realidad proporcionada por el aprendizaje, sino que es el resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento.” [I. Vila, en C. Lomas, 1997: 42]

Ambas concepciones pueden verse reflejadas en el discurso de la maestra cuando en él se explica en términos generales la forma de organizar el trabajo cotidiano, pues es posible reconocer la importancia de las prácticas de lectura y escritura en tanto se les destina la mayor parte del tiempo de clase.

Pues tenemos que hacer un horario, por ejemplo en la mañana... se acostumbra leer y escribir para que se asilencien y luego ya los llamo a la alfombra y luego ya... ya es tiempo de escribir. Comparten, cantamos cualquier cosita y... luego ya es tiempo de escribir... hora y media, hora quince minutos... Así que desde que entran [7:45 a.m.] hasta ahorita [10:30 a.m.] que van a educación física... es como el tiempo de lectura, de escritura. Así que yo casi todo el tiempo puedo trabajar con dos grupos [equipos] y luego ir con calma a compartir... Ahorita vienen de educación física y es tiempo de inglés, y luego ya es tiempo de comer... y en la tarde vienen y luego... ya es tiempo de lectura como hora quince minutos de lectura... igual, libro grande (*bigbook*), poema y luego... se van a las actividades y luego... llamo uno o dos grupos... depende... tratamos de trabajar con temas... como yo estoy ahora con el tiempo [se refiere al clima], así es que tratamos de leer libros que vayan con eso o poemas y de allí sacamos lo que enseñamos... pero no todo lo hacemos igual... sino de diferentes maneras y... hay muchas cosas que ya sabe, porque lo hacemos casi todos los días, escritura... de que ya ellos ya empiezan a escribir... noticias del día... ellos practican... ellos ya vienen a escribir, como ése que está ahí. [Entrevista realizada a la maestra el 23-01-02]

En el fragmento anterior, se mencionan diversas prácticas de lectura y escritura que se realizan con materiales como poemas, canciones, cuentos y conversaciones generadas por los propios niños (empleadas para compartir). Como es de suponer, tales prácticas conllevan distintos modos de leer y de escribir, puesto que mientras las canciones requieren de una interpretación en voz alta, los poemas y los cuentos pueden ser leídos de manera compartida, silenciosa o guiada.

A su vez, la variedad de prácticas entraña diversas formas de organizar a la clase, es decir, existen momentos en los que los pequeños están trabajando con toda la clase (cuando, por ejemplo, leen en voz alta un libro grande de canciones o poemas), en equipos (cuando, por ejemplo, trabajan con el Programa Descubriendo la Lectura con la maestra) o individualmente (por ejemplo, las actividades de escritura para compartir después con toda la clase).

Por lo tanto, la variedad en el tipo de materiales, en las maneras de abordar la lectura y la escritura y en las modalidades de organización de la clase hacen posible que la lengua escrita presentada con un uso y función social se convierta en una herramienta para intercambiar opiniones, comparar y analizar tanto ciertos aspectos formales de la lectura y la escritura, como otros aspectos relacionados con el contenido del material, los conocimientos, las experiencias y las apreciaciones de los propios niños.

Aspectos formales de la lengua escrita

Un caso en donde es posible reconocer situaciones en las que los estudiantes del grupo de kindergarten que observamos tienen oportunidades para interactuar con la escritura es el del trabajo individual y en pequeños equipos con libros clasificados, de acuerdo con ciertos niveles de dificultad de lectura; en tales libros, como explica la maestra, se trabajan aspectos específicos de la lengua escrita como direccionalidad, diferencia entre texto, números e imágenes, anticipación de palabras, etcétera.

Para los conceptos de lectura usamos el librito *Las piedras*. Y tenemos unas preguntas que les preguntamos acá y a ver si: “¿Me puedes enseñar la página?”. Yo leo y a ver si él sabe ya... y todo marcamos aquí [hoja de registro]. Por ejemplo, aquí esto es muy difícil... “Enséñame la parte de abajo del retrato”. Y luego aquí yo voy a leer: “Enséñame dónde voy a empezar a leer”. Por el orden que sea y dice mi pie, pues me van a decir qué, aquí... la mayoría y... luego aquí dan las palabras: “¿Rodará esa piedra hasta la casa por el columpio? Difícil, ¿verdad?” [Entrevista realizada a la maestra el 23-01-02]

Aunque por lo general este trabajo se efectúa en equipos no mayores de cinco integrantes, la profesora va registrando lo que cada niño hace, con el objeto de conocer el momento de desarrollo en que se halla y planear acciones de intervención que permitan a cada estudiante evolucionar en su desempeño en la lectura.

El resultado de esta actividad se refleja, entre otras acciones, en la que describe a continuación Manuela y que consiste en que cada alumno escriba sin ayuda un texto al finalizar cada mes. De este modo, al terminar el año, los niños, la maestra y sus padres pueden contar con un material que contiene al menos nueve muestras de escritura por medio de las cuales es posible reconocer el progreso y la evolución de cada uno respecto de su aprendizaje y competencia con la lengua escrita.

En escritura, pues [...] tenemos allá una... una... muestra del fin del mes que está ahí septiembre, agosto, octubre, noviembre y diciembre. Ahora, la semana que entra... el fin del mes... y eso es completamente independiente, con nada de ayuda [...] entonces ya lo voy poniendo allá y se queda de septiembre hasta mayo [...] Y... sí, se lo llevan a la casa... los papás pueden venir y ver cómo han progresado... al principio unos rayones y unos todavía hacen unas letras, pero no han hecho la conexión de una letra, una palabra a lo que están diciendo. [Entrevista realizada a la maestra el 23-01-02]

Además de las muestras de escritura, la docente utiliza un instrumento titulado "Mira, yo puedo", cuya finalidad consiste en mostrar a los padres de familia los conocimientos de escritura de los pequeños cuando producen textos.

Ambos casos, las muestras de escritura y el registro de los progresos, manifiestan el interés y necesidad por parte de la profesora de dar a conocer lo que sí saben y pueden hacer los estudiantes con la escritura cuando, a pesar de hallarse en el momento inicial de su alfabetización, desempeñan tareas que tienen como objetivo central comunicarse.

Las situaciones antes descritas muestran con claridad una de las consecuencias pedagógicas derivada de concebir la escritura como un siste-

ma de representación de la realidad, en este caso, la de generar situaciones de aprendizaje que posibilitan experiencias cognitivas capaces de lograr reflexiones conceptuales; es decir, situaciones en las que el niño puede formularse preguntas acerca de la naturaleza del signo lingüístico; por ejemplo, conocer lo que éste representa y la forma en como se interpreta y produce significado.

Incorporar en la planeación del trabajo cotidiano acciones como las ya descritas resulta un dato de mucha relevancia, puesto que se asume no sólo la importancia del uso y función social de la escritura, sino la perspectiva de que, si no hay actuación del sujeto en relación con el objeto a conocer, no existe construcción del conocimiento (I. Vila, en C. Lomas, 1997: 43).

Aspectos funcionales y comunicativos de la lengua escrita

Además de actividades como la anterior, cuyo propósito central es la reflexión sobre ciertos aspectos formales de la lengua escrita, la maestra abarca otras más; en ellas, todos los niños, ya sea en equipos, con todo el grupo o en parejas tienen oportunidad de conversar, discutir y compartir acerca del trabajo con la lectura y la escritura, independientemente del momento de desarrollo en que se encuentren.

Por ejemplo, como describe a continuación la docente, los trabajos de escritura producidos por los alumnos se presentan a todo el grupo —o la escuela, como en el caso del periódico mural—, con la finalidad de intercambiar opiniones y puntos de vista, de modo que el autor no sólo comparta con sus pares lo que hizo, sino que reciba las apreciaciones de parte de sus pares tales como si les gusta, si comprenden el contenido, si es interesante, si le falta o le sobra escritura, color, tamaño, etcétera. “Cuando van a compartir, comparten y... a unos ya se les entiende todo, pero de todos modos... si no pueden escribir completamente... de todos modos cuando van a compartir... ellos se acuerdan de lo que estaban pensando y lo dicen.” [Entrevista realizada por la maestra el 21-01-02]

Los trabajos escritos por los niños que se comparten con el grupo son producto del desarrollo de una secuencia de actividades que, como

describe la maestra en el siguiente fragmento, considera momentos de lectura, de conversación sobre la lectura, de respuesta a una pregunta proporcionada por Manuela (derivada del tema del mes que se relaciona con la lectura), de la escritura guiada de tres respuestas a dicha pregunta (ya sea un texto que se dicta o uno que se completa con algunas palabras) y de la escritura individual.

Por ejemplo... todos éstos [se refiere a las hojas de rotafolio en donde trabaja las noticias del día] que están acá grandes... eso es parte de varios materiales donde leemos un libro y hacemos ciertas cosas [...] entonces ahora estoy haciendo aquello, donde usamos el mensaje de la mañana. Y... como estamos tratando ahorita de escribir... porque tenemos que escribir una... una composición para el concurso de escritura del distrito... en lugar de un libro, estamos enfocando en América [se refiere a los Estados Unidos de Norteamérica]. Y luego... ya nada más escogimos la escuela... entonces la pregunta y eso es lo que escriben. Pero sí usamos un libro también... eso para mí es más fácil con ellos ya... escribir unas tres oraciones donde enfoco de lo que se trata el libro y luego una pregunta... y luego la pregunta es la que vienen y contestan acá en su cuaderno de escribir. [Entrevista realizada a la maestra el 23-01-02]

Otro tipo de actividades de lectura y escritura que realiza dentro de lo que la maestra denomina “centros académicos” son las que organiza, planea y prepara con anticipación (y a veces con la ayuda de algunas mamás), de tal manera que los estudiantes puedan realizarlas solos o con un mínimo de su apoyo. “Yo preparo para la semana y cada día... trabaja un equipo diferente... no hacen la misma cosa todos los días... Ya para el jueves están por terminar. [...] Yo en mi casa preparo el papel, los retratos [se refiere a las figuras que los niños pegan]... pues yo los tengo de años pasados, pero... si quiero hacer algo especial... unas mamás nos ayudan a hacerlo... ayer vino una mamá con una caja [que contenía la portada de un libro en forma de paraguas].” [Entrevista realizada a la maestra el día 24/01/02]

Estas actividades se relacionan con el tema del mes (en este caso, el tiempo climático con las estaciones del año), pero, a diferencia de las anteriores, éstas se caracterizan principalmente por:

- Contar con ciertas acciones que a los niños suelen gustarles mucho, como recortar, pegar, pintar, dibujar, armar, desarmar, etcétera.

Nosotros tratamos que vayan [se refiere a los centros académicos] con el tema... o con el libro o que tenga algo de lo que estamos trabajando. Si nos estamos enfocando en una palabra, tratamos que el libro tenga esa palabra y la escriban... y la peguen... y hagan actividades con ella, pero que se relaciona con el libro... Por ejemplo, yo tengo el centro de escritura [llamado Centro ABC]. Ahora [se refiere al día de hoy] todo lo que van hacer es ilustrar la oración, pero... otras veces, pegan la tiritita, cortan y pegan. [Entrevista realizada a la maestra el día 23/01/02]

[...] A los niños les encanta ir a los centros... porque se sienten... yo creo que libres y siempre me dicen: "¿Hasta cuándo va a dar actividades nuevas? [Entrevista realizada a la maestra el 21/05/02]

- Ser más relajadas en tanto que los pequeños no tienen límite de tiempo; es decir, pueden trabajar a su ritmo incluso durante varios días; tomar ciertas decisiones propias tales como elegir los colores que desean utilizar, el tipo de instrumento para colorear (lápices, crayolas, marcadores, pinturas, etcétera) o el tamaño de ciertas figuras; y trabajar, a veces, en parejas o en equipos.

Pero estamos leyendo un libro de... un poema de la lluvia... y luego el libro es de... Ya no me acuerdo como... ¡Tormenta! *La tormenta*... Viene ahí todo sobre la lluvia, el granizo, la nieve... Entonces, aquí tienen un librito en forma de... paraguas y van ilustrar. Yo ya les corté y les pegué [se refiere a que armó libritos en forma de paraguas y recortó oraciones] van ilustrar... y luego van a escribir en su cuaderno en equipo. Y luego aquel equipo... van a hacer algo nuevo... van

hacer una zacróstica?, zacróstica? Sí, Ok, lo van hacer en grupos de dos. Pero ya casi siempre, siempre... hacen un retrato con los colores que quieren... tratan de oír el sonido... como dos niños hicieron esto ayer, porque es la primera vez que lo había hecho yo... y pegaron las letras... y luego trataron de escribir la palabra... y luego en lectura, hago un librito, hago los personajes, algo que vaya con el libro... y todo el tiempo están escribiendo y dibujando... Y luego en arte, están allá... cortando y pegando, para mostrar la nieve, la lluvia, el sol. [Entrevista realizada a la maestra el 23/01/02]

- La posibilidad que tienen los niños de elegir con cuál o cuáles quieren empezar y, en ocasiones, decidir con quiénes de sus compañeros quieren estar. “Y luego, por ejemplo aquí en la semana pasada pintaron... y luego para la escritura el siguiente día, en lugar de cuaderno, tienen que escribir... Pero el viernes es más un día... más como de... hacer cosas diferentes, pintar, descansar. Y luego ese día les digo: “Ok, cuando vayan al centro (académico) escojan dónde quieren ir, nada más ya saben cuántas personas más o menos pueden estar ahí”. [Entrevista realizada a la maestra el 23/01/02]

Son cuatro los centros académicos que diariamente funcionan en el aula, los cuales se diferencian tanto en el contenido de las actividades como en las tareas que se desempeñan: Centro de Arte, Centro de Publicaciones, Centro ABC o de Escritura y Centro de Cómputo.

Los trabajos elaborados en centros son publicados ya sea en el periódico mural, en una exposición dentro del salón o en un libro de elaboración casera, lo que produce en los niños un efecto positivo, puesto que ellos saben que su trabajo será leído, observado y comentado no sólo por su maestra, sino por sus compañeros, por lo que se esfuerzan en hacerlo lo mejor que pueden. La flexibilidad y variedad en el tipo de material, en las actividades, en la manera de abordar la lectura y escritura y en las formas de organización de los estudiantes, hace posible que los niños interactúen entre sí de modo horizontal lo que, a su vez, permite que tengan oportunidades de usar el lenguaje para, por ejemplo, interpretar, construir, nego-

ciar y mantener el sentido y significado de la actividad social por medio de la colaboración de éstos en una conversación. Colaboración que implica organizar y articular turnos para, entre otras acciones, pedir la palabra, iniciar, cambiar o mantener un tema; modificar el tono de interacción o reformular la constelación de los participantes. El hecho de que exista la posibilidad de crear este tipo de oportunidades sienta las bases para que los estudiantes puedan desarrollar con ayuda (tanto de la maestra como de sus pares) su competencia comunicativa.

D) PROMUEVE UN CLIMA DE RESPETO, CONFIANZA Y ALTAS EXPECTATIVAS HACIA LOS ESTUDIANTES

Manuela considera que una de las condiciones indispensables para la alfabetización de sus alumnos es la de crear un ambiente de respeto, confianza y altas expectativas dentro del aula, en el que la lectura y escritura sean definidas como prácticas posibles y gratificantes para todos los niños, independientemente de que estén en el inicio de su alfabetización; es decir, de que su lectura y escritura no sean aún convencionales. Por esta razón, la docente alienta a sus educandos a que confíen en sí mismos y asuman riesgos (K. Goodman, 1998: 62).

Tienen que amarrarle la confianza, porque muchos pueden, pero hasta que ellos decidan que sí pueden, entonces se van [se refiere a que empiezan a leer y a escribir]. [Entrevista realizada a la maestra el 23-01-02]

[...] Ellos desde el primer día de escuela... empezamos leyendo y escribiendo, un papel, un dibujo, un rayón lo que sea. Y desde el primer día empezamos: "¡Tú eres un escritor! ¡Tú eres un lector! Nunca en mi salón he oído 'yo no puedo escribir' 'yo no puedo leer'". [Entrevista realizada a la maestra el 21-05-02]

Una de las estrategias que la profesora usa para conseguir que sus estudiantes se convenzan de que sus producciones escritas y sus interpretaciones —a pesar de no ser las convencionales— son prácticas reales de

lectura y escritura, es la de instaurarlas desde el primer día de clases mediante la construcción colectiva de un ambiente en donde el conocimiento que cada quien tiene (incluyendo el de ella misma) se respeta, se comparte y se reconoce como valioso. “El modo en que nosotros inscribimos a los niños cuando vienen a la escuela el primer día, luego... luego... el libro grande, un poema y escribir, y escribir por ellos [...] Así es que, horita usted no oye a un niño que diga: ¡Yo no quiero escribir! ¡Yo no sé escribir! No dicen eso” [Entrevista realizada a la maestra el 23-01-0].

De esta manera, la maestra Manuela logra generar un clima de confianza en el que los conocimientos de los niños y de ella misma son tratados como contribuciones que promueven el aprendizaje de diversas prácticas de lectura y escritura, en tanto que abren la posibilidad de observar y participar en ellas con lo que cada quien sabe y puede aportar.

Además, la forma en que la maestra expresa a los pequeños la importancia de compartir experiencias, conocimientos y saberes sobre la lengua escrita denota cómo en el lenguaje que ella utiliza “ofrece un medio para pensar juntos, para crear conjuntamente conocimiento y comprensión [...] permite formar redes intelectuales para comprender la experiencia y resolver problemas [...] vincula el pensamiento individual con recursos colectivos de conocimiento y con procedimientos para obrar” (N. Mercer, 1997: 33).

Asumir una postura de respeto a lo que cada alumno sabe sobre la lectura y la escritura y valorarlo implica la organización de actividades en las que la comparación entre lo que un niño sabe y otro no, lejos de reducirse a una competencia que sólo tiene por objeto mostrar quién sabe más, representa una oportunidad para evaluar el progreso del aprendizaje puesto que, como dice muy elocuentemente N. Mercer (1997: 25), “una forma de comprobar tu propia interpretación de las ideas y de controlar tu propio progreso consiste en comparar tu comprensión con la de otros estudiantes”. Y añade: “Los niños ellos saben, por ejemplo, que Jess puede leer muy bien... que, como ahora me dijo este Chris: ‘Yo ya puedo escribir como Jess’. Saben la diferencia, pero al mismo tiempo no dicen ‘yo ya no puedo’. Ellos están contentos de lo que hacen, porque uno los anima mucho y les dice: ‘Estás trabajando bien’. Acepta lo que le dices, porque ya

conoce uno a los niños. Pero están contentos y nunca dicen 'no quiero', 'no puedo'. [Entrevista realizada a la maestra el 21-05-02]

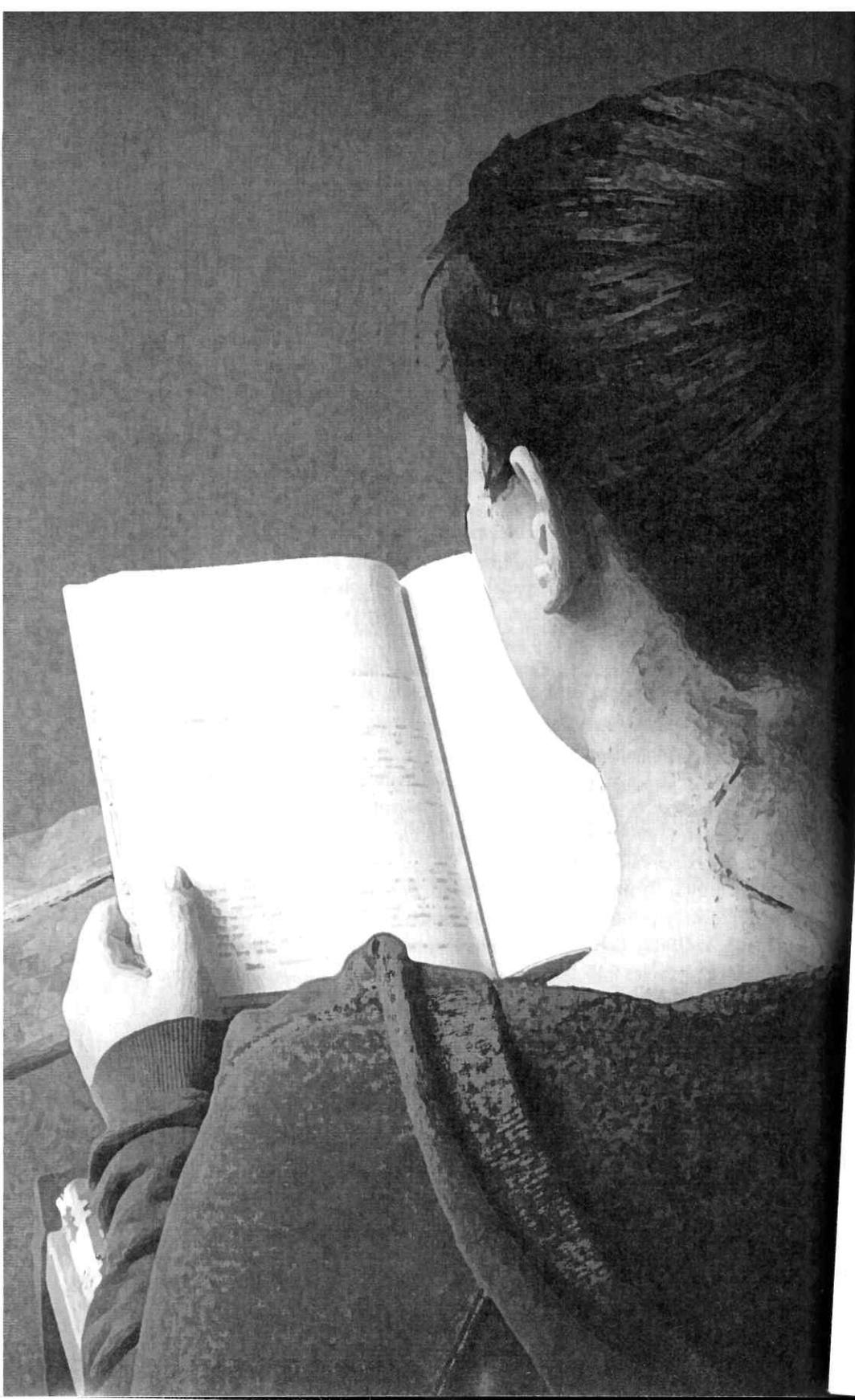
Conclusiones

Puede afirmarse que los estudiantes de la maestra Manuela y, en particular, los hablantes del inglés, logran cumplir con éxito la mayoría de los propósitos relacionados con la alfabetización inicial en español, porque, entre otros aspectos:

- Tanto la mayoría de los contenidos curriculares trabajados por la profesora como su instrucción son dinámicos, flexibles y relevantes culturalmente a las experiencias y antecedentes familiares y comunitarios de todos los alumnos.
- La escuela ofrece programas bilingües como los de doble vía y cuenta con, al menos, las condiciones mínimas necesarias para su implementación y para la creación de un ambiente positivo y sano.
- El personal de la escuela, la maestra y los padres de estos estudiantes valoran ambas lenguas y culturas, y tienen altas expectativas respecto del rendimiento académico de toda la clase.
- La docente cuenta con la experiencia y formación necesarias para crear un ambiente de apoyo al aprendizaje de las lenguas en contacto y la alfabetización en español.
- La profesora usa sistemáticamente el español y el inglés para el desarrollo de las competencias del lenguaje necesarias para el dominio de nuevos contenidos académicos.
- La maestra organiza la enseñanza mediante variadas y diversificadas prácticas de alfabetización, modalidades de trabajo y materiales.
- Los niños tienen amplias y variadas oportunidades para usar activamente el lenguaje y desarrollar la lengua oral y escrita del español y el inglés.
- Los progresos de los alumnos son monitoreados en forma permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bloome, D. (1992). Interacción e intertextualidad en el estudio de la lectoescritura en las aulas: el microanálisis como una tarea teórica. En M. B. Rueda y M. A. Campos (1992), *Investigación etnográfica en educación*. México: UNAM.
- Elichiry, Nora, E. (1991). *Alfabetización en el primer ciclo escolar. Dilemas y alternativas*. Chile: Unesco.
- Evertson, C. M. y J. Green (1989). La observación como indagación y método. En *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós.
- Goodman, K. (1998). *El lenguaje integral*. Argentina: Aique.
- Graves, D. H. (1991). *Didáctica de la escritura*. España: Morata.
- Gumperz, John (1986; trad. al español 1998). La sociolingüística interaccional en el estudio de la escolarización. En Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización*. España: Paidós.
- Lomas, C. y A. Osoro (1997). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. España: Paidós.
- McLane, J. B. y G. D. McNamee (1990; ed. en español, 1999). *Alfabetización temprana*. España: Morata.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. España: Paidós, 1ª. ed. en español.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas alejados*. México: Paidós.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España: Paidós, 1ª. ed. en español.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En E. Ferreiro y M. Palacios [comps.]. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge: Harvard University Press.



Comprensión lectora de un examen con aplicación de dos estrategias propedeúticas en estudiantes universitarios

Conrado Ruiz Hernández,
Alma Delia Lupercio Lozano
y Eduardo Rodríguez Sierra

Resumen

En este artículo se analiza la manera de leer, comprender y evocar lo solicitado en un cuestionario o examen de exploración, aplicado a un grupo de estudiantes universitarios de un curso de introducción al método experimental, con versiones de alta y baja dificultad (con temática geométrica) y el desempeño mostrado en su resolución; empleándose, para este fin, dos estrategias propedeúticas que favorecieran o no una lectura acuciosa o crítica del documento. Encontramos que la motivación promovida por los docentes, en cuanto a despertar el interés de los alumnos para participar de manera comprometida en lo que

Abstract

In this article, the way is analyzed to read, to understand and to evoke solicited in a questionnaire or the examination of exploration, applied to a group of university students of a course of introduction to the experimental method, with versions for high and low difficulty (with a geometrical topic), and the performance shown in its resolution, being applied for this aim two training strategies that favored or not a diligent or critical reading of the document. We found that the motivation promoted by the teachers, as far as waking up the interest of the students to participate awkwardly in which it is examined,

CONRADO RUIZ HERNÁNDEZ, Facultad de Estudios Superiores Iztacala [cruiz@campus.iztacala.unam.mx].
ALMA DELIA LUPERCIO LOZANO, Facultad de Estudios Superiores Iztacala [luperal11@yahoo.com.mx].
EDUARDO RODRÍGUEZ SIERRA, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía-Universidad Nacional Autónoma de México [edurose70@hotmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre 2009, pp. 79-90.
Fecha de recepción: 15 de diciembre de 2008 | fecha de aceptación: 3 de marzo de 2009.

se examina, es coadyuvante para el logro de un resultado exitoso.

is helping for the profit of a successful result.

PALABRAS CLAVE

lectura crítica, motivación y evaluación educativa

Key words

critical reading, motivation, and student assessment

La comprensión lectora en la universidad

La lectura es una de las prácticas educativas de mayor presencia en la vida universitaria. Ésta debe ser sostenida, crítica y analítica de textos extensos y complejos por lo general vinculados al quehacer científico y casi todos con un alto grado de complejidad, debido, entre otras razones, a los conocimientos previos que demanda. De esta lectura, el estudiante debe dar cuenta con el fin de demostrar que ha adquirido un saber y traducirlo en respuestas parciales (Narvaja, Di Estefano y Pereira, 2005; Carolino, 2002; Godoy, 2001), plasmando lo aprendido en exámenes o trabajos escritos.

En gran medida, la asimilación de contenidos dependerá de la comprensión lectora de los alumnos (PISA, 2001), definida como el conjunto de habilidades cognitivas que permiten al sujeto adquirir y exhibir una información obtenida a partir de la lectura del lenguaje impreso (Bormuth, Manning y Pearson, 1970, en Cabrera, Donoso y Marín, 1994). Una de las formas para verificar lo anterior es la evaluación de la comprensión lectora.

La expresión de lo aprendido, en particular cuando se presentan exámenes, la calificación alcanzada, puede depender en gran medida de la acuciosidad con que el examinado lea el contenido e instrucciones de lo que se le solicita responder, tanto de manera evocativa como en la resolución de problemas; sin embargo, la mayoría de los errores cometidos por los educandos universitarios al contestar un examen —este señalamiento

puede extenderse a otros niveles educativos— se debe a que no comprenden lo que leen o a que no saben leer en forma crítica (Argudín y Luna, 1994). De acuerdo con Contreras (1999), existen dos instancias en este proceso: el conocimiento de la finalidad de la lectura (para qué se lee) y la autorregulación de la actividad cognitiva para lograr dicho objetivo (cómo se lee), por lo cual se requiere la intervención del docente para el acercamiento del alumno al texto (Macías y Maturano, 1999).

En este ámbito, el profesor se centrará en inducir a los estudiantes en sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de modo voluntario a los trabajos en clase, dando significado a las tareas escolares (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Antibi, 2005).

Método

OBJETIVOS

1. Indagar acerca del papel que tiene el incentivo y la explicación detallada de lo que se pretendió efectuar con los alumnos cuando se aplica un examen (en este caso, con el bagaje cognitivo supuesto desde la educación básica), vinculado con una actividad didáctica.
2. Analizar la influencia relativa de lo anterior en reactivos de baja y alta dificultad.
3. Relacionar los objetivos anteriores con el nivel de “comprensión lectora” que aplicaron los estudiantes al leer las instrucciones y las preguntas del examen.

SUJETOS

Dos grupos de alumnos con 28 integrantes cada uno (un total de 56 educandos), de la carrera de Biología de segundo semestre de una universidad pública, ubicada en el Estado de México. Un grupo se denominó “grupo A” y recibió información sobre el contexto de la práctica, la cual consistía

en responder un examen de exploración; otro, “grupo B” y no recibió explicación alguna sobre la actividad en el momento de aplicar el mismo examen. De cada grupo (A y B), se conformaron dos subgrupos con 14 integrantes, lo que corresponde con las modalidades de baja o alta dificultad del examen.

INSTRUMENTOS

Se elaboraron dos cuestionarios de cuatro preguntas, apelando a diferentes maneras de procurar la evocación o el recuerdo sobre una cuestión matemática descrita más adelante (véase tabla 1).

La temática del examen, en sus modalidades de baja y alta dificultad, versa acerca de aspectos elementales del teorema de Pitágoras. La didáctica de este principio —reconocido por su gran trascendencia en la historia del pensamiento científico— forma parte del currículo escolar de las matemáticas, abordándose, por lo común, en temas de geometría, álgebra y trigonometría (Fuenlabrada, 1996). La descripción rectilínea del teorema contiene este postulado declarativo: “En un triángulo rectángulo, la suma del valor al cuadrado de los catetos es igual al cuadrado del valor de la hipotenusa”, lo que se sintetiza en una fórmula matemática explícita ($a^2 + b^2 = c^2$). El referente básico para reconocer el escenario del teorema es el recuerdo explícito de la figura geométrica a que se alude, así como la ubicación precisa de la hipotenusa —siempre el lado más largo del triángulo rectángulo, mismo que es la clave implícita para efectuar las operaciones en que se aplique la fórmula—; de modo adicional, se requieren nociones elementales de álgebra para el manejo práctico del teorema.

PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios se aplicaron en forma aleatoria al comienzo de un ejercicio didáctico para inducción (en realidad una práctica). Previo a la aplicación, al “grupo A” se le explicó el contexto que tenía la solución del instrumento dentro de la práctica, además de que contaría con una califi-

Tabla 1. Cuestionario aplicado.

PREGUNTAS	ACIERTOS
1-I)* Añadir lo necesario para que esta ecuación incompleta corresponda con el postulado del teorema de Pitágoras: $a^2 - b^2 =$ 1-II)* Autor del teorema cuya expresión matemática es: $a^2 + b^2 = c^2$ 2) $3\ 245 + (?) = 4\ 692$	$a^2 + b^2 = c^{2**}$ $o\ a^2 - b^2 = c^{2**}$ Pitágoras 1 447
3) Dibujar la figura geométrica en que se aplica el teorema referido en la pregunta 1 (versiones I y II), indicando con letras sus lados.	Calificación puntual: 0: Equivocación en la figura. 1: Esbozo bien definido de un triángulo rectángulo. 2: Lo anterior más la señalización correcta de la hipotenusa de acuerdo con el referente (lados "c" o "a", según corresponda).
4) Despejar b^2 de la fórmula del teorema a que alude la pregunta 1 (versiones I y II).	$b^2 = c^2 - a^2$ 0 $b^2 = a^2 - c^2$

* Los datos obtenidos en la pregunta 1, para ambos grupos o tratamientos (versiones I y II), son únicamente informativos; se trata de preguntas relacionadas con el mismo tema, pero no son homologables. Para el caso de la versión 1-I, se califica en su relación, con la pregunta 3. La evaluación es binaria: error (0) y acierto (1).
 ** De acuerdo con la ecuación de referencia, siempre y cuando se trate de una interpretación correcta del teorema, se califican las respuestas de la pregunta 3. Es decir, para el primer caso, la hipotenusa es el lado "c" y, para el segundo, el lado "a".

Muestra las preguntas, sus respuestas y la forma de evaluación para las dos versiones del instrumento utilizado.

cación. Al "grupo B" se le aplicaron los mismos cuestionarios, sin darles un contexto de su razón ni del servicio pedagógico que tendría.

RESULTADOS

En términos generales, la comprensión y manejo práctico del teorema de Pitágoras coincidió con lo que podía esperarse: los alumnos que respondieron con la ventaja de tener a la vista la ecuación del teorema (baja dificultad) obtuvieron una calificación más elevada, en las preguntas 3 y 4, con respecto de quienes no dispusieron de la misma ecuación o los estudiantes a quienes se les dio incompleta (alta dificultad). Para el caso de los educandos examinados bajo una condición contextual, los primeros obtuvieron 76% para el cuestionario de alta dificultad y en el de baja dificultad, 95% de aciertos totales. Del mismo modo, los escolares examinados sin tener una razón o contexto obtuvieron 48% y 88% de aciertos totales respectivamente (véase la tabla 2).

Para el análisis detallado de las preguntas 3 y 4, que sumados los aciertos califican tres (recordemos que la pregunta 3 se calificó con puntuaciones 0, 1 y 2; mientras que la 4, de manera binaria, 0 o 1), se graficaron los aciertos de ambas versiones. El desempeño en el cuestionario de baja dificultad (recordar autor) es muy similar en ambos grupos; es decir, los aciertos se distribuyen de manera casi idéntica, independientemente de la situación áulica en el momento de la resolución del cuestionario

Tabla 2. Aciertos acumulados de las preguntas 3 y 4 de cada grupo

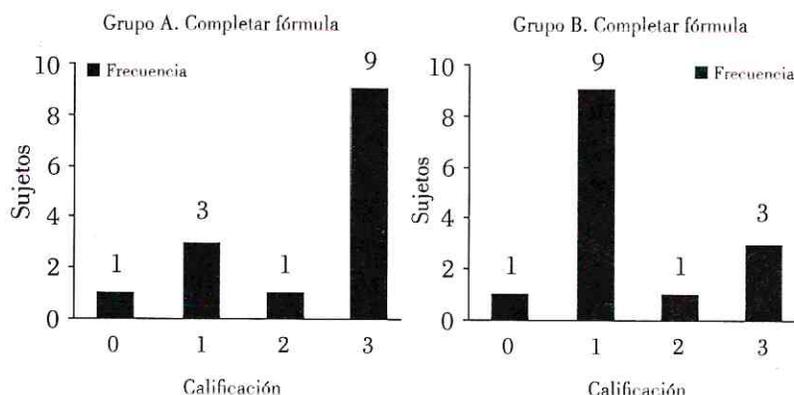
<i>Cuestionario</i>	<i>Aciertos en grupo "A" con contexto</i>	<i>Aciertos en grupo "B" sin contexto</i>	<i>Total de alumnos por subgrupo</i>	<i>Aciertos totales posibles</i>
Menor dificultad	40	37	14	14 x 3 = 42
Mayor dificultad	32	20	14	14 x 3 = 42

Muestra el total de aciertos posibles en las mismas preguntas de cada cuestionario.

(véase gráficas 3 y 4). A diferencia de los resultados conseguidos en el cuestionario de alta dificultad, los aciertos se presentan mayoritariamente en el grupo A (gráfica 1), que recibieron una motivación y, sobre todo, una explicación acerca de la utilidad del ejercicio en la asignatura.

Se observó que en los tratamientos que representan los dos subgrupos a quienes se les ofreció el contexto (gráficas 1 y 3), así como con el subgrupo de “recordar autor” (gráfica 4), no hay diferencias estadísticas significativas; para ello, se tomó como referente una prueba de *t* en versión paramétrica, basada en las calificaciones de todos los sujetos de los grupos respectivos, para ensayo de dos colas y en donde la diferencia alcance por lo menos 95% de seguridad o certeza. Sí existen diferencias estadísticas significativas ($t_{0,975}$; para 95% de confianza o certeza) entre los dos subgrupos de “completar la fórmula” (gráficas 1 y 2) y también entre los subgrupos de la intervención sin contexto (gráficas 2 y 4); en este último caso, se presentó la diferencia estadística más notoria ($t_{0,999}$; para 99.8% de confianza o certeza). Esto permite inferir que en los grupos que representan las gráficas 1, 3 y 4 se lograron las mejores calificaciones, en donde la moda o valor

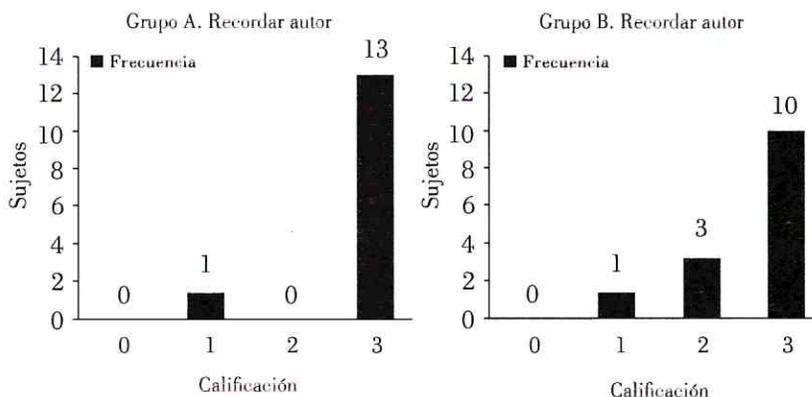
Gráficas 1 y 2. Distribución de frecuencias de aciertos en ambos grupos (A y B), de las preguntas 3 y 4.



Grupo A. Aciertos obtenidos con contexto en cuestionario de alta dificultad (n=14).

Grupo B. Aciertos obtenidos sin contexto en cuestionario de alta dificultad (n=14).

Gráficas 3 y 4. Distribución de frecuencias de aciertos en ambos grupos (A y B), de las preguntas 3 y 4.



Grupo A. Aciertos obtenidos con contexto en cuestionario de baja dificultad (n=14).
 Grupo B. Aciertos obtenidos sin contexto en cuestionario de baja dificultad (n=14).

más frecuente es un indicador importante; el subgrupo representado por la gráfica 2 hace presumir que en él no se procuró —lo que no incentivó el maestro experimentalmente— la lectura reflexiva o crítica del examen (tanto en lo solicitado en el mismo, como en buscar la interconexión entre los reactivos o preguntas de que consta). Al parecer, eso mismo no afectó de forma negativa el resultado en el cuestionario de baja dificultad (recordar autor).

En los grupos de completar fórmula (versión de alta dificultad), en su mayoría en el grupo B, se identificaron despejes realizados en forma correcta, pero desvinculada del teorema; es decir, sin tener como referente la ecuación (pregunta 1). No obstante, aunque la mecanización estuviera bien elaborada y para determinar un conocimiento del teorema, era necesario vincular lo anterior con la ubicación de la hipotenusa en la pregunta 3. Quienes en sus respuestas carecieron de esta relación no obtuvieron el punto en la pregunta 4; así, consideramos —lo cual pudimos constatarse— que evitamos la calificación de falsos positivos tanto en la pregunta 3 como en la 4.

En las posteriores actividades y como parte del diálogo en el aula con los alumnos, al analizar sus desempeños en los cuestionarios, hallamos un caso perteneciente al grupo que dispuso de la ecuación completa (recordar autor): el estudiante estructuró la manera de realizar dicho despeje, entendiendo que se trataba de una operación idéntica al problema del sumando faltante de la pregunta 2. En gran medida, era la función que dicho reactivo tenía, aunque anteriormente no contábamos con la evidencia de que efectivamente pudiera servir de ese modo. Los escolares a quienes se les proporcionó un contexto y motivación mostraron que leyeron con mayor detalle el cuestionario y buscaron relaciones entre las preguntas.

DISCUSIÓN

Como puede observarse, puesto que el aprendizaje es un proceso gradual de enriquecimiento, la ausencia de proporcionar un contexto y de buscar la conexión de los alumnos en la actividad didáctica que se trate tiene un mayor efecto negativo en el cuestionario de mayor dificultad. La diferencia observada con los aciertos totales en el cuestionario de baja dificultad es estadísticamente insignificante; a pesar de ello, tanto esto último como lo primero, en el momento aplicar, por ejemplo, un examen sí puede provocar un impacto importante. ¿Al presentar la prueba del Program on International Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los estudiantes mexicanos están de manera apropiada ubicados en el contexto de dicha evaluación?

El cuestionario aplicado contenía aspectos básicos del teorema de Pitágoras, un tema estudiado desde la educación básica y media superior; por lo tanto, no era desconocido para ellos. En este sentido se concuerda con García (2006) respecto de que las preguntas planteadas deben responder al grado evolutivo que se espera del sujeto al cual se aplican.

Los errores de despeje identificados, en su mayoría en el grupo B (véase aciertos totales en tabla 2), en los cuestionarios de alta dificultad, quizá se deban a una lectura poco atenta de las instrucciones; ello implicaría una relación de la comprensión lectora con la motivación o interés en las activi-

dades, pues en estas preguntas los educandos no lograron el proceso mencionado por Carolino (2002), Quintana (2000) y Godoy (2001) acerca de que el conocimiento no está en el texto mismo, sino que debe desprenderse de él en la medida en que el lector disponga de ciertos conocimientos y sepa desplegar una particular actividad cognitiva sobre el escrito leído, tratando de detectar esquemas apropiados y conseguir comprender la información que determinará la diferencia entre un buen lector y otro que no lo es.

Conclusión

A reserva de continuar profundizando en esta indagación, el que el cuerpo docente invierta tiempo e interés en preparar de manera propedéutica a los alumnos en el uso de los materiales y actividades con pretensión didáctica, en particular en cuanto a su significado o utilidad, sí parece influir en el resultado pedagógico. Los resultados de esta investigación parecen corresponder con lo afirmado por Díaz-Barriga y Hernández (2002): como parte fundamental de la actividad en el aula, el docente se centrará en inducir a sus estudiantes en sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos en forma voluntaria a los trabajos de clase, dando significado a las tareas escolares. La lectura reflexiva del cualquier documento, pudiendo ser, desde luego, un examen, es un aspecto clave para el desempeño que los escolares puedan lograr. Dicho de otro modo, si los estudiantes tienen interés por sus quehaceres escolares, leerán y asimilarán la mayor parte posible de los materiales a su alcance; en el caso contrario, aun disponiendo de la información, en documentos o internet, en el mejor de los casos sólo le darán un vistazo, sin entenderla a cabalidad o haciéndolo en forma superficial e insuficiente. Lo mismo ocurrirá, sin duda, cuando el estudiantado sea examinado y pueden presentarse diferencias importantes en los desempeños, lo que podrá deberse a las circunstancias —escenario socioeducativo—, contexto —la propia situación áulica e inventiva del docente— y características del alumnado —sus bases cognitivas, para una comprensión lectora eficaz—.

BIBLIOGRAFÍA

- Antibi A. (2005). *La constante macabra o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes*. Madrid: El rompecabezas.
- Argudín Y. y M. Luna (1994). *Aprender a pensar leyendo bien habilidades de lectura a nivel superior*. México: Plaza y Valdés.
- Cabrera, F., T. Donoso y M. Marín (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- Carolino, P. (2002, agosto). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué [versión electrónica]. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Obtenido desde <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carolino.pdf>
- Contreras Covarrubias, P. (1999, enero-marzo). Desarrollo de habilidades metacognoscitivas de comprensión de lectura en estudiantes universitarios. En *Educación*, 8. Obtenido desde <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/3ofeliap.html>
- Díaz-Barriga, F. y G. Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick, *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fuenlabrada, I. (1996). El conocimiento del espacio y el de la geometría. ¿Qué y cómo enseñar? En *Básica. Revista de la escuela y del maestro*, III (11), pp. 61-68.
- García Madruga J. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Godoy, M. P. (2001). *Factores influyentes en el desarrollo de la comprensión lectora: una mirada desde el enfoque de la atención a la diversidad*. Santiago de Chile: Fundación Hieni.
- Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA (Program on International Student Assessment)* (2001). OECD: París.
- Macías A., J. Castro. y C. Maturano (1999). Estudio de algunas variables que afectan la comprensión de textos de física. En *Enseñanza de las Ciencias*, 17 (3), pp. 431-440.
- Narvaja de Arnoux, Elvira, Mariana di Estefano y Cecilia Pereira (2005). *La lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Quintana, H. E. (29-31 de marzo, 2000). La enseñanza de la comprensión lectora. Trabajo presentado en el Duodécimo Encuentro de Educación y Pensamiento. Ponce, Puerto Rico Obtenido desde: http://coqui.Ice.org/hquintan/Comprension_lectora.html

AGRADECIMIENTO

La investigación que se reporta fue subvencionada por el Programa de Apoyo a Profesores de Carrera (PAPCA) de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM, proyecto núm. 45 (2007-2008). Asimismo, los autores agradecen los comentarios que aportaron al manuscrito original los doctores Ismael Ledesma-Mateos (Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM) y Roberto Pérez Benítez (Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía-UNAM).

Además, se reconoce la participación de los profesores Luis Antonio Hernández González y Minerva Contreras Alvarado (ambos de la FES-Iztacala-UNAM), por permitirnos trabajar con sus grupos de la carrera de Biología las pruebas iniciales o piloteo.

Las lecturas ajenas: el libro de artista

Luz del Carmen Vilchis Esquivel

Resumen

Este trabajo se refiere a la lectura del denominado texto visual, es decir, aquel que surge en representaciones verboicónicas, en particular en los libros de artista, género plástico que surgió en el decenio de 1960 y que se ha consolidado durante años en modalidades de narrativa en las que el objetivo primordial es la visualidad, cuyo referente conceptual más importante es el libro y la acción que propician una lectura alternativa que es posible analizar desde las categorías de la antropología del sentido y la hermenéutica analógica.

Abstract

This work deals with the reading of the called visual text, the one that emerges in verbal and iconic representations, particularly artists' books. This plastic genre came since the sixties and has been consolidated for decades in narrative ways whose primary issue is the visuality. Here, the main concept is the idea of the book and the action is propitious to an alternative reading that can be analyzed since the categories of sense anthropology and analogic hermeneutic.

LUZ DEL CARMEN VILCHIS ESQUIVEL, Escuela Nacional de Artes Plásticas, UNAM [linus@avantel.net].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre 2009, pp. 91-100.

Fecha de recepción: 13 de enero de 2009 | fecha de aceptación: 18 de marzo de 2009.

PALABRAS CLAVE
visualidad, sentido

KEY WORDS
visuality, sense

Cuando en leer se piensa, la alusión inmediata nos refiere a los textos escritos, y las reflexiones sobre la lectura poseen implicaciones de carácter lingüístico, social y cultural. Está comprometida una serie limitada de signos —el alfabeto—, cuyas relaciones son inconmensurables. Leerlos supone su aprendizaje, el conocimiento de sus diversos vínculos y la capacidad de asociarlos con el entorno. Asimismo, requiere la cercanía con los textos en cualquier forma que se presenten, desde el grafiti de una barda, volantes, folletos, cuadernillos, periódicos, textos electrónicos, hasta el antiquísimo objeto denominado libro.

Leer un libro implica tiempo y espacio, concentración y atención; se suman a las habilidades de la lectura las posibilidades derivadas de su contenido. Porque un libro representa la máxima unidad de un pensamiento fijada en un soporte por el cual se puede deambular a partir de los desplazamientos que nuestras manos y ojos efectúan en un minúsculo universo encuadrado, que *per se* tiene un sentido, permitiéndonos, además, adjudicar excedentes de sentido desde nuestras experiencias, conocimientos y evocaciones.

Un libro de artista es un objeto en el cual, partiendo de la categoría universal del libro, se transgrede el contenido para dar paso al texto plástico, aquel en el que la visualidad añade a letras y palabras, imágenes, objetos, texturas y modalidades de materialización que propician alternativas a la lectura convencional.

Las secuencias de un libro de artista pueden ser diacrónicas o sincrónicas; en cualquier modalidad, se trata de narrativas en las que el contenido condiciona la forma y los recorridos visuales tienen referentes conceptuales ineludibles, fusionados de tal manera con la propuesta plástica que sin la claridad que ofrece es imposible comprender el sentido de la lectura y toda interpretación resulta segmentada y parcial.

Los libros de artista constituyen complejos peculiares de signos, cuya característica fundamental es la polisemia que, como régimen antropológico del sentido, se manifiesta, según Barthes (2002), en el sentido literal; es decir, el que se puede visualizar y describir a partir de la sintaxis visual, añadiendo las analogías a los antecedentes formales y de contenido, las implicaciones de intencionalidad del artista y el sentido anagógico, oculto, profundo y secreto, porque desvela la esencia del manifiesto polisémico.

La narratividad de los libros de artista expone pasajes íntimos y levanta la voz de la imaginación visual hacia el espectador-lector. Su naturaleza siempre es paradójica y abre relaciones dialógicas particulares y privadas; en ellas, el receptor pregunta de modo incesante al texto visual que responde de múltiples maneras, sobre todo, por la riqueza plástica de su realización material como el armado de folios, la inclusión de encuadernaciones tradicionales o alternativas, los numerosos fragmentos de imágenes o las colecciones de objetos raros.

Para desglosar el sentido del libro de artista, hay que iniciar por las analogías pertinentes con el libro tradicional. La primera de ellas y principal alude a la autoridad conferida a los libros, a su poder como contenedores de conocimiento y sabiduría. El libro es un signo de civilización y cultura, una secuencia epistemológica que se aprehende en el tiempo, posee un principio y un fin y suele estar cubierto por elementos físicos que lo identifican, unifican y protegen.

El libro es un objeto; se toca, se acaricia y se recorre en sutiles movimientos, mientras una mano lo sostiene, los dedos de la otra separan los folios y los cambian de lugar para transitar por los textos. Cuando la lectura se interrumpe, se marca el sitio paralizando el pensamiento sobre el contenido. El libro es un objeto en el que se depositan horizontes de comunicación y la expectativa de que ésta será recibida en algún momento y lugar, no como un ente que se desplaza, sino en su calidad de texto fusionado objetualmente a una esfera particular de la que es inseparable y “ocupa un espacio físico, la estantería, por ejemplo [...] la obra se sostiene en las manos” (Hellion, 2003: 305), el texto se sostiene en el pensamiento formando parte del *corpus* de las ideas y de la memoria intelectual de los individuos.

El libro de artista también es una esfera objetual, cuyo espectro de significación depende, en principio, de las confrontaciones formales con las estructuras básicas de los libros convencionales cuyos formatos, orientaciones y direcciones de legibilidad siempre son transgredidos en los límites en que se continúa comprendiendo como un libro y no como otro tipo de obra. *De facto*, ello define la narrativa de la que se derivan géneros específicos a partir de las interacciones de la vista, el tacto, el oído y el olfato.

Así, se afirma que tal experiencia estética es multisensorial; si bien en su origen es determinante su naturaleza como texto visual, la participación de elementos que conducen hacia otros sentidos propicia que las secuencias sean espaciales, temporales y perceptuales, “es algo para leer no solamente porque hay un sentido (es algo legible), sino también porque ese sentido es múltiple, porque desborda lo literal: hay un demasiado-lleno de sentido [...] está atiborrada de connotaciones” (Barthes, 2001: 122).

El espectro de los libros de artista es amplio; Cornelia Lauf y Clive Phillpot (1998) intentan compilar una taxonomía que incluye las experimentaciones con revistas, ensambles, antologías, biografías y autobiografías, escritos, diarios, manifiestos, poesía visual y poesía verboicónica, documentos personales y oficiales, libros de bocetos, álbumes, inventarios, registros, historietas, libros rápidos, interpretaciones elaboradas en técnicas de dibujo, stampa, serigrafía e ilustración, muchos de los cuales participan de tránsitos geográficos mediante el correo, el fax, el correo electrónico y otros recursos de movilidad. Otros autores añaden los libros de viaje, los libros intervenidos, las agendas y los libros blancos.

Lo cierto es que los libros de artista, de acuerdo con Miguel Ángel Carini Capalbo (2006), hablan de la preocupación por propuestas metafísicas, lúdicas, poéticas, existenciales, históricas, mitológicas y de identidad como repertorios de búsqueda en asuntos esenciales de la condición humana: recorridos visuales, viajes imaginarios o reales, sueños, pérdidas, vida familiar, relaciones y rupturas, denuncias de abuso, violencia, guerra y genocidio, la esperanza en el género humano y la consternación por el futuro, aunados a propuestas de expresión y acción.

Los órdenes simbólicos de esta imagería fijan la experiencia y el conocimiento en la memoria plástica de varias generaciones. Las narraciones siguen hilos conductores de nuestra cultura y de la civilización como en el pasado lo hicieron los correos parlantes, los trovadores o los ancianos relatores de historias; todos ellos afirmaron una y otra vez la importancia de los espacios de síntesis y de expresión de la sociedad. En hermenéutica, esto se denomina horizontes de la tradición, los cuales se incluyen, en forma inevitable, en todo proceso de interpretación. El libro de artista lo es, añadiendo el excedente de sentido de reinterpretarse a sí mismo constantemente, reciclando estructuras plásticas en espacios determinados por la secuencialidad, la temporalidad, la multiplicidad de lenguajes, la diversidad de contenidos y los formatos que siempre llevan el sello indeleble del objeto de arte en modalidad de libro.

El sentido del encuentro con un texto visual autocontenido puede desplegarse en prácticas alternativas de legibilidad: izquierda-derecha, derecha-izquierda, arriba-abajo, abajo-arriba, de modo aleatorio, desplegando acertijos, convocando los cinco sentidos para aprehender el flujo de cada una de las propuestas; es decir, para leerlas.

La lectura consiste en crear expectativas de forma, de estructura y por encima de cualquier otra cosa, de significado [...] lo que vemos [...] no sólo es insumo sensorial, sino un sistema semiótico: signos para ser interpretados [a partir de los cuales] podemos trazar información de otros sistemas de lenguaje para resolver la ambigüedad [Goodman, 2006: 78, 113, 15].

El libro de artista tiene sentido propio por sus ambientes de secuencias narrativas; si consideráramos qué quiere proponer el artista, entonces se anula su vigencia, importancia y trascendencia como una de las artes alternativas vigentes.

La gestualidad estética requerida para significar un libro de artista es particular. Su proyecto implica un mapa descriptivo de los contenidos y decisiones acerca de la interacción y los materiales propicios para su

desarrollo. Además, se opta por la fusión de imágenes y textos en ambientes que no necesariamente son de papel —a veces se trata de telas, plásticos, madera, metales, vidrio— y con frecuencia abren propuestas de despliegue del contenido: códices, acordeones, banderas, encuadernados, persianas, despliegue de folios o dobleces de papiroflexia. Cada complejo de estos factores contribuye a significar los libros de artista: rígidos, flexibles, suaves, tersos, rugosos, ásperos, lisos; cada uno de ellos conjunta, de manera inherente, forma y contenido para dar paso al sentido único proyectado a partir de integrar y unificar la idea, a través de la estructura, la forma, la materialización y el contacto con el receptor.

Así, hay libros de artista que aluden a la naturaleza, sus características orgánicas, materiales naturales y temáticas acerca de los problemas de protección y conservación; que proyectan la delicadeza de los elementos, las posibilidades del reciclaje, las agresiones de ciertas acciones y la fragilidad de los recursos con los que contamos.

Lo corpóreo es otro de los significados recurrentes en los libros de artista. Esta temática sintetiza en su sentido la semantización de los misterios del cuerpo, desde la sensualidad hasta la escatología, incluyendo profundas crisis respecto de la concepción del propio cuerpo, de la incapacidad de reconocerlo en su profunda complejidad y las constantes reacciones en contra de su estabilidad. La desnudez, la gestualidad, la morfología, el nacimiento y la muerte, la salud y la enfermedad, las diferentes etapas de la vida y sus evidencias físicas, psicológicas y emocionales.

No se pueden eludir en el tema del cuerpo los asuntos de las mutilaciones tanto primitivas como quirúrgicas, experiencias vertidas en los libros mediante formas de tatuajes realizados sobre soportes de piel, engargolados y de suajes como un modo de referirse a las cirugías, las incisiones y, en especial, al dolor, padecimiento y expiación.

Dentro de las prácticas semánticas en los libros de artista, el relato biográfico o autobiográfico destaca por sus coincidencias diacrónicas con los encadenamientos de ideas en el tiempo. El libro aquí no sólo es una secuencia de espacios, también lo es de momentos significativos, de evocaciones de la denominada “mirada interior” o introspección visual,

representación que resulta de los escrutinios que acumula nuestra memoria, reconocimientos categorizados según el nivel de significación para los ojos que los captaron. En el libro de artista, las vidas se deconstruyen en secuencias relacionales vinculadas con frecuencia al sentido de identidad, presencia y consonancia. Es una de las experiencias vicariales de semantización en este género artístico. Es el lenguaje de los proyectos no realizados, de la materialización de los sueños, de la inmensidad, “categoría filosófica del ensueño”, según Gastón Bachelard, que se halla en nosotros “adherida a una especie de expansión de ser que la vida reprime, que la prudencia detiene, pero que continúa en la soledad [...] es el movimiento del hombre inmóvil” (Bachelard, 1992: 220-222). El ensueño y las evocaciones son recursos permanentes del trascendente psicológico de los libros de artista.

En oposición a las apelaciones del inconsciente, Krystyna Wasserman (2007) menciona la conciencia social, el enfrentamiento con lo público, aquello cuya significación ha dejado vestigios de experiencias políticas, líneas de pensamiento, acontecimientos históricos y de vestigios espaciales y temporales que se han filtrado a través de la historia. Uno de los manifiestos más importantes en los libros de artista ha sido el sentido histórico, la responsabilidad y el compromiso de denuncia, sobre todo, de los periodos de crueldad y sus circunstancias específicas.

Un libro de artista no es un correlato intencional del acto de percepción visual. Aquí, la noción de sentido no se refiere a secuencias de situaciones evocadoras; sus datos visuales son referentes documentales distintos de la vivencia física, de la cercanía con el objeto o las personas. Son significaciones tan válidas como los objetos imposibles —círculo cuadrado, materia inextensa, *perpetuum mobile*, etcétera— porque tienen una proposición precisa y distinta sin exterior tangible; se basan en el aprendizaje, en la tradición y sus conexiones.

Tal es el sentido temporal de la imagen, cuyo proceso de semiosis en el libro de artista se expresa en las categorías de la duración, del pasado, del presente, del acontecimiento y la sucesión, del futuro, de la sincronía y la asincronía, factores que posibilitan estructurar los contenidos del libro

de artista con base en la memoria episódica cuyo sentido, consecuente con las pautas conceptuales que le subyacen, se integra a la memoria semántica, desarrollando, con ello, la capacidad inferencial de las imágenes mentales y de las construcciones evocadoras del imaginario colectivo.

Dicha reconstrucción antropológica de significados (Ortiz-Osés, 1986) y su proceso de semiosis o resemantización es una de las características de los libros de artista que no se comprende si no se penetra en el conjunto de su particular estructura, en principio, no lineal, en virtud de que la lectura e interpretación de sus textos no es posible si se consideran desde la horizontalidad o la verticalidad.

El nexos con cualquier libro de artista es aleatorio, inmerso en un contexto, enlazado con otros códigos y otras imágenes que permiten el reconocimiento de pertenencia o identidad, con los referentes de la memoria y cadenas de reminiscencias que mueven un fragmento singular en la comprensión del mundo.

No se puede explicar el sentido de los libros de artista a partir de su unicidad o multiplicidad, de su autonomía o su dependencia o de desplazamientos de su materialización. Su sentido se encuentra primero en el aspecto lúdico, que representa los límites de la definición del libro, sustento concebido como el campo metodológico fundamental. En segundo lugar, el sentido de los libros de artista radica en la simbiosis espacial, temporal y material que proporcionan su secuencialidad, condiciones de legibilidad y procedimientos participativos.

Por último, el sentido de los libros de artista se manifiesta en la compleja construcción de códigos cuya urdimbre en permanente movimiento resulta implicativa; es correlacional, porque siempre se presenta como una mediación basada en complicidades, surge de vivencias y se expresa en elementos visuales articulados en una red diacrónica no lineal, cuyos relatos definen direccionalidades de significación siempre condicionadas por los procesos perceptuales y sensoriales.

Conclusiones

En consecuencia, los libros de artista son —desde el punto de vista semiótico y en una analogía con las teorías de Sloterdijk (2003)— esferas que están en permanente interacción; en ellas, la imaginación expone lo presente y lo ausente, se interpretan evocaciones en condiciones donde el imaginario se desplaza, deforma, re-crea, transgrede, expande o transforma, definiendo así las infinitas fronteras de sus contenidos.

Para leerlos, se requiere del conocimiento de la *alfabetidad* visual, del dominio de la gramática visual y de la aplicación de principios estructurales bien delimitados en el contexto de la plástica. Un libro de artista es un texto visual, se puede ver; sin embargo, para entenderlo debe mirarse en operaciones receptivas que suponen una práctica especializada.

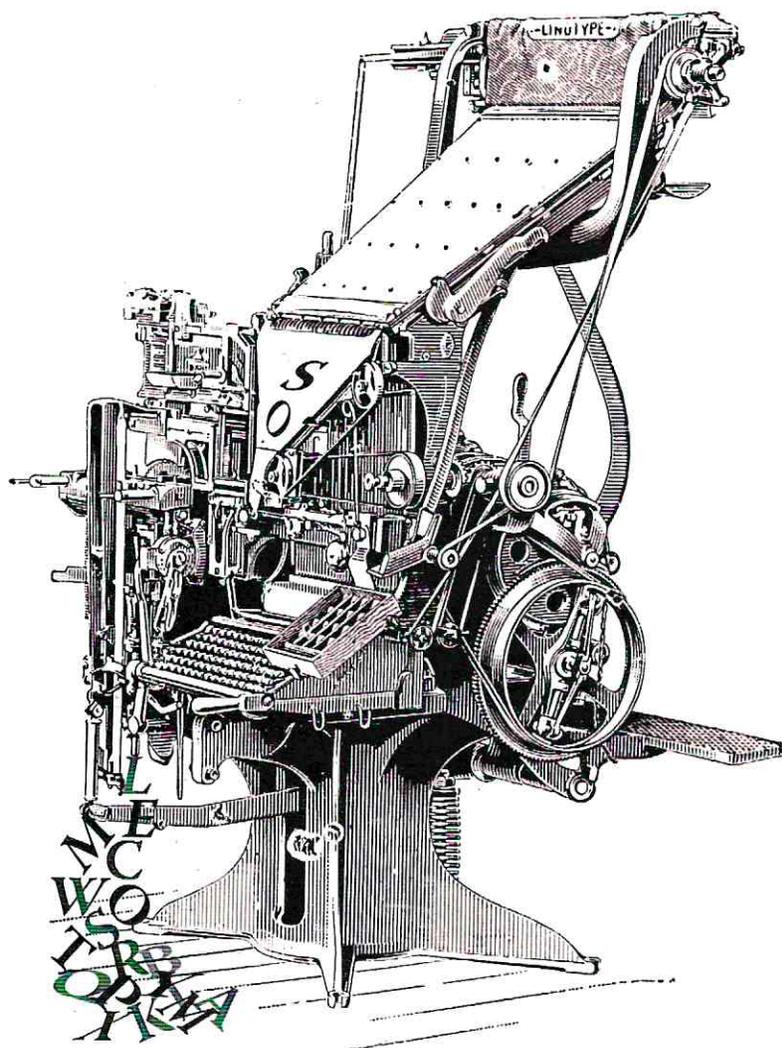
El texto visual en el libro de artista “aparece como algo abierto, connotando las acciones de relacionar y construir conocimientos” (Verón, 1998: 123), cuyo soporte es la forma y las configuraciones específicas que concretan su contenido. Leer el libro de artista supone el acercamiento antropológico a sus enunciados gráficos, a sus referentes que suelen presentarse en su naturaleza analógica, permitiendo surgir su sentido y significado conceptual, es decir, su paradigma estético.

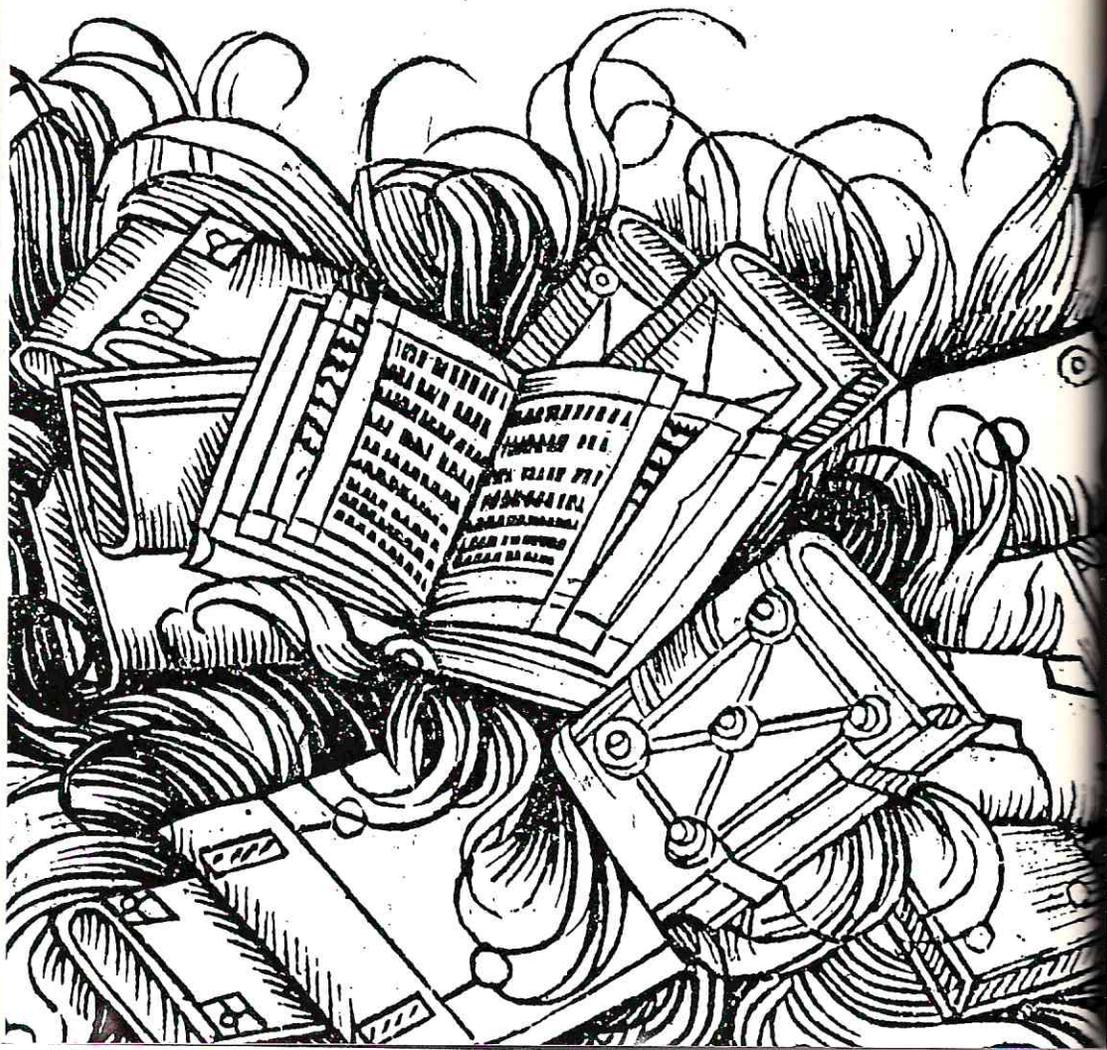
BIBLIOGRAFÍA

- Bachelard, G. (1992). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, R. (2002). *Variaciones sobre las escrituras*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *La Torre Eiffel. Textos sobre la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Carini Capalbo, M. A. (2006). *Libros de artista y ediciones de arte*. Guadalajara, México: Feria del Libro.
- Hellion, M. (2003). *Libros de artista I*. Madrid: Marta Hellion /Turner.
- Goodman, K. (2006). *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. Barcelona: Paidós.
- Lauf, C. y P. Clive (1998). *Artist/Author. Contemporary Artist's Books*. Nueva York: AFA/DAP.

- Ortiz-Osés, A. (1986). *La nueva filosofía hermenéutica*. Barcelona: Anthropos.
- Sloterdijk, P. (2003). *Esferas I*. Madrid: Siruela.
- Verón, E. (1998). *Esto no es un libro*. Barcelona: Gedisa.
- Wasserman, K. (2007). *The Book as Art*. Nueva York: National Museum of Women in the Arts.

recreo





Los libros no son objetos pasajeros

Fabio Jurado Valencia¹

“Nadie escribe para sí mismo”. Se escribe para otros. Pero los otros son una entidad etérea, sólo un imaginario que todo escritor construye y cree conocer: aquellos destinatarios a los que el autor dirige el mensaje en el momento de la escritura. Estos destinatarios iniciales pueden desdibujarse cuando la obra comienza a circular, ya sea porque la escritura trasciende el control que sobre ella ejerce el autor, y entonces la escritura —en el ahora de la lectura— dice otras cosas no previstas, ya sea porque simplemente los destinatarios, imaginados por el autor, no ven en la escritura algo como suyo.

Nunca se sabe cómo será recibida una obra, sino hasta cuando ella comienza a “moverse” en una disyuntiva: o entre los lectores o entre la nada —es la situación de la obra colocada en una vitrina o en una mesa de librería sin que nadie la (h)oje—. Si logra moverse entre los lectores, por muy pocos que éstos sean, entonces la obra, ya no el autor, continúa con su proceso de permanente gestación y nunca podrá cerrarse, porque cada vez que alguien la interpreta producirá plusvalía semántica.

Una obra, cualquiera que sea su género, existe, porque alguien la abre y la interpreta. Al interpretar, el lector completa la obra, coopera con ella para que funcione: sin el lector, el libro es una máquina perezosa, dice Eco. Cómo la interpreta, es otro asunto. Infinitas representaciones, según sea la experticia cognitiva del lector, habrán de constituir ese mundo interior, propio del pensamiento, en el acto dialógico de la lectura.

La experiencia dialógica, propia de la interpretación, es interior primero y después exterior, porque no hay ninguna experiencia de lectura que no quiera ser exteriorizada, hablada a otros. La lectura existe tam-

¹ Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

bién por eso: porque se requiere comentar el mundo a otros, y es sobre el mundo que hablan los libros. Entonces, los libros también transcurren de boca en boca. Borges, tan recurrente y necesario en todo lector, era un libro abierto cada vez que hablaba. Aunque no con la enciclopedia tan amplia de Borges, los lectores somos prisioneros de los libros: hablamos no cuando queremos, sino cuando nos presionan las voces de lo leído en interacciones con los otros.

Los libros son ellos mismos objetos sugerentes; nadie puede decir que nunca se ha sentido tentado a tocar un libro que está cerca. Por eso, el filósofo José Vasconcelos, cuando fuera Secretario de Educación en México, años después de finalizada la revolución, hizo realidad el proyecto de editar por centenares obras clásicas de la literatura universal, destinadas a las masas analfabetas de un país que comenzaba a renacer luego de la revolución campesina. Cualquiera se preguntará por el sinsentido de editar libros para los analfabetas. Pero Vasconcelos estaba apostando por una idea: en una campaña de alfabetización, los libros, mas no las cartillas, deben ir por delante. Y aún más, decía Vasconcelos, con los libros en la casa, el analfabeta siente una necesidad genuina de saber qué hay en ellos; entonces lo demás viene por añadidura: deseará saber; entonces deseará aprender a leer.

Las campañas hacia la importancia de la lectura en nuestros países tienden a ser sólo propaganda, discursos estereotipados, porque de nada sirven estas campañas si no existen programas paralelos que propendan por precios asequibles a los libros, como se lucha para que la leche y el pan no suban de precio. Hay entidades no gubernamentales que supuestamente promueven la lectura, pero muchas veces es sospechoso que promuevan más las cartillas y los textos instruccionales que los libros genuinos. Los editores que participan en la Cámara del Libro expresan sus preocupaciones, porque cada vez los maestros piden menos libros de texto y más libros temáticos. Parece que los libros de texto son un buen negocio.

Los gobiernos muestran con preocupación el bajo índice de lectura entre los habitantes de nuestros países; pero los impuestos al papel, materia fundamental y decisiva para la supervivencia del libro, aumentan

cada año y en algunos países latinoamericanos existe el impuesto de valor agregado a la compra de libros. Pero la gente quiere leer. Éste es otro llamado de atención que muchos investigadores hacemos, resaltando las limitaciones de los profesores para poder acceder con facilidad a lo que hace posible su producción académica: los libros. Requerimos que los maestros tengan una biblioteca básica, propia, tan necesaria para estar en contacto con las fuentes primarias.

Cuando hablamos de los libros, hablamos de los libros que nos interpelan y nos conducen hacia el asombro, seamos lectores niños o lectores adultos. Para los niños, la imagen policromática insinúa significados en el recorrido visual de las palabras, las que a su vez son generadoras de imágenes; porque un rasgo fundamental de la literatura destinada a los niños es su poder para dibujar imágenes en la actividad de la mente.

Para los adultos, de otro lado, cómo hacer para que la etapa de los libros de "autoayuda" se clausure de una vez y para siempre. Autores como Cuauhtémoc Sánchez, Walter Rizo y Paulo Coelho constituyen una muestra de cómo las editoriales tienen el poder de hacer famosos a quienes les garanticen grandes ganancias, sin importar la calidad de lo que ofrecen; la televisión ayuda en ese propósito. Ya dijimos que la gente quiere leer. Pero ocurre que el libro es también una mercancía y como tal se le promueve. He ahí estos libros que adormecen las conciencias y promueven la individualidad a la vez que, solapadamente, niegan el sentido de comunidad.

¿Acaso para ayudarnos a vivir, a comprender nuestras contradicciones humanas, no son suficientes las novelas de Balzac y de Flaubert, los poemas de Neruda, de Vallejo y de Sábines, los cuentos de Rulfo, de García Márquez y las novelas de Saramago? Una novela como *El viejo y el mar*, de Hemingway, contribuye a que cualquier hombre tenga la voluntad de luchar frente a la adversidad y tenga la disposición de asimilar las derrotas como formas de aprendizaje necesarias en la vida. No son paraísos de cucañas ni filosofías de la ilusión lo que requerimos quienes habitamos en este lado del mundo. Necesitamos que a través del arte, como el literario, podamos ver el mundo como es y, con actitud inteligente, buscar salidas genuinas a los problemas siempre perennes.

Cuánto quisiéramos que todo ciudadano pasara, lo que es pasar como un rito de paso, por los universos de las obras de la literatura universal como ayuda para comprender lo que somos. Cómo hacer para tener un buen acervo de estas obras en las instituciones escolares, en donde estudiantes y profesores las usen a domicilio. En esta perspectiva, vale la preocupación que exponemos: que la biblioteca sea el lugar para la salud intelectual y que el ciudadano se constituya como tal, sólo cuando pueda discurrir y disentir, porque la experiencia cognitiva con los libros le posibilita tener criterio.

Los libros no son sólo instrumentos académicos y, como tales, objetos pasajeros; si bien la mayoría los asume así, la hipótesis fundamental gira en torno del modo en el que la vida de los libros anima la vida de la especie humana, en tanto en ellos se representan sus mismidades, sus imperfecciones y también las posibilidades para avizorar condiciones más equilibradas en el modo de vivir.

Poemas

Juan Manuel Roca

Biblioteca de ciegos

Absortos, en sus mesas de caoba,
algunos ciegos recorren como a un piano
los libros, blancos libros que describen
las flores Braille de remoto perfume,
la noche táctil que acaricia sus dedos,
las crines de un potro entre los juncos.
Un desbande de palabras entra por las manos
y hace un dulce viaje hasta el oído.
Inclinados sobre la nieve de papel
como oyendo galopar el silencio

o casi asomados al asombro, acarician la palabra
como un instrumento musical.
Cae la tarde del otro lado del espejo
y en la silenciosa biblioteca
los pasos de la noche traen rumores de leyenda,
rumores que llegan hasta orillas del libro.
De regreso del asombro
aún vibran palabras en sus dedos memoriosos.

Leyendo a Gaspar de la Noche

Cierro su libro. Quiero deshacerme de su presencia, y sin embargo paseo
con Gaspar de la Noche, de quien se afirma que es el mismo diablo.
Cierro su libro. Hay bullicio en mi adentro, una guerra civil se declara
en mi cabeza. Vuelvo a Brujas, la ciudad del rojo jabalf, en medio de
flamencos cuya fama para el tropel y la gresca rebasa la de su escuela
de pintores. Asisto al claroscuro de una loca batalla: sombras chinescas
gritando muerte a los buenos burgueses. No sé cómo pero veo correr por
mi cuarto al viejo ladrón de capas y huele en la ventana el tulipán, la flor
de la lujuria que odian los ancianos. No soy yo, es el viento quien abre
su libro y me lleva por embrujados cronicones.
El viento, correo del otoño.
Bogotá, abril 15 de 1980

MARCO ANTONIO CAMPOS

¿Quién leerá mis versos?

Quem sabe quem os lerá?
Quem sabe a que maôs irão?

Alberto Caeiro, *O guardador de rebanhos*

¿Qué será de mis versos? ¿Quién los leerá?
Pronto me iré, y así será, y me iré ¿y qué pasa?
Me he resignado a irme, como me resigno
a los dolores de la tendinitis, a los cólicos
que arquean el cuerpo y a la mala circulación.
Qué importan las novelas, los cuentos,
las crónicas o ensayos ¿pero mis versos?
Si en el futuro alguien los lee, tal vez perciba
que los escribí con la llama del sol en la hoguera del mediodía
sobre los girasoles, con los matices múltiples
del púrpura y del violeta en la disminución del crepúsculo,
con el grito doloroso del tigre lanceado
en el momento de fallar la red,
con gotas de sangre del pecho de las golondrinas
que no lograron completar el vuelo.

JOSÉ ÁNGEL LEYVA

El sueño es un cuchillo, una verdadera puñalada

Leo en voz baja lo que escribo
sin entender por qué pronuncio
sin mover los labios.
Leo cualquier cosa
y he cerrado los libros
y he abierto mi memoria en otras hojas
donde puedo recordar lo nunca escrito.

CHARLES SIMIC

Traducción del inglés: Rafael Vargas

Los placeres de la lectura

En su lecho de muerte mi padre lee
las memorias de Casanova.
Miro caer la noche,
unas cuantas ventanas se encienden en la calle.
En una de ellas una joven lee
cerca del cristal.
No ha levantado la vista en un buen rato,
ni siquiera con la oscuridad que se aproxima.

Quiero que, mientras haya un poco de luz,
levante la cabeza,
de manera que pueda ver su cara
que ya he imaginado,
pero su libro debe estar lleno de suspenso.
Además, hay tanto silencio,
que cada vez que ella pasa una página,
puedo oír que mi padre pasa una también,
como si ambos leyeran el mismo libro.

VICENTE HUIDOBRO

Arte poética

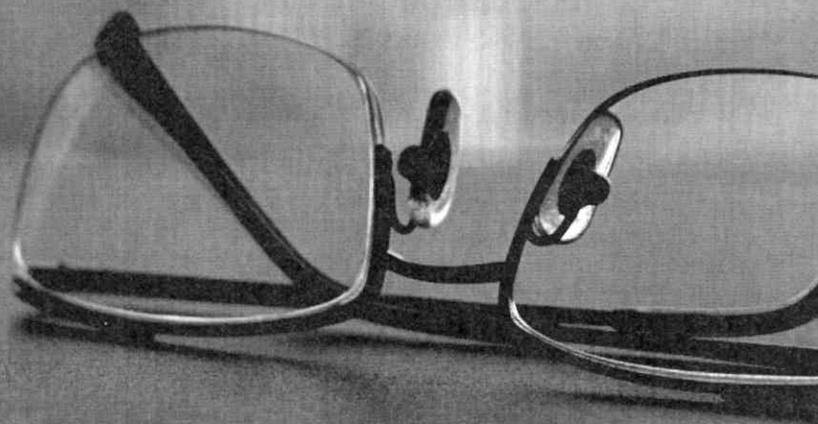
Que el verso sea como una llave,
que abra mil puertas.
Una hoja cae; algo pasa volando;
cuanto miren los ojos creado sea
y el alma del oyente quede temblando.

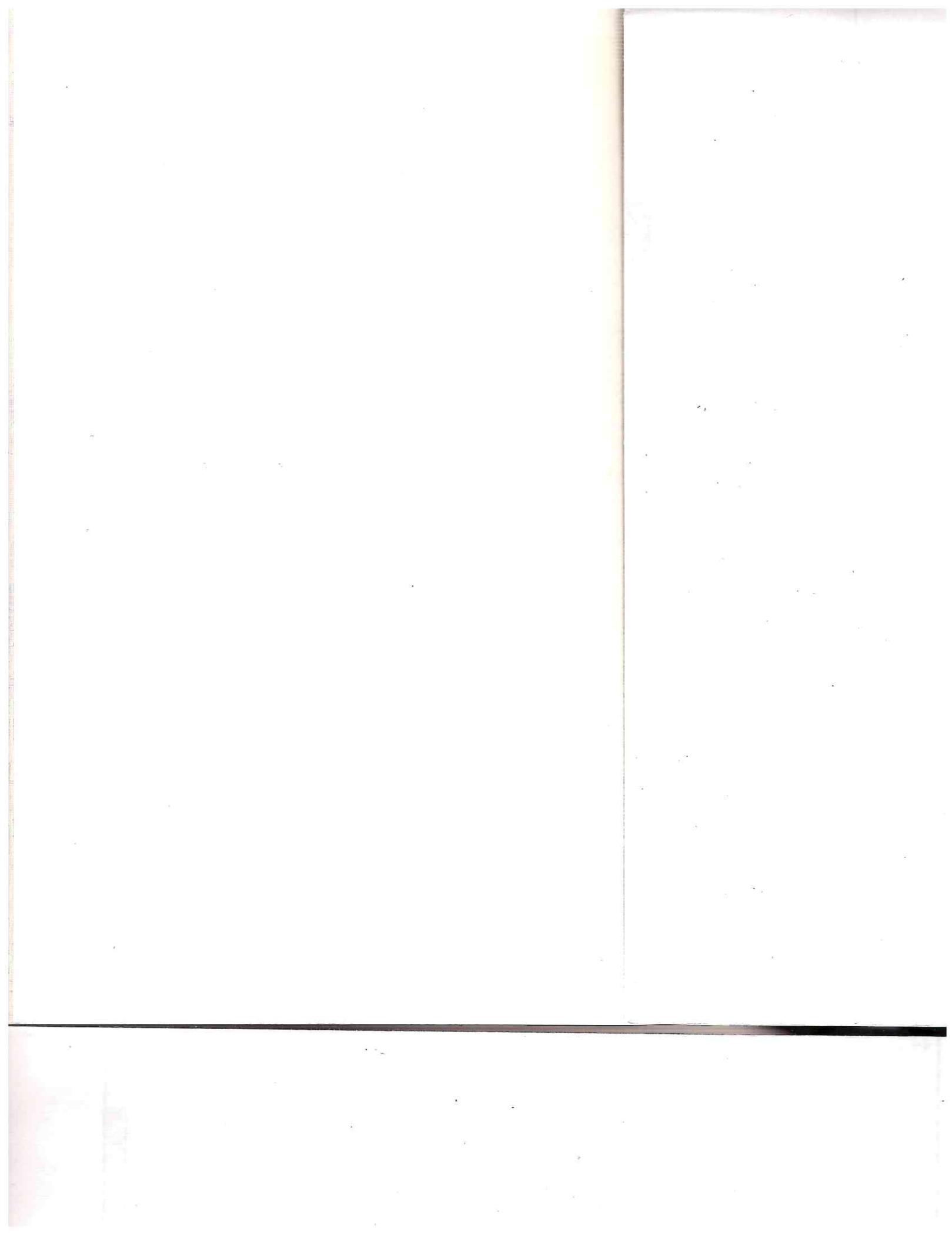
Inventa mundos nuevos y cuida tu palabra;
el adjetivo, cuando no da vida, mata.

Estamos en el ciclo de los nervios.
El músculo cuelga,
como recuerdo, en los museos;
mas no por eso tenemos fuerza;
el vigor verdadero
reside en la cabeza.

¡Por qué cantáis la rosa, oh, Poetas!
Hacedla florecer en el poema;
sólo para nosotros
viven todas las cosas bajo el Sol.
El poeta es un pequeño Dios.

miscelánea





Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica

Andrea Sabina Tavernal
Olga Alicia Peralta

Resumen

Como resultado de profundos cambios en la educación especial, las dificultades de aprendizaje son definidas en el marco de procesos de interacción entre el sujeto que aprende, el educador que guía el proceso y los contenidos que están siendo enseñados. El presente artículo examina la pertinencia de la evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. Para ello, se analizan dos modelos: evaluación del potencial de aprendizaje y evaluación de la zona de desarrollo próximo. Ambos modelos

Abstract

As a result of the profound changes produced in Special Education, learning difficulties are defined within the framework of the interaction processes that take place between the subjects that learn, the educator that guides the instruction and the contents that are being taught. The present article examines the pertinence of Dynamic Assessment as a diagnostic tool. For these purposes, two models are analyzed: Evaluation of the Potential of Learning and Evaluation of the Zone of Proximal Development.

ANDREA SABINA TAVERNAL, Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación, Argentina
[TAVERNAL@IRICE.GOV.AR]
OLGA ALICIA PERALTA, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
[PERALTA@IRICE.GOV.AR]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre 2009, pp. 113-139.
Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2007 | fecha de aceptación: 18 de marzo de 2009.

permiten predecir la capacidad de aprender de los sujetos y de conocer las condiciones para optimizarla, proveyendo, además, información precisa para guiar la instrucción. Se concluye que la evaluación dinámica constituye una herramienta privilegiada para el diagnóstico e intervención en el campo de las dificultades de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE

modelos de evaluación, potencial de aprendizaje, intervención.

These models allow to predict the subject learning capacities and to know the conditions to optimize them, providing, also, precise information to guide the instruction. This article concludes that the dynamic evaluation constitutes a privilege tool for diagnosis and intervention in the field of learning difficulties.

KEY WORDS

evaluation models, learning potential, intervention

Introducción

Desde su surgimiento a mediados de la década de 1960, el campo de las dificultades de aprendizaje (Kirk, 1964) fue considerado esencialmente un área aplicada de la educación especial. En este contexto, los modelos tradicionales, como el médico, el conductual, el centrado en procesos cognitivos básicos o el psicopedagógico del aprendizaje estratégico, se ocuparon del abordaje de las dificultades de aprendizaje, formulando explicaciones acerca de su etiología, evaluación, proceso diagnóstico e intervención (Escoriza Nieto, 1998). Si bien con marcadas diferencias, estas formulaciones se han caracterizado por un fuerte reduccionismo, pues cada uno de ellos destaca etiologías distintas y, en consecuencia, criterios de evaluación y de intervención igualmente diversos (Meltzer, 1994).

Hacia principios de la década de 1980, las limitaciones de los modelos tradicionales dieron lugar al surgimiento de nuevas propuestas que impulsaron un profundo cambio en la concepción de las dificultades de aprendizaje. En este giro conceptual, se abandona la idea de que las dificultades de aprendizaje se centran de modo exclusivo en los problemas

neuroológicos, sensoriales o psicológicos de los alumnos. Sin desestimar la necesidad de contar con un diagnóstico clínico adecuado, este nuevo enfoque pone de relieve que la evaluación diagnóstica del aprendizaje de los alumnos no puede desconocer la naturaleza y características de las actividades culturalmente situadas, en las cuales ellos participan en colaboración con otros (Torgesen, 1991; Meltzer, 1994).

Precisamente, en este marco, las dificultades de aprendizaje se evalúan en los procesos de interacción entre los tres componentes del contexto educativo: el sujeto que aprende, el educador que guía el proceso de aprendizaje de los alumnos y los contenidos que constituyen el objeto de aprendizaje (Escoriza Nieto, 1998). Así, se encuentran estudiantes cuyo progreso escolar no es el adecuado en relación con algunos de los objetivos y contenidos previstos, sin que ello suponga una separación o diferencia significativa de la programación propuesta para el resto de sus compañeros. Como resultado, a estos educandos se les proporciona una respuesta adecuada a sus necesidades personales. Por otro lado, se sitúan los estudiantes con necesidades educativas especiales (n.e.e.), para quienes los recursos ordinarios con los que cuenta el contexto educativo escolar no son suficientes. En particular, en estos alumnos las dificultades para aprender no sólo son mayores que las del resto de sus compañeros, sino que requieren respuestas educativas especiales que, por lo general, se apartan y se diferencian de las brindadas a la mayoría de los demás compañeros. Por último, se hallan aquellos escolares muy dotados en determinadas áreas, que progresan con mucha mayor rapidez que sus compañeros en la consecución de los objetivos establecidos. Estos estudiantes requieren también la formulación de respuestas educativas específicas no sólo por su capacidad excepcional para el aprendizaje, sino por su facilidad para aburrirse, frustrarse y fracasar en un sistema escolar estandarizado, el cual les impide seguir su ritmo precoz y acelerado (Betancourt, Valadez y Martínez, 1995; Echeita, 1994; Brunault, 1994).

En consecuencia, desde este nuevo enfoque, las dificultades de aprendizaje no se definen por las categorías diagnósticas tradicionales, sino por las distintas ayudas y recursos pedagógicos materiales y humanos que la respuesta educativa debe proporcionar para facilitar el desarrollo per-

sonal y el proceso de aprendizaje (Puigdemívol, 2001). La población así considerada es de una heterogeneidad tal que resulta imprescindible contar con formas de evaluación diagnóstica nuevas y más apropiadas que brinden información adecuada acerca de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Uno de los desafíos clave de este nuevo planteamiento se centra precisamente en la necesidad de mejorar los procedimientos diagnósticos y de intervención con el propósito de encontrar metodologías pertinentes al nuevo giro conceptual en el campo de las dificultades de aprendizaje (Escoriza Nieto, 1998).

En el presente artículo se analizará la evaluación diagnóstica de las dificultades de aprendizaje a la luz de dos aspectos: a) cuáles son las funciones cognitivas que a menudo se ven afectadas y dificultan el aprendizaje de estos niños, y b) cuáles son los dispositivos más adecuados de evaluación de los procesos de aprendizaje, con el fin de determinar la respuesta educativa más adecuada.

En primer lugar, se analizarán las funciones cognitivas que, en forma general, afectan de manera negativa el aprendizaje. En segundo, se discutirá la pertinencia de la evaluación dinámica en contraste con las evaluaciones tradicionales. En tercero, se desarrollarán y analizarán dos modelos de evaluaciones dinámicas: la del potencial de aprendizaje (Feuerstein, Rand y Hoffman, 1979) y la de la zona de desarrollo próximo (Brown, Ferrara y Campione, 1986).

Dificultades de aprendizaje: limitaciones metacognitivas

Los problemas cognitivos sistemáticos que se consideran característicos de los niños con dificultades de aprendizaje se incluyen dentro de lo que muchos autores han denominado *problemas metacognitivos* (Brown, 1975, 1978, 1982; Brown y Campione, 1978; 1981; Campione y Brown, 1977; Campione, Brown y Ferrara, 1982). Los estudios con niños con problemas de aprendizaje tanto permanentes (Borkowsky, Reid y Kurtz, 1984; Campione y Brown, 1977) como transitorios (Wong, 1985; Loper y Murphy,

1985) han demostrado que ambos grupos presentan insuficiencia en el proceso sistemático de recolección de datos, en su control, monitoreo y en los mecanismos de autorregulación cognitiva. Así, estos niños tienden a seguir ciegamente las instrucciones recibidas, presentan escasa adecuación en las habilidades de pregunta y respuesta, y no intentan superar los problemas de comprensión con estrategias alternativas. Asimismo, a menudo muestran una fuerte tendencia a tratar cada problema como si fuera uno nuevo, sin considerar la experiencia previa. Como resultado, son capaces de conservar bien el aprendizaje, mientras la tarea permanece invariante, pero no en tareas y situaciones diferentes. Así, por lo regular, estos pequeños desarrollan muy despacio los patrones de aprendizaje y se muestran reticentes a transferir los efectos de un aprendizaje pasado, exhibiendo serias dificultades para aprender de su propia experiencia.

En este marco, existe evidencia de que los pequeños con problemas metacognitivos frecuentemente reciben menos instrucción por parte de los maestros en los contextos escolares (Brown y Ferrara, 1988). Por ejemplo, resultados provenientes de estudios microetnográficos acerca de la comprensión lectora (Collins, 1980, citado en Brown y Ferrara, 1988) sugieren que los buenos lectores son repreguntados de manera acerca del sentido de sus lecturas. El maestro adopta el procedimiento de formularles preguntas a los estudiantes y cada cual tiene su turno para leer y responder. En este sentido, los buenos lectores reciben prácticas con el tipo de preguntas relevantes para el desarrollo de la comprensión lectora. En contraste, en los grupos de lectores desfavorecidos se utiliza poco tiempo para leer y mucho en disciplina. Cuando estos niños tienen la posibilidad de leer, el *feedback* se orienta a corregir la pronunciación y la decodificación de lo leído. Así, los alumnos de comprensión lectora deficiente rara vez son incentivados con juegos de preguntas y, en este contexto, resulta difícil que puedan internalizar y mejorar el desarrollo de su comprensión lectora.

Los estudios referidos han puesto en relieve algunas de las dimensiones cognitivas responsables de los problemas de aprendizaje. Asimismo, además de las limitaciones en los procesos metacognitivos, la evidencia muestra que el déficit en el tipo de instrucción también puede contribuir

a la permanencia de las limitaciones en las capacidades de aprendizaje. En el marco de estos aportes, se deben considerar métodos de evaluación diagnóstica capaces de detectar los problemas cognitivos y metacognitivos que perturban la capacidad de aprendizaje de estos niños con el fin de instrumentar una respuesta educativa más adecuada.

Evaluación diagnóstica del aprendizaje

La planificación y evaluación del proceso diagnóstico del desempeño cognitivo son influidas, entre otros factores, por el tipo de objetivos perseguidos y por los supuestos teóricos del evaluador acerca de la naturaleza de las capacidades a examinar, la tecnología más apropiada para recoger información y la interpretación de los resultados (Alonso Tapia, 1992, 1995). En este contexto, casi siempre los tests de inteligencia se emplean para la toma de decisiones de clasificación o selección, decisiones siempre basadas en el supuesto de estabilidad y generalidad de las características intelectuales de los infantes. Debido a su estructura y al modo en que se interpretan habitualmente los resultados, tales métodos nos informan sobre el rendimiento intelectual del sujeto, centrándose en particular en los resultados de la evaluación. Así, tales medidas dan cuenta de lo que un individuo sabe en el momento determinado en el que transcurre la evaluación. Si bien este tipo de pruebas pueden brindar información acerca de lo que una persona es capaz de aprender en su nivel de desarrollo actual, desde el punto de vista diagnóstico, son herramientas limitadas (Brown y Ferrara, 1988).

Cuando el objetivo de la evaluación es predecir la capacidad de aprender, cuando se quieren conocer las condiciones óptimas para modificar aquellas capacidades de aprendizaje con dificultades u obtener información precisa para guiar la instrucción que un alumno demanda, cuando se pretende modificar cognitivamente al educando, es preciso plantear la evaluación en forma distinta.

Como han señalado Feuerstein *et al.* (1979), Fernández-Ballesteros (1990), Fernández-Ballesteros y Calero (2000), y como se desprende de

los numerosos trabajos recogidos por Lidz (1987, 1990) y Lidz y Elliot (2000), el planteamiento que ha guiado tradicionalmente la evaluación del desempeño cognitivo en niños con problemas de aprendizaje no resulta idóneo para conseguir los objetivos señalados.

En primer lugar, la evaluación de la inteligencia efectuada desde el enfoque tradicional se centra en los productos del rendimiento, pero no informa acerca de los procesos cognitivos que debieron operar para producir el rendimiento encontrado. Por ejemplo, este tipo de evaluaciones no proveen información directa acerca de cómo regulan y controlan la información los niños cuando deben resolver tareas como las usadas para evaluarlos. Como consecuencia, existen razones para creer que este tipo de medidas representan una subestimación de sus habilidades cognitivas, en especial para los infantes con problemas de aprendizaje (Brown y Ferrara, 1988).

En segundo lugar, este tipo de evaluaciones no proveen información directa sobre el nivel de rendimiento óptimo que es capaz de alcanzar el evaluado, nivel de rendimiento que posee un considerable interés para quienes diseñan los procesos de instrucción.

Por último, el planteamiento tradicional se basa en el supuesto básico de que el mejor predictor de la capacidad para nuevos aprendizajes es el aprendizaje que el estudiante ha conseguido con anterioridad. Pero esta suposición depende de que las experiencias de aprendizaje precedentes hayan sido exitosas, lo cual no suele ser el caso de los niños con problemas de aprendizaje.

La insatisfacción con el planteamiento tradicional ha dado lugar al diseño de formas de evaluación agrupadas con el nombre de *evaluación dinámica* (Lidz 1987, 1990; y Lidz y Elliot, 2000).

La evaluación dinámica

La evaluación dinámica surge como una reacción crítica a la evaluación psicométrica ejercida en el campo de la psicología educativa (Escoriza Nieto, 1998). El argumento consiste en que, mientras las medidas estáticas

del rendimiento de un individuo consideran sólo su nivel de desarrollo actual, las medidas dinámicas de los progresos cognitivos en un contexto de aprendizaje extienden el foco a niveles de desarrollos potenciales o próximos. Vygotsky (1978) se refirió a la distancia entre el nivel de desarrollo individual o actual y el de desarrollo potencial de una persona como la *zona de desarrollo próximo*. Si bien las implicaciones de este concepto fueron muchas, una de ellas concierne al diseño de medidas de evaluación dinámicas para evaluar los procesos de aprendizaje en los niños, sobre todo en aquellos con problemas de aprendizaje. En este punto, resulta pertinente desarrollar los supuestos clave de la teoría de Vygotsky que ofrecen el fundamento a la noción de evaluación dinámica del potencial de aprendizaje.

Supuestos teóricos

Vygotsky (1978) fue quizás uno de los autores que más fuertemente puso el acento en el papel de la interacción para explicar la génesis de los procesos cognitivos humanos. Uno de sus más reconocidos postulados en el estudio de la ontogénesis de las funciones mentales superiores ha sido, sin duda, el concepto de zona de desarrollo próximo. Esta idea refleja dos de los aspectos fundamentales del marco conceptual y teórico de este autor. En primer lugar, muestra el énfasis puesto en la explicación genética de los procesos cognitivos. Vygotsky argumentó que el estudio de cualquier función psicológica con pretensiones de ser completo debe basarse en una explicación de sus orígenes y su desarrollo. En segundo lugar, refleja una preocupación por el papel que cumple la interacción social en el desarrollo de todas las funciones psicológicas superiores. Vygotsky argumentó que estas funciones mentales aparecen primero en el plano “interpsicológico” (social) y sólo más tarde en el plano “intrapsicológico” (individual). En este marco, un punto esencial en su teoría es la manera en que la interacción social puede conducir el desempeño cognitivo individual.

Investigaciones posteriores basadas en el estudio de las habilidades metacognitivas de los niños (Brown, 1978; Flavell, 1978) permitieron ana-

lizar la transición de los niveles interpsicológicos (regulación cognitiva externa) hacia los niveles intrapsicológicos (autorregulación cognitiva) en situaciones de resolución de problemas. Por ejemplo, Wertsch (1979) diferenció cuatro niveles en la transición desde la regulación externa hacia la autorregulación cognitiva. Si bien este autor insiste en que estos niveles no proveen una explicación completa de esta transición, afirma que los mismos sí pueden definir varios puntos por los cuales el niño debe transitar en el curso de su desarrollo para conseguir habilidades independientes de resolución de problemas en el contexto de una tarea determinada. En el primer nivel, por lo general, el pequeño fracasa al intentar interpretar al adulto en el marco de la situación de la tarea. Por ejemplo, la definición limitada que el niño tiene de la situación puede hacer que responda al adulto de un modo que relaciona con la tarea. En el segundo nivel, es capaz de responder a preguntas específicas del adulto en conexión con la tarea, pero sus interpretaciones acerca de las demandas de la misma son aún erróneas. Es decir, es consciente de que las demandas del adulto se hallan asociadas a la tarea, pero todavía no ha logrado el nivel de desempeño suficiente que le permita realizar todas las inferencias necesarias para participar plenamente en el juego de regulación externa. En el tercer nivel, el niño es capaz de seguir directivas suficientemente explícitas (ej., ayudas), las cuales le permitirán participar de la tarea. En este nivel, puede verse con claridad que ha tomado a su cargo cierta responsabilidad para regular su propia actividad. En este punto, si bien ha comenzado ya la transición desde la regulación externa hacia la propia regulación, el proceso está aún siendo llevado adelante en el plano interpsicológico de funcionamiento. En el cuarto nivel, la actividad de resolución de problema se desplaza desde el plano interpsicológico hacia el plano intrapsicológico y la transición desde una lógica de regulación externa hacia la autorregulación cognitiva se ha completado. Así, el niño lleva adelante la tarea sin la asistencia estratégica del adulto. En este marco, los primeros tres niveles se hallan ubicados en la zona de desarrollo próximo. En el cuarto nivel, se ha logrado un cambio en el desempeño cognitivo cuyo origen se encuentra en la interacción adulto-niño en donde aquél provee la regu-

lación externa necesaria para que este último lleve adelante la tarea en forma independiente.

En suma, podría afirmarse que la teoría del desarrollo cognitivo de Vygotsky descansa fundamentalmente sobre el concepto clave de *internalización* (Brown y Ferrara, 1988). Para este autor, todos los procesos psicológicos superiores son originalmente procesos sociales compartidos entre personas, en particular entre niños y adultos. Las primeras experiencias activas de resolución de problemas en el niño comienzan en presencia de otros. Por ello, poco a poco podrá ejecutarlas con independencia. Así, el proceso de internalización se sucede de modo gradual. Al principio, es un adulto o un compañero más capaz el que controla y guía la actividad del niño. Sólo más tarde el adulto y éste comenzarán a compartir las funciones cognitivas requeridas para la resolución de problemas. De manera paulatina, el adulto irá cediendo control al niño: éste comenzará a tomar la iniciativa, mientras aquél sólo guiará y corregirá cuando falle. Este progreso del desarrollo mental implica pasar de un proceso de regulación desplegado por otro, hacia un proceso de autorregulación cognitiva.

Una de las implicancias directas de la teoría vygotskyana de la zona de desarrollo próximo y los aportes de sus seguidores ha sido el diseño de evaluaciones diagnósticas que permitan estimar el potencial de aprendizaje de los infantes. En este marco, el “desarrollo potencial” es evaluado mediante dos operaciones importantes: una se refiere al plano interpsicológico del evaluado en donde se efectúa la instrucción recibida (a cargo del evaluador); la otra, a los cambios individuales producidos en las operaciones cognitivas y en el comportamiento observable, en el nivel intrapsicológico del evaluado (Fernández-Ballesteros y Calero, 2000). En este sentido, la evaluación dinámica compara el nivel de ejecución independiente de un niño (antes de la instrucción) con el obtenido con el apoyo del examinador. Así, esta medida permite evaluar la transición desde la regulación externa hacia la autorregulación en función de la instrucción. Ello permite establecer una distancia que indica el potencial de aprendizaje del pequeño, de lo cual resulta una medida dinámica que permitirá analizar su potencial de cambio.

Evaluación dinámica de las dificultades de aprendizaje

El propósito central de la evaluación dinámica consiste en medir las mejoras sustanciales experimentadas por el evaluado al superar su desempeño inicial, en virtud de los procesos de interacción con el evaluador. Al ofrecer ayudas graduales a los evaluados, el examinador puede medir si el niño puede mejorar su desempeño inicial y en qué medida. Como ha sido planteado por Budoff (1987) y Campione, Brown y Ferrara (1982), en Estados Unidos, y Lubovskii y sus colegas, en la Unión Soviética —actual Rusia— (cit. por Brown y Ferrara, 1988), este tipo de metodologías pueden ser útiles para evaluar el desempeño de niños y adolescentes con dificultades de aprendizaje. En el marco de las prácticas evaluativas dinámicas centradas de manera exclusiva en la ejecución asistida, estos sujetos tendrán la oportunidad de mostrar la amplitud de su zona de desarrollo próximo. Asimismo, los evaluadores podrán detectar importantes diferencias en el funcionamiento mental de estos sujetos, las cuales pueden identificarse al analizar cómo responden a la ayuda prestada por otras personas más expertas. También podrán atender a indicadores cualitativos, como las estrategias cognitivas empleadas, el nivel de funcionamiento metacognitivo, el tipo y naturaleza de los errores, la calidad de la ayuda educativa proporcionada y las reacciones al éxito y fracaso.

Así considerada, la evaluación dinámica de los procesos de aprendizaje es primordialmente una evaluación diagnóstica de la capacidad de aprendizaje, cuya instrumentación conlleva una intervención. Si bien en esta perspectiva la evaluación y la intervención pueden aparecer como instancias integradas, la evaluación dinámica es sustancialmente una herramienta de evaluación diagnóstica capaz de proveer pautas de intervención específicas para la instrumentación de una respuesta educativa más adecuada.

En el marco de estos presupuestos, un particular interés ha impulsado a muchos autores a desarrollar procedimientos de evaluación y de intervención en el campo de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes (e.g., Feuerstein *et al.*, 1979; Budoff, 1987; Campione, Brown y Ferrara,

1982; Fernández-Ballesteros, 1990; Fernández-Ballesteros y Calero, 2000; Orrantia, Morán y Gracia, 1997,1998; Molina, Arráiz y Garrido, 1993; Calero y Lozano, 1994). En el contexto del presente trabajo se discutirán dos modelos de evaluación dinámica considerados paradigmáticos para estos propósitos: Evaluación del potencial de aprendizaje (*Learning Potencial Assesment Device-LPAD*; Feuerstein *et al.*, 1979) y Evaluación de la zona de desarrollo próximo (Brown, Ferrara y Campione, 1986).

Evaluación del potencial de aprendizaje (*Learning Potencial Assesment Device-LPAD*): el modelo de Feuerstein

Siguiendo las ideas de Vygotsky, Feuerstein (1979) continuó desarrollando el concepto y la evaluación del potencial de aprendizaje en el marco de su teoría general del aprendizaje mediado. Este autor creyó que la carencia temprana de experiencias de aprendizaje mediado en los niños se reflejaba en sus competencias pobres en un amplio espectro de tareas académicas. Más aún, los niveles de desempeño muchas veces mostrados como “retrasos cognitivos o del desarrollo” eran, en realidad, una subestimación del nivel al cual los infantes podían arribar si eran expuestos a experiencias nuevas e intensivas de aprendizaje mediado. Como un modo de dar respuesta a esta problemática, Feuerstein implementó situaciones de aprendizaje mediado en un procedimiento de evaluación dinámica que llamó Evaluación del Potencial del Aprendizaje (*Learning Potencial Assesment Device-LPAD*).

El procedimiento comprende una serie de interacciones adulto-niño por medio de las cuales el nivel de “modificabilidad” del desempeño inicial puede ser medido. La metodología utilizada es test-entrenamiento-postest como medida del nivel actual y el nivel potencial de desarrollo. Se administra primero un test en su condición estándar a un individuo, luego se realiza una intervención por parte del evaluador para alcanzar una solución lo más cercana posible en una tarea similar, nunca idéntica (entrenamiento). Hacia el final, se administra un postest.

De acuerdo con Feuerstein, durante la fase de entrenamiento, es necesario proporcionar al niño de modo sistemático y continuo información detallada acerca del desempeño de su ejecución en cuanto a la tarea. No basta con informarle de la existencia de un acierto o fallo, sino que, además, es necesario explicarle el cómo y el porqué de su error. Sólo así llegará a adquirir los prerrequisitos cognitivos necesarios para un funcionamiento adecuado. En virtud de ello, es preciso que la actividad del examinador se oriente, desde una perspectiva general y con independencia de la tarea en la que se esté trabajando, a entrenar al sujeto en cinco áreas del desempeño cognitivo, a saber: a) regulación de la conducta por medio de la inhibición y control de la impulsividad; b) mejoramiento de las funciones cognitivas; c) enriquecimiento del repertorio de operaciones mentales; d) enriquecimiento del repertorio de contenidos relacionados con la tarea, y e) creación de procesos de pensamiento reflexivo.

Para evaluar las diferentes áreas del funcionamiento cognitivo mencionadas y el potencial de aprendizaje, el LPAD se compone de diferentes pruebas. Las principales pruebas de esta batería con sus respectivas funciones son: test de organización de puntos que explora el proceso de organización perceptiva, la capacidad de planificar la ejecución, la existencia de una conducta sumativa, la necesidad de ser preciso, la impulsividad; test de las plataformas dividido en fases consecutivas que evalúan la capacidad de aprendizaje asociativo en su fase I, la capacidad de utilizar y manipular estímulos en su fase II y la flexibilidad mental del sujeto en su fase III; c) test de matrices progresivas de Raven de potencial de aprendizaje que evalúa el proceso de completamiento gestáltico y el razonamiento analógico.

En tanto la descripción en detalle de los mencionados tests excede los propósitos del presente artículo, se centrará en la modalidad de “entrenamiento” que se aplica en cada uno de los problemas antes que en los materiales (los cuales son similares a los ítems de los tests de inteligencia convencionales).

- a) Test de organización de puntos: consiste en una serie de ítems que se presentan como una nube de puntos que el sujeto debe organizar

de acuerdo con una estructura dada (ej., triángulo). Para el entrenamiento se emplea una hoja sobre la cual se presentan distintas figuras aisladas similares al modelo, las cuales varían su orientación. El entrenamiento consiste en una serie de ayudas al individuo tendientes a lograr discriminar entre las figuras que se solapan, incrementando el tamaño de los puntos que pertenecen a cada una de ellas.

- b) Test de las plataformas: su objetivo es evaluar el grado en que un sujeto puede ser modificado por medio de un proceso educativo. Se conforma de cuatro bandejas cuadradas en cada una de las cuales hay nueve fichas circulares distribuidas en tres filas paralelas de tres fichas cada una. En cada una de las bandejas hay una ficha fija a la misma. La tarea del sujeto consiste en aprender cuál es la posición de la ficha fijada en cada bandeja. El entrenamiento se efectúa durante la primera fase y se centra en enseñar al sujeto a explorar en forma sistemática las bandejas y a codificar la información proporcionada por la exploración de la manera más apropiada.
- c) Test de matrices progresivas: se presentan una serie de figuras a las cuales les falta una parte. Las partes son entregadas al sujeto dentro de un conjunto de alternativas posibles. Su tarea consiste en completar cada figura supliendo la parte faltante. El entrenamiento se centra en la corrección de las deficiencias que muestra el sujeto en su ejecución, dirigiendo su atención mediante una serie de preguntas y observaciones oportunas.

En suma, el LPAD se compone de: tareas (matrices progresivas, plataformas, puntos, etcétera), entrenamiento (con diferentes grados de estandarización), operaciones observadas (desempeño de postest, número de series, monto de información requerida, estrategias usadas, etcétera) (Fernández-Ballesteros, Juan-Espinosa, Colom y Calero, 1997). El entrenamiento es desarrollado, descrito e implementado de modo sistemático y las operaciones observadas se registran con un puntaje, con la garantía adecuada en términos de propiedades psicométricas (Budoff, 1987; Fernández-Ballesteros, 1996). También desde el punto de vista clínico o

cualitativo, el entrenamiento es flexible y las operaciones observadas son resaltadas.

Feuerstein reportó importantes mejoras como resultado de la exposición de los sujetos a las sesiones de entrenamiento de los ítems de cada uno de los test que componen el LPAD (Feuerstein, 1979; Narrol y Bachor, 1975, cit. por Brown y Ferrara, 1988). Estas mejoras producidas a partir de las ayudas brindadas por el examinador fueron un aspecto relevante en el desarrollo de su Programa de Enriquecimiento Instrumental (*Instrumental Enrichment Intervention Program-IE*) (Feuerstein, 1980). Éste fue diseñado para superar los problemas sistemáticos que se consideran característicos de los procesos cognitivos de los niños con problemas de aprendizaje. Como se ha señalado ya, los problemas metacognitivos son la principal causa de las limitaciones en su aprendizaje. Por ello, este modelo de intervención se concentró en los procesos de autocontrol y autorregulación cognitiva. Mediante el soporte de un maestro, el pequeño llegaba a ser progresivamente consciente del significado de sus actividades de aprendizaje y consecua, eventualmente, vía internalización, un funcionamiento cognitivo autorregulado.

El procedimiento para la evaluación del potencial de aprendizaje (LPAD) y su aplicación en el programa de intervención (IE) han sido muy exitosos. Curiosamente, una de las principales razones que Feuerstein adjudicó al éxito de los mismos fue que, por primera vez, los maestros creyeron que los niños y adolescentes con problemas de aprendizaje realmente podían aprender (Brown y Ferrara, 1988).

EVALUACIÓN DE LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO: EL MODELO DE BROWN, FERRARA Y CAMPIONE

Inspirados en los postulados vygotskianos y en el desarrollo de evaluaciones clínicas del potencial de aprendizaje a cargo de sus colegas soviéticos (Vlasova y Pevzner, 1971, cit. Por Brown y Ferrara, 1988), los psicólogos experimentales Anne Brown, Roberta Ferrara y Joseph Campione (1986) desarrollaron un modelo de evaluación para realizar evaluaciones a niños americanos con dificultades de aprendizaje. En consonancia con las ideas

de Feuerstein (1980), estos investigadores argumentaron que los niños y adolescentes por lo común denominados “deficientes mentales” a menudo mostraban una competencia pobre y limitada por la inadecuación de sus tempranas experiencias de aprendizaje.

Conscientes de la limitación de las medidas estáticas, su principal interés fue llevar adelante un programa de investigación que examinara la confiabilidad experimental de los postulados clínicos en la medición de la zona de desarrollo potencial utilizados por los colegas rusos, e investigar la posibilidad de estandarizar lo que en esencia es una situación interpersonal. En este marco, la evaluación de la zona de desarrollo próximo constituye una medida inversamente proporcional al número de ayudas que los infantes requieren tanto para alcanzar el desempeño independiente en forma exitosa en un determinado problema, como para mantener y transferir el conocimiento adquirido hacia la resolución de problemas nuevos y más complejos. Esto es, los pequeños con una zona de desarrollo muy amplia son aprendices eficientes en un dominio particular, capaces de capitalizarlo con una cantidad relativamente pequeña de ayudas. Por su parte, los niños con una amplitud más pequeña tienden a requerir más intervención (Brown, Ferrara, y Campione, 1986).

Mediante la utilización de diversos tipos de tareas de razonamiento (ej., *Letter Series Completion Problems*), de resolución de problemas básicos de suma y sustracción, de ítems adaptados del Test de matrices progresivas de Raven, etcétera, este modelo evalúa la zona de desarrollo próximo poniendo especial interés en la evaluación de la capacidad de transferencia de los niños. De allí que el procedimiento dinámico se divide en tres sesiones: a) aprendizaje inicial asistido, b) mantenimiento y transferencia (sin asistencia), c) mantenimiento y transferencia dinámicos (asistido), posteriormente se aplica un postest final. En la primera sesión, los niños aprenden una secuencia de una tarea determinada, esto es, su desempeño es asistido de entrada, porque el principal interés de este modelo en términos de aprendizaje se centra en la evaluación de su capacidad de transferencia. Así, el interés en la estimación de la transferencia no reside en medir cuántos problemas o elementos de una clase dada el sujeto es capaz de transferir sin

ayuda, sino con qué facilidad afronta los diferentes aspectos de los nuevos problemas. Por ello, en la segunda sesión, los problemas difieren de los de la primera en cuanto al grado de transferencia de sus ítems. Por ejemplo, en esta sesión, cuatro de los problemas presentan los mismos tipos de patrones aprendidos en la sesión anterior (mantenimiento), otros cuatro ítems muestran las relaciones y características aprendidas en la primera sesión (transferencia cercana), pero se combinan de modo diferente, y seis nuevos problemas introducen relaciones y características distintas a las aprendidas con anterioridad (transferencia lejana). El posttest final comprende los mismos problemas expuestos en las sesiones anteriores a los que se le suman dos ítems de transferencia más lejana.

La asistencia brindada al niño durante el procedimiento (sesiones a y c) es un punto primordial en este modelo. A grandes rasgos, la asistencia comienza con pistas de carácter muy general y, de modo sucesivo, se le van proporcionando pistas progresivamente más explícitas y precisas y, de ser necesario, finalmente se le proporciona un guión detallado que le permita encontrar la solución. Las pistas dadas a los niños se basan en un análisis detallado de la tarea. Se presentan siguiendo una secuencia fija, con independencia de las respuestas concretas dadas por el niño. Así, el procedimiento de instrucción-evaluación se fundamenta en las características de la tarea, no en las del pequeño. La razón de ello estriba en que se trata de conseguir datos cuantitativos con buenas cualidades psicométricas, lo que sólo parece posible si la realización del examen se estandariza al máximo. Los autores de este modelo sostienen que si se le brinda ayuda al niño de manera gradual y estándar es posible estimar cuál es la cantidad mínima de ayuda requerida para que un sujeto dado resuelva cada problema. La variable considerada indicadora de la eficacia del aprendizaje es el número de pistas que ha sido necesario dar al niño para que alcance el criterio de aprendizaje (que suele ser, por lo regular, la resolución de dos problemas sucesivos sin ayuda).

En el marco de este modelo se efectuaron variados estudios tendientes a promover el entrenamiento de habilidades cognitivas en niños con problemas de aprendizaje y mostrar la relevancia de la instrucción más allá

del nivel de competencia real del niño (Campioni, Brown, Ferrara, Jones y Steinberg, 1985, cit. por Brown y Ferrara, 1988). Uno de ellos se orientó al entrenamiento de actividades de comprensión lectora en sujetos que cursaban el séptimo grado del nivel primario. Si bien, éstos no tenían un diagnóstico oficial de problemas de aprendizaje, eran considerados por su maestra como sujetos con problemas importantes en la comprensión lectora. En el marco de esta intervención, en las sesiones de entrenamiento, los estudiantes participaron en forma individual en tutorías con diálogos con el experimentador. Así, el tutor y el niño formaban parte de un juego de aprendizaje interactivo que consistía en tomar turnos para conducir el diálogo de pequeños segmentos de un texto. En concreto, ambos leían un segmento y luego uno de ellos tomaba el papel de liderar el diálogo promoviendo una gran variedad de actividades de activación comprensiva como, por ejemplo, parafrasear las ideas principales, cuestionar alguna idea ambigua, predecir las posibles preguntas que podrían ser formuladas acerca del segmento e hipotetizar sobre los contenidos de las demás frases del segmento. Después, en el siguiente, los papeles se invertían.

Los resultados de estos estudios revelaron que, si bien en una fase inicial el tutor debe modelar estas actividades y el niño casi siempre presenta serias dificultades para liderar el diálogo siendo sólo un pasivo observador, en una fase intermedia el examinado se hace más capaz de desempeñar el papel de liderazgo y hacia el final de diez sesiones el niño es capaz de parafrasear y formular preguntas con evidente sofisticación. Asimismo, las actividades de regulación y monitoreo de la comprensión del sujeto mejoran de manera notable, acercándose cada vez más a aquellas modeladas por el tutor. Al repetir estas experiencias interactivas, con la participación conjunta del niño y el adulto configurando una representación coherente del texto, el examinado se hace progresivamente capaz de llevar adelante las funciones de regulación cognitiva por sí mismo. No sólo el estudiante puede desempeñar actividades de comprensión lectora en interacción con un tutor, sino que se vuelve capaz de internalizar ese procedimiento como parte de su propio repertorio de procesos cognitivos para la lectura. En la medida en que el niño adquiere más de los procedimientos inicialmente

llevados adelante por el tutor, el adulto le cede el control. El poder de la transferencia se logra de manera gradual y mutua en el proceso de interacción (Brown y Ferrara, 1988).

Así, este modelo se propone como un proceso de estimación del aprendizaje y la transferencia, creando el mapa de la amplitud de la zona potencial de cada niño en una determinada área del desarrollo cognitivo. Esto no sólo puede proveer un diagnóstico claro del nivel de competencia que el evaluador puede esperar, sino una descripción rica y detallada de la "fórmula" requerida para la mejora del nivel de competencia inicial de cada sujeto. Por tanto, este procedimiento ha demostrado tener el potencial necesario para proveer herramientas diagnósticas altamente prescriptivas (Brown y Ferrara, 1988).

Modelos de evaluación dinámica: semejanzas y diferencias

El modelo de Feuerstein centrado en la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje comparte muchos aspectos con el programa de investigación de Ferrara, Brown y Campione que se concentra en el estudio del aprendizaje mediante entrenamiento. Ambos programas pueden ser interpretados en el marco de la teoría general de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo. En el marco de esta teoría, estos dos modelos han demostrado un fuerte compromiso con la educación especial. De hecho, los procedimientos desarrollados han sido el producto de un marcado interés en la problemática de las dificultades de aprendizaje de niños. En tanto estos programas acuerdan en las limitaciones de las medidas de inteligencia estáticas, ambos se han concentrado en el desarrollo de procedimientos para servir a los propósitos de la evaluación diferencial del aprendizaje. En este sentido, los dos modelos acuerdan que el entrenamiento debe ser interactivo con la intervención del soporte de un adulto aportando ayudas y pistas para favorecer el descubrimiento de la solución de los problemas. Ambos ponen en relieve, al menos de modo implícito, una teoría de la internalización del aprendizaje que sigue un

mismo prototipo de transición, el pasaje de la regulación externa hacia la autorregulación. Por último, ambos modelos destacan las habilidades metacognitivas (autorregulación, autocrítica, etc.) como aspectos determinantes de un adecuado aprendizaje.

Sin embargo, como procedimientos de evaluación dinámica, ambos presentan aspectos divergentes. En primer lugar, el modelo de Feuerstein refleja un interés predominantemente clínico centrado sobre todo en el proceso de aprendizaje, por lo que la interacción se presenta lo suficientemente flexible como para adaptarse a cada individuo. Como contrapartida, los estudios experimentales del modelo de Brown, Ferrara y Campione son estructurados, pues el tipo de interacción es diseñada y estandarizada antes del entrenamiento. En conexión con ello, el empleo del primero de estos procedimientos implica prestar más atención a la consecución de información sobre las características cualitativas de los procesos psicológicos del niño —aunque no se excluye la consecución de datos cuantitativos—, mientras que el segundo implica atender en especial la obtención de medidas cuantificables, válidas y confiables. En ese sentido, Ferrara, Brown y Campione se concentraron en las propiedades psicométricas de sus instrumentos, lo cual los condujo a tareas de aplicación más estandarizada. Al respecto, sin desconocer la importancia de este modelo como forma de evaluación, algunos autores han alertado sobre el problema que puede aparecer cuando la evaluación dinámica se centra sólo en los resultados cuantificables sin que los mismos sean utilizados para instrumentar una intervención concreta (Orrantia, Moran y Gracia, 1997; 1998).

También existe otra diferencia sustancial relativa a lo que se medirá en cada caso. Feuerstein pone el acento en determinar la cantidad de mejoras que tiene lugar después de la instrucción, es decir, cuánto puede aprender el sujeto; mientras que Campione, Ferrara y Brown se centran en medir la cantidad de instrucción necesaria que se le brinda al individuo con un determinado nivel de competencia, es decir, cuánta ayuda demanda para conseguir un grado determinado de aprendizaje, siendo el número de ayudas lo que constituye para estos autores el indicador de la zona de desarrollo próximo.

Otro punto divergente radica en el modo en que tiene lugar la asistencia en el procedimiento metodológico empleado en cada caso. En el LPAD, con una estructura pretest-entrenamiento-postest, la asistencia es aportada sólo durante el entrenamiento. En cambio, en los estudios de entrenamiento del modelo de Campione, Ferrara y Brown con tres sesiones y un postest general, la asistencia se orienta a promover la capacidad de transferencia del aprendizaje adquirido durante la evaluación, elemento destacado en este modelo. Así, en la primera sesión se brinda asistencia para promover un determinado aprendizaje; luego, se evalúa el grado de mantenimiento del aprendizaje adquirido sin asistencia; en tercer lugar, se asiste en nuevos problemas de transferencias (cercana y lejana); y, por último, se retira la asistencia en el postest general.

Otra diferencia estriba en que el primero orienta su evaluación hacia el examen del "funcionamiento intelectual general", considerando las cinco áreas del desempeño cognitivo ya mencionadas, mientras que el segundo subraya la trascendencia de situar la evaluación en un contexto o dominio específico. La ventaja del primer modelo reside en la posibilidad de precisar pautas de intervención de mayor alcance, puesto que la evaluación dinámica se orienta a un examen de funciones cognitivas generales. Pero, por otro lado, la evaluación de la zona de desarrollo próximo en un dominio específico del conocimiento sugiere una función diagnóstica más clara. Como resultado, un niño podría tener diferentes zonas por medio de los distintos dominios del conocimiento. En específico, para los niños con problemas de aprendizaje esta noción puede resultar muy alentadora, pues la descripción de la zona de operaciones cognitivas dentro de una determinada esfera no implica forzosamente el mismo nivel de competencia en otro campo cognitivo. Asimismo, la idea de que las medidas dinámicas no necesariamente son consistentes entre dominios o tareas permite orientar la evaluación dinámica a los diversos dominios específicos de ejecución académica. Este aspecto resulta relevante para muchos autores (Rothman *et al.*, 1995; Bransford, Delclos, Vye, Burns y Hasselbring, 1987; Orrantia, Morán y Gracia, 1997; 1998) quienes aseguran que es más adecuado orientar la evaluación dinámica hacia tareas relacionadas con contenidos

académicos específicos, como la lectura, las matemáticas, antes que focalizarla en los constructos de los tests y otros factores no académicos.

Más allá de sus diferencias específicas, ambos procedimientos ajustan sus respuestas en función a las del examinado, obteniendo información rica y válida acerca de las posibilidades y limitaciones cognitivas de dichos niños. Los dos modelos permiten superar el estatismo de la evaluación tradicional y proporcionan información diagnóstica, más ajustada, de las posibilidades de cambio en el desempeño cognitivo de los infantes con problemas de aprendizaje.

Conclusiones

La intervención educativa tiene como principal objetivo que los alumnos aprendan a aprender, que se percaten de lo que saben y de lo que no saben, que sepan cómo o dónde obtener la información necesaria. Si ésta es una meta para cualquier estudiante, lo es mucho más para quienes manifiestan una incapacidad de desarrollar por ellos mismos los procesos cognitivos que permiten que el aprendizaje tenga lugar. En consecuencia, en la intencionalidad que caracteriza la educación escolar de estos niños, debe ponerse de manifiesto una clara intervención dirigida a enseñar a los estudiantes estrategias de control y regulación de sus propios procesos cognitivos. En ese sentido, la intervención no sólo debe orientarse al aprendizaje de comportamientos o estrategias específicas, sino subrayar el entrenamiento de habilidades de control y regulación de la propia actividad cognitiva. Este propósito es fundamental, porque sin el desarrollo de cierta capacidad de autorregulación, el avance intelectual y autónomo no tendrá lugar.

Ahora bien, apuntalar los procesos cognitivos con la finalidad de modificar la capacidad de aprender de los niños con problemas de aprendizaje no es tarea sencilla. Para ello, es preciso disponer de herramientas de evaluación diagnóstica apropiadas que permitan detectar no sólo el rendimiento cognitivo alcanzado en una determinada tarea, sino las limitaciones de los procesos responsables de tal rendimiento. Asimismo, los dispositivos de

evaluación deben ser capaces de aportar información de manera diferencial acerca de las ayudas pedagógicas que cada niño requiere para favorecer el desarrollo de un funcionamiento cognitivo óptimo. En este aspecto, consideramos que la evaluación dinámica, en cualquiera de sus modelos, se perfila como el procedimiento más idóneo para tales propósitos.

En primer lugar, a diferencia de las pruebas psicométricas tradicionales que informan sobre el nivel intelectual desde un punto de vista estático, la evaluación dinámica informa las características cualitativas de los procesos psicológicos de los niños (Feuerstein *et al.*, 1979) y su capacidad para aprender (Brown, Ferrara y Campione, 1986).

En segundo lugar, en contrapunto con las medidas cuantitativas centradas en los productos del aprendizaje, la evaluación dinámica pone el acento en determinar *cuánto puede aprender el sujeto* (Feuerstein *et al.*, 1979) y *cuánta ayuda necesita* (Brown, Ferrara y Campione, 1986) durante el *proceso* para conseguir un grado determinado de aprendizaje. Así, mediante interacciones estructuradas y diseñadas antes del entrenamiento (Brown, Ferrara y Campione, 1986) o con un grado mayor de flexibilidad (Feuerstein *et al.*, 1979) este tipo de evaluaciones permiten determinar en qué medida el sujeto es capaz de beneficiarse de dicho entrenamiento, de sacar provecho de la instrucción que se le brinda y del tipo de ayuda que le resulta útil. En este punto, si el objetivo de la evaluación dinámica, en tanto diagnóstico, se orienta a convertir la predicción en una intervención concreta, estos procedimientos abren la posibilidad de un planteamiento más dinámico de la evaluación orientada a la intervención.

En este contexto, el educador tiene la posibilidad de asumir el papel de mediador y creador de contextos de enseñanza-aprendizaje que estimulen el potencial de aprendizaje de los niños con dificultades de aprendizaje, ajustando el nivel de ayuda pedagógica y planteando situaciones que favorezcan la autorregulación. Ello implica operar dentro de la zona de desarrollo próximo de tales niños mediante interacciones que planteen demandas o desafíos que se sitúen levemente por encima de sus capacidades, facilitando, en la medida que sea posible, el desprendimiento progresivo de lo concreto, promoviendo el distanciamiento del contexto

espacio-temporal inmediato y posibilitando una paulatina generalización y descontextualización. En este sentido, la estimación de la zona de desarrollo próximo implica crear un mapa de la esfera de preparación del niño, desde su extremo inferior en su nivel de competencia inicial hacia su extremo superior, aquel que el niño podrá alcanzar bajo las circunstancias más adecuadas. Siguiendo a Vygotsky, la instrucción que persigue el límite superior de la zona de desarrollo entraña implicaciones decisivas para el diagnóstico de las posibilidades cognitivas de los pequeños. Al concentrarse en el nivel máximo que un alumno puede alcanzar con ayuda, resulta posible conducirlo a niveles de éxito nunca antes alcanzados.

Así, en el marco de la evaluación dinámica, las dificultades de aprendizaje de los estudiantes podrían ser tratables y, en algunos casos, modificables, promoviendo, en lo posible, el desarrollo autónomo y legítimo de sus capacidades cognitivas cualitativamente diferentes.

Bajo la influencia de los enfoques dinámicos, la evaluación de las dificultades de aprendizaje permite desarrollar criterios diagnósticos más claros delimitando con mayor precisión tanto las características cualitativas de estos niños como las ayudas pedagógicas que demandan. Desde esta perspectiva, la evaluación dinámica se ofrece como herramienta diagnóstica privilegiada en el diagnóstico e intervención de las dificultades de aprendizaje de los niños.

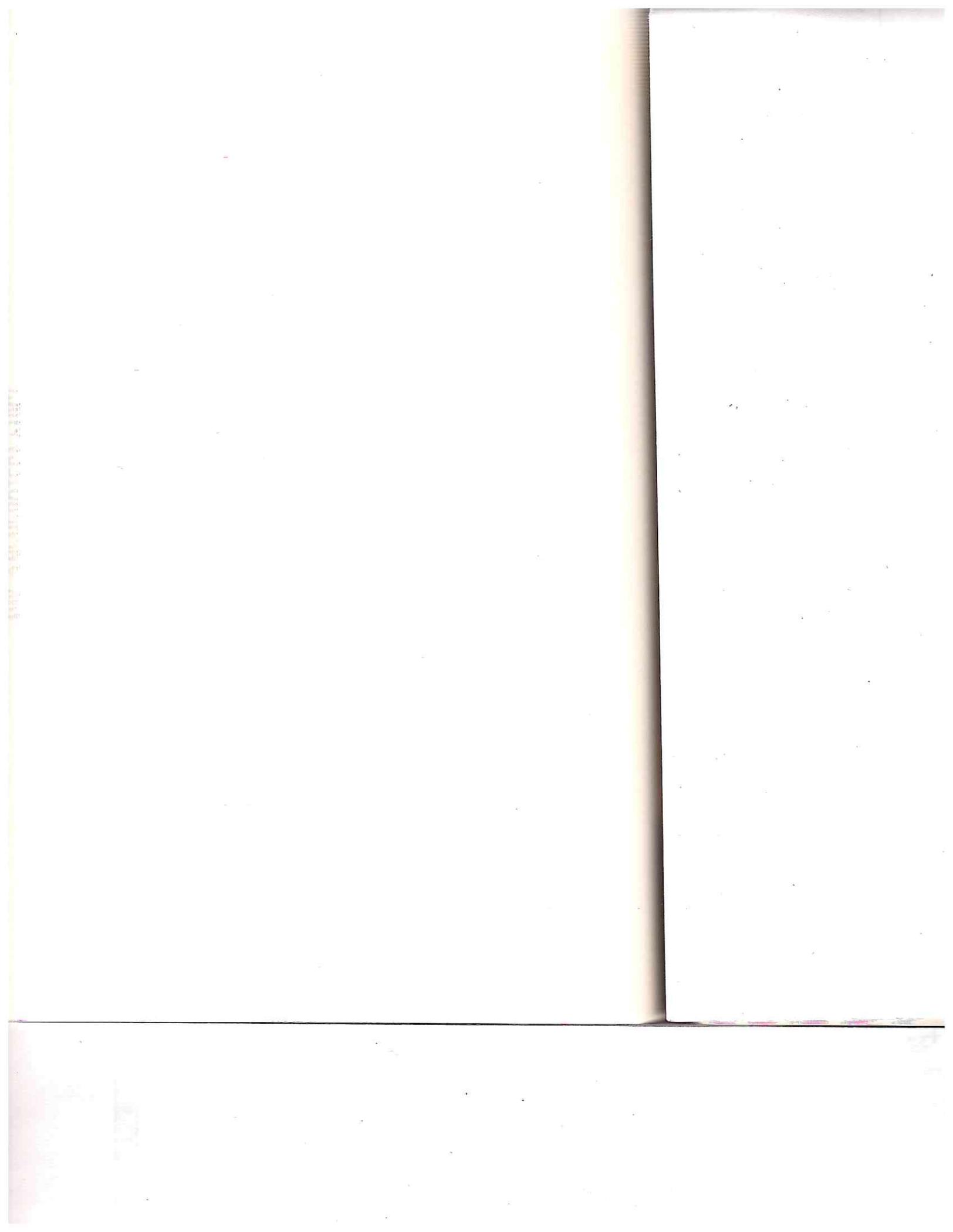
BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- (1992). *Leer, comprender y pensar: desarrollo de estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE.
- Betancourt, M. J., S. D. Valadez y M. L. Martínez (1995). *Intervención psicoeducativa a superdotados. Proyecto de investigación*. México: Depto. de Psicología-Centro Universitario Ciencias de la Salud/Universidad de Guadalajara.
- Borkowsky, J. G., M. K. Reid y B. E. Kurtz (1984). Metacognition and Retardation: Paradigmatic, Theoretical and Applied Perspective. En P. H. Brooks y C. M. Cauley [eds.], *Learning in the Mentally Retarded*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Brown, A. (1975). The Development of Memory: Knowing, Knowing about Knowing, and Knowing How to Know. En H. W. Reese [ed.], *Advances in child development and behaviour*, 10. Nueva York: Academic Press.
- (1978). Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition. En R. Glaser [ed.], *Advances in Instructional Psychology*, 1. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- (1982). Metacognition, Executive Control, Self-regulation and Other Even More Mysterious Mechanisms. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe [eds.], *Learning by thinking*. West Germany: Kuhlhammer.
- Brown, A., R. Ferrara y J. Campione (1986). Children's Learning and Transfer of Inductive Reasoning Rules: Studies of Proximal Development". *Child Development*, 57, 1087-1099.
- Brown, A. y J. Campione (1978). Memory Strategies in Learning: Training Children to Study Strategically. En H. L. Pick, H. W. Leibowitz, J. E. Singer, A. Steinschneider y H. W. Stevenson [eds.], *Psychology from research to practice*. Nueva York: Plenum Press.
- Brown, A. y J. Campione (1981). Inducing Flexible Thinking: A Problem of Access. En M. Friedman, J. P. Das y N. O'Connor [eds.], *Intelligence and Learning*. Nueva York: Plenum Press.
- Brown, A. y R. Ferrara (1988). Diagnosing Zones of Proximal Development. En J. Wertsch [ed.], *Culture, Communication and Cognition. Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bransford, J. D., V. Delplos, N. Vye, M. Burns y T. Hasselbring (1987). State of the Art and Future Directions. En C. S. Lidz [ed.], *Dynamic Assessment*. Nueva York: Guilford.
- Brunault, J. (1994). La recomendación sobre superdotados del consejo de Europa. Historia, texto y perspectivas. *Ideación*, 3, 28-30.
- Budoff, M. (1987). The Validity of Learning Potential Assessment. En C. S. Lidz [ed.], *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential* (pp. 52- 80). Nueva York: Guilford.
- Campione, J. C. y A. Brown (1977). Memory and Metamemory Development in Educable Retarded Children. En R. V. Kail y J. W. Hagen [eds.], *Perspective on the Developmental of Memory and Cognitions*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Campione, J. C., A. Brown y R. Ferrara (1982). Mental Retardation and Intelligence. En R. J. Sternberg [ed.], *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calero, M. D. y M. A. Lozano (1994). La evaluación del potencial de aprendizaje en ancianos. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47 (1), 89-100.

- Echeita, G. (1994). La educación de los alumnos superdotados de la LOGSE. *Ideación*, 3, 32-33.
- Escoriza Nieto, J. (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- Fernández-Ballesteros, R. (1996). Cuestiones de fiabilidad y la validez en la evaluación del potencial de aprendizaje. En S. Molina y M. Fandos [comps.], *Educación cognitiva*, I. Zaragoza: Mira Pub.
- Fernández-Ballesteros, R., M. Calero, J. Campllonch y J. Belchi (1990). *Evaluación del potencial de aprendizaje (EPA)*. Madrid: Editorial Mepasa.
- Fernández-Ballesteros, R., M. J. Espinosa, R. Colom y M. Calero (1997). Contextual and Personal Sources of Individual Differences in Intelligence: Empirical Results. En J. Kingma y W. Tomic [eds.], *Advances in Cognition and Educational Practice, IV* (221-274). Londres: Jai Press.
- Fernández-Ballesteros, R. y M. D. Calero (2000). The Assessment of Learning Potential: the EPA instrument. En C. Lidz y J. Elliott [eds.], *Advances in Cognition and Educational Practice*, 6. Nueva York: JAI Press.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Y. Rand y M. B. Hoffman (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: the Learning Potential Assessment Device*. Baltimore: University Park Press.
- Flavell, J. (1978). Metacognition. Paper presented at Psycholol. Ass. Ann. Meet. Toronto.
- Kirk, S. A. (1964). Behavioral Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. *Proceedings of the Conference on the Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child*. Evanston, IL. Fund. For the Perceptually Handicapped Child.
- Lidz, C. [ed.] (1987). *Dynamic Assessment: An interactional Approach to Evaluating Learning Potential*. Nueva York: Guilford.
- Lidz, C. (1990). The Preschool Learning Assessment Device: an Approach to the Dynamic Assessment of Young Children. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 167-175.
- Lidz, C. y J. Elliot (2000). Introduction to Dynamic Assessment. En C. Lidz y J. Elliott (eds.), *Advances in Cognition and Educational Practice*, 6, Nueva York: JAI Press
- Loper, A. B. y D. M. Murphy (1985). Cognitive Self -regulatory Training for Underachieving Children. En D. L. Forest-Presley, G. E. MacKinnon y T.

- G. Waller [eds.], *Metacognition, cognition and human performance*. Nueva York: Academic Press.
- Meltzer, L. I. (1994). Assessment of Learning Disabilities: the Challenge of Evaluating the Cognitive Strategies and Processes Underlying Learning. En G. R. Lyon [ed.], *Frames of reference for the Assessment of Learning Disabilities: New Views on Measurements Issues*. Baltimore: P. H. Brookes Publishing.
- Molina, S., A. Arráiz y M. J. Garrido (1993). *Batería para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje y de las estrategias cognitivas (BEDPAEC)*. Madrid: CEPE.
- Orrantia, J., M. C. Morán y A. D. Gracia (1997). "Evaluación y zona de desarrollo próximo: una aplicación a contenidos procedimentales". *Cultura y Educación*, 6/7, 39-56.
- (1998). Evaluación estática versus evaluación dinámica. Una comparación experimental. *Estudios de Psicología*, 61, 35-49.
- Palincsar, A. y A. Brown (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Monitoring Activities. *Cognition and instruction*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Puigdemívol, I. (2001). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Editorial Graó.
- Rothman, H. R., M. Semmel, A. Gracia y L. Gonzalez (1995). ¡Tenemos un problema...! Propuesta de un programa para enseñar a resolver problemas de matemáticas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 15-28.
- Torgesen, J. K. (1991). Learning Disabilities: Historical and Conceptual Issues. En B.Y.L. Wong [ed.], *Learning about Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scriber y E. Souberman [eds. y trads.]. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1979). From Social Interaction to Higher Psychological Processes. A clarification and Application of Vygotsky's Theory. *Human Development*. 22: 1-22.
- Wong, B. Y. L. (1985). Metacognition and Special Education: A Review of a View, *Journal of Special Education*, 20, 9-29.



Cultura, naturaleza y educación. Notas para una reflexión sobre su relación en el marco de la disciplina pedagógica

Ana María Salmerón Castro

Resumen

El ensayo sostiene que la distancia radical entre Rousseau y Kant en relación con los vínculos entre la cultura, la naturaleza y la educación ha dado pie a escenarios de desdibujamiento de las fronteras del campo pedagógico y a confusiones respecto de su interacción con otras disciplinas. Por ello, en primer lugar, se pretende justificar la idea de que tal desacuerdo ha originado una dicotomía problemática que reduce la exploración de las condiciones necesarias para la enseñanza y el aprendizaje a elementos de orden psicológico y lógico exclusivamente. En segundo lugar, propone una ruta reflexiva que permi-

Abstract

The essay argues that a radical gap between that the thought of Rousseau and Kant suggest exists in relation to the place of nature and culture in education, and that it has led place to confusion on the boundaries of the educational field and misunderstandings its relationship with other disciplines.

Therefore, the author seeks to show the idea that such disagreement has led place to a tricky dichotomy that reduces the exploration of the conditions necessary for teaching and learning to psychological and logical elements exclusively. She proposes a reflective route that allows reconsider

ANA MARÍA SALMERÓN CASTRO, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, profesora titular "A" T.C. [anasalmeron@correo.filos.unam.mx].

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre 2009, pp. 141-154
Fecha de recepción: 19 de noviembre de 2007 | fecha de aceptación: 5 de diciembre de 2008.

ta reconsiderar la noción de cultura y sus vínculos con lo educativo en términos de experiencia compartida y pública. Esta recuperación de ideas de experiencia y cultura, tomadas de D. H. Hamlyn y J. Dewey, constituye una herramienta conceptual para disipar dicotomías conflictivas que perjudican el desarrollo de ciertas tareas teóricas y prácticas propias de la disciplina pedagógica.

PALABRAS CLAVES
Rousseau, Kant, campo educativo

the notion of culture and its links with education in terms of shared and public experience.

The recovery of experience and culture ideas, taken from D. H. Hamlyn and J. Dewey, is a conceptual tool to remove conflicting dichotomies that hamper the development of certain tasks and skills specific to the educational discipline.

KEY WORDS
Rousseau, Kant, educational

Introducción

Es bien sabido que muchas de las ideas expresadas por Immanuel Kant acerca de la educación tienen un asiento considerable en el contrato pedagógico de Jean Jaques Rousseau. No hace falta, sino leer los primeros libros del *Emilio* y algunas páginas de la *Pedagogía* de Kant para reconocer la enorme influencia que éste recibió de Rousseau y en qué medida ambos autores coinciden en aspectos fundamentales. A pesar de ello, es posible reconocer, también, algunas diferencias sustantivas en relación con sus posiciones, posiciones que han marcado hitos en la construcción del discurso y los debates en relación con la teoría y la práctica pedagógicas. Una de estas diferencias tiene su base en la relación entre la cultura y la educación.

Me interesa recuperar tal diferencia con dos propósitos. El primero consiste en poner de manifiesto que la idea de cultura utilizada por Kant y Rousseau en sus respectivos discursos acerca de la relación que aquí nos interesa es exactamente la misma. Una noción de cultura viva en gran parte del pensamiento pedagógico contemporáneo y que la enmarca en el

terreno de lo que, en esencia, es contrario a todo lo que cabe dentro de la idea de naturaleza. El segundo propósito estriba en señalar la distancia radical marcada por estos autores en sus posiciones respecto de la relación entre la cultura y la educación, con el fin de puntualizar la dificultad que ha encontrado el discurso pedagógico para conciliar estas dos distintas posturas y proponer una lectura particular de las consecuencias derivadas de ellas en el espacio de la construcción disciplinaria de la pedagogía.

Con ello, pretendo avanzar en el planteamiento de una intuición en cuanto a lo que considero puede ser una de las múltiples razones que han dado pie a escenarios de desdibujamiento de las fronteras del campo pedagógico en su relación con otras disciplinas afines y, a partir de esa intuición, pretendo apuntar algunas notas para una reflexión en torno de la relación entre la cultura y la educación desde la pedagogía.

I

Quien se haya acercado, aun superficialmente, a estudiar el pensamiento de Rousseau tiene noticias del énfasis que este autor marcó en relación con la necesidad de seguir a la naturaleza —y no a la cultura— para trazar el plan educativo de su alumno imaginario. “La educación —decía— es efecto de la naturaleza, de los hombres, o de las cosas; cada uno recibe lecciones de estos tres maestros” (1959: 13).

La recomendación de seguir a la primera de estos tres maestros es el rasgo característico y definitorio de la *paideia* rousseuniana.

Por su parte, Kant estableció un desacuerdo esencial con Rousseau en este aspecto al preguntarse: “¿Por dónde empezaremos el desenvolvimiento de las disposiciones humanas? ¿Debemos partir del estado inculto, o por uno ya cultivado?” Preguntas a las que responde diciendo: “Es difícil imaginarse un desarrollo partiendo de la barbarie... Toda educación es un arte, porque las disposiciones naturales del hombre no se desarrollan por sí mismas. La Naturaleza no le ha dado para ello ningún instinto” (1983: 35).

La idea de cultura de que parten ambos autores coincide con la forma más común de su acepción. Los diccionarios no especializados definen

“cultura” precisamente en los límites de la frontera con lo natural o lo innato. Estas definiciones se enmarcan en este coto tanto si refieren al conjunto de técnicas, conocimientos, tradiciones, creencias, lenguajes, instituciones y formas de relación interpersonal y política que comparten determinados grupos sociales como si, de manera más comprensiva, aluden a las maneras de ver, entender y dar sentido al mundo que se derivan y corresponden a tales técnicas, conocimientos, tradiciones, creencias, lenguajes, instituciones y formas de relación.

Sin duda, la cita kantiana que subraya el papel de la cultura para dirigir la educación reconoce el carácter de oposición a la naturaleza. Tampoco es posible negar que tal idea de cultura prevalezca en el autor del *Emilio*, aun cuando éste la observa con recelo e insiste en la necesidad de contemplarla como un peligro para dirigir la educación.

II

El desencuentro de estos juicios de Kant y Rousseau lleva consigo una carga profunda de implicaciones de las que, con frecuencia, no ha podido prescindir el pensamiento pedagógico. Las dos perspectivas respecto del lugar de la cultura en el pensamiento educativo y sus derivaciones han formado parte de muchos de los debates acerca de la educación en Occidente desde hace decenios. Las consecuencias de esos dos modos de entender el lugar de la cultura han generado dos formas, casi siempre enfrentadas, de revisar los problemas educativos y dos esquemas polarizados de responder a las preguntas pedagógicas.

Las grandes dicotomías que han enfrentado, por ejemplo, los planteamientos “tradicionales” y la pedagogía “progresista”, surgida el siglo pasado, y las disputas entre quienes han defendido una educación “centrada en los contenidos” contra aquellos que se pronunciaron por la educación “centrada en el niño” no han sido ajenas a este desacuerdo en lo tocante al lugar de lo cultural en la función teórica y práctica de la disciplina pedagógica.

Pero no me interesa centrar mi análisis en dichas dicotomías; sino, más bien, en una de las discordancias de este desacuerdo fundamental

entre Rousseau y Kant que, considero, ha contribuido a parcelar el estudio de la disciplina pedagógica en campos que, si bien no le son ajenos, no la constituyen del todo y, en ocasiones, parecieran desplazarla del corazón de su complicado campo de estudio.

La versión kantiana del lugar de la cultura en la educación obliga, en lo fundamental, a una acusada claridad en cuanto a los objetivos de ésta y, a partir de ella, al señalamiento puntual del orden lógico de aproximación a tales objetivos. Ésa es, para el autor, la condición del éxito de cualquier proyecto educativo. Así lo manifiesta al señalar:

Tanto el origen como el proceso de este arte es: o bien *mecánico*, sin plan, sujeto a las circunstancias dadas, o *razonado*. El arte de la educación se origina mecánicamente en las ocasiones variables donde aprendemos si algo es útil o perjudicial al hombre. Todo arte de la educación que procede sólo mecánicamente ha de contener faltas y errores, por carecer de plan en que fundarse. El arte de la educación o pedagogía necesita ser razonado, si ha de desarrollar la naturaleza humana para que pueda alcanzar su destino [1983: 35].

Kant no desconoce el carácter teórico-práctico de la pedagogía y ha sido considerado en relación con la relevancia del lugar de la experiencia práctica para el desarrollo de nuestra disciplina; pero el significado respecto de la construcción del conocimiento pedagógico está siempre atajado, en su discurso, a la determinación conceptual de su destino y al modo de organizar ese destino. “El proyecto de una teoría de la educación —dice— es un noble ideal, y en nada perjudica [el hecho de] que no estemos en disposición de realizarlo [...] Una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección no encontrada aún en la experiencia [...] Basta que nuestra idea sea exacta para que salve los obstáculos que en su realización encuentre” (1983: 32-33).

Por su parte, al conferir toda la importancia a la naturaleza del niño para dirigir su educación, la mirada rousseauiana exige un conocimiento profundo del desarrollo individual; una explicación precisa de la manera en que el niño

aprende y del tipo de condiciones que lo motivan. De ese conocimiento, y sólo de ése, pareciera depender el éxito de la intervención pedagógica.

III

Una forma de revisar este desacuerdo puede sugerir que, en algún sentido, las consecuencias de las ideas pedagógicas de Kant y Rousseau sobre la cultura y la educación han situado a la pedagogía —en particular, en Occidente y en especial en el siglo XX— en un espacio vulnerable en el marco de otras dos disciplinas.¹

En la medida en que se atiende a la intuición kantiana, la tarea de pensar y hacer la educación se enmarca en el terreno del esclarecimiento de problemas conceptuales relacionados con las metas de la educación y la organización lógica y racional de éstas. Esa condición ha convertido la reflexión respecto de estos aspectos en dominio casi exclusivo de la filosofía —sobre todo, de la filosofía de la educación; en ocasiones, de la epistemología—. En cambio, en la medida en que el éxito de la tarea educativa se ha entendido como el resultado de un conocimiento específico del desarrollo y las condiciones individuales necesarias para el aprendizaje, los saberes que resultan fundamentales para el desarrollo de la educación parecieran ser dominio del campo de la psicología —de la educativa—.

En este sentido, ha sido frecuente pensar que, una vez concedido que el campo pedagógico es un terreno sembrado de problemas conceptuales y prácticos, el ámbito de reflexión sobre lo conceptual corresponde a la filosofía (de acuerdo con la comprensión kantiana de la primacía de la cultura y su ideal educativo); y que el ámbito de lo práctico, en cambio, pertenece al campo de la psicología (en tanto ésta permite dar respuesta a las exigencias de la comprensión rousseauiana acerca del predominio de la naturaleza).

¹ No afirmo que la intención de Kant o de Rousseau fuera ésta ni, desde luego, que ellos hubieran podido prever un desencadenamiento de esta naturaleza a partir de la exposición de esas ideas; me interesa poner de manifiesto mi intuición respecto de la posibilidad de interpretar que el desarrollo del discurso pedagógico ha marcado la pauta para que estas condiciones de escisión del campo se revelen en el sentido en que lo han hecho.

Una muestra de lo que afirmo se refleja en la estructura de los departamentos de pedagogía (o de ciencias de la educación) de muchas universidades del mundo anglosajón, que suelen dividirse en dos áreas principales: una de filosofía y otra de psicología educativa, cada una de ellas ocupada de estudiar problemas teóricos y prácticos de la educación respectivamente. Pero este esquema no es estrictamente anglosajón; muchos de los planes de estudio de licenciaturas en pedagogía en muy variados países del mundo —entre ellos, el nuestro— también son reflejo de separaciones de esta índole y sus consecuencias, creo, absolutamente desventajosas para el desarrollo coherente de la disciplina pedagógica.

La tajante dicotomía entre lo que corresponde al terreno de lo conceptual y al de lo psicológico ha supuesto otra obtusa diferenciación entre lo constitutivo del conocimiento y lo perteneciente a la mente humana como si se tratara de dos constelaciones de operaciones sin relación alguna, cuyo encuentro obedeciera sólo a condiciones del desarrollo cognitivo y estrictamente lógicas o epistemológicas propias del material objeto de la enseñanza en el proceso educativo. Parece que fuera posible concebir a la mente y al conocimiento como dos conjuntos separados de condiciones que no mantuvieran relaciones recíprocas y solidarias entre sí.

Cuando se realiza la investigación psicológica, al margen de la filosófica o viceversa, se da por supuesta una distinción radical entre mente y conocimiento, y no me parece imposible afirmar que pueda estar vinculada con algunos de los supuestos que emergen de las distinciones originadas por estas ideas kantiana y rousseauiana sobre la relación entre la cultura —o la naturaleza— y la educación.

IV

Tal vez no fuera necesario señalar que no pretendo descubrir el hilo negro al poner en tela de juicio la existencia absolutamente independiente de, por un lado, las capacidades intelectuales y, por otro, las clases de contenidos que permiten evocarlas, movilizarlas y darles curso. Esto ha sido dicho ya desde el propio ámbito de la filosofía; ha sido reconocido por la psicología, y

la pedagogía da cuenta de ello tanto desde las dilucidaciones conceptuales que enmarcan el discurso de su teoría como desde incontables espacios de la práctica. Esto ha ocurrido, sobre todo, a partir de las condiciones históricas que posibilitaron la difusión del pensamiento de Vygotsky y sus seguidores en los países occidentales, en las últimas décadas del siglo pasado.

En todo caso, me interesa apelar a una idea de la cultura y de su relación con la educación que evoque, sin dificultades del tipo de las señaladas, ese indispensable reconocimiento de que la dirección y el contenido de la enseñanza ocurrida en el proceso educativo no escapa a las condiciones del desarrollo de los sujetos inmersos en la cultura y que ésta, a su vez, conforma las condiciones de posibilidad de apropiación de la cultura que permiten el desarrollo de los sujetos.

Desde luego, tampoco aspiro a ofrecer una definición inédita de la cultura; mi pretensión es mucho más modesta. Sólo pretendo recuperar una de las maneras en los cuales este término ha sido aplicado en otros espacios para relacionarlo con una comprensión de su lugar en la educación que permita reconocer el vínculo cultura-educación desde una perspectiva que aleje la persistencia de las dicotomías que considero problemáticas.

Me refiero a una noción de cultura que no se conforma con establecer los límites de su frontera en relación con la naturaleza ni con señalar que pertenecen al orden de lo cultural todos los conjuntos imaginables de las técnicas, los conocimientos, las tradiciones, las creencias, los lenguajes, las instituciones y las formas de relación interpersonal y política que comparten determinados grupos sociales; sino que reconoce que la cultura, además de constituirse en el marco de las técnicas, los conocimientos, las formas de relación, etcétera, produce, junto con y a partir de ellos herramientas de pensamiento, ideas comunes sobre las representaciones de los objetos, propiedades de la mente, capacidades de dar sentido a las cosas, significaciones particulares, principios comunes de interpretación, patrones o esquemas de comprensión y mecanismos de apropiación de la experiencia, que son públicos y compartidos entre los sujetos pertenecientes a una cultura determinada.

Tal idea de cultura permite reconocer una serie de herramientas de pensamiento asociadas con la posibilidad de dar sentido al mundo y sig-

nificado a la experiencia que no son propiamente —como señala Kieran Egan (1991)— ni características innatas de la mente sujetas a las propiedades psicológicas del desarrollo, ni contenidos específicos de conocimiento. Son formas de pensamiento dependientes de una relación dialéctica entre unas y otros, conformadas a partir de la relación de los sujetos de la educación con otros que comparten una cultura.

Ni el conocimiento acumulado ni las condiciones naturales de la mente son, por sí mismos, capaces de conducir capacidad alguna de dar sentido al mundo y significado a la experiencia y, sin esas capacidades, no hay educación que posibilite el desarrollo de la inteligencia.

V

Esta afirmación debe sostenerse, pienso, a la luz de alguna explicación inteligible de las condiciones que hacen posible el desarrollo de las capacidades de conferir sentido al mundo y significado a la experiencia, condiciones indispensables del desarrollo de la inteligencia. Intentaré esbozar esta explicación siguiendo a D. H. Hamlyn, quien, a mi criterio, ha dilucidado con mayor claridad el concepto de experiencia y su lugar en el desarrollo del entendimiento.

Hamlyn² parte de un supuesto básico ampliamente aceptado por los epistemólogos contemporáneos que, lejos de asumir —como hicieron algunos modelos empiristas clásicos— que la experiencia es fruto de una relación orgánica con el medio ambiente, acepta la necesidad de que ocurran algunas operaciones mentales, aun si son primitivas, para que la experiencia tenga lugar. Sostiene que no existe alguna forma de experiencia —ni siquiera de índole perceptiva—³ que pueda tener lugar sin la preexistencia de algún concepto por parte del sujeto de la experiencia.

² La teoría sobre la experiencia de este autor es de una complejidad mucho mayor de lo que en este espacio se puede e interesa recuperar. Acudo sólo a una de sus múltiples aristas con base en lo que considero relevante para el propósito de este artículo.

³ Michael Oakshott (1966) sostiene la tesis básica de que ni la sensación ni la percepción son condiciones previas de la experiencia, sino modos —en todo caso menos sofisticados—, pero al fin "modos", de la experiencia.

La pregunta natural ante una proposición de este carácter se asocia, de modo indiscutible, con el tema del concepto y de las condiciones necesarias para que éste se desarrolle y ofrezca el lugar a la experiencia.

De acuerdo con el autor (1981), un concepto es la conciencia de un objeto en tanto que un objeto específico. Siempre que vemos —percibimos— algo, lo vemos “como algo”; es decir, no lo vemos como es en realidad, sino sólo “como algo” con una descripción particular, o sea, a partir de un concepto.⁴ Dicha idea del concepto implica, por supuesto, la posesión de algún conocimiento y, como muchos filósofos han admitido, éste presupone alguna idea de verdad. No puede decirse que alguien conoce *X* si *X* no es verdad —aunque para conocer *X* no es indispensable estar cierto de la verdad de *X*—. “El conocimiento presupone en el conocedor alguna concepción de qué es que algo sea así, una concepción de la realidad o del hecho y, por tanto, una concepción de la verdad” (Hamlyn, 1981: 119).

Ahora bien, el concepto de verdad al que el autor acude entraña o presupone, a su vez, lo que Wittgenstein describe como “una necesidad de acuerdo en los juicios” y que ofrece a la verdad un carácter social y público. No es que Wittgenstein, ni desde luego Hamlyn, sugieran que lo acordado socialmente sea la verdad. Se trata, más bien, de reconocer que hay una conexión esencial entre lo que es verdad y lo que está acordado. En este sentido, puede hablarse de verdad si, y sólo si, ello se hace en contextos en que adquiere sentido hablar de cosas convenidas y no convenidas social, culturalmente.

Entonces, la noción de verdad constituye el elemento de conexión entre lo que es “el acuerdo en los juicios” para Wittgenstein; lo que para Hamlyn constituye la “inteligencia común”, que emerge de concepciones públicas, sociales, sobre las cosas y sus significados; y lo que aquí consideramos el producto de la “cultura”: el conjunto de maneras públicas (socialmente compartidas) de ver el mundo y de otorgarle significado.

Si esta afirmación es cierta, podríamos sostener —para los propósitos de este artículo— que “el acuerdo en los juicios”, la “inteligencia común”

⁴ “Tener un concepto de *X* es saber qué es que algo sea *X*” (Hamlyn, 1977 y 1981).

y la “cultura” son una y la misma cosa y no resultaría descabellado avanzar la proposición de que la verdad (entendida como condición de acuerdo público y compartido), inherente al conocimiento, es el principio “cultural” sobre el que se construyen los conceptos y los juicios propios que emanan de una inteligibilidad común entre los sujetos de una cultura.

En resumen, me interesa subrayar la idea de que la cadena de condiciones con que está comprometida la experiencia —de acuerdo con Hamlyn— supone la posesión de un concepto, que presupone algún modo de conocimiento y, a su vez, un criterio de verdad derivado de un acuerdo público; implica, necesariamente, la conexión del sujeto de la experiencia con otros sujetos que brindan significado a las cosas a partir de criterios de verdad públicos, que son culturales.

En ese sentido, las formas comunes de vida —propias de las culturas humanas— son las que otorgan la condición de verdad a las maneras de ver y explicar el mundo y el significado que cada cual confiere a la experiencia en ese mundo. Sólo así, pues, es posible la experiencia, y sólo así es explicable el desarrollo de la inteligencia a partir de la cultura.

VI

Cuanto he dicho hasta aquí, justifica la afirmación respecto de que ni la naturaleza ni la acumulación de conocimientos, por sí mismas, pueden conducir las capacidades —en última instancia, culturales— de dar sentido al mundo y significado a la experiencia; y, sin tales capacidades, tampoco hay educación que posibilite el desarrollo de la inteligencia.

En particular, resulta útil recuperar aquí la idea de John Dewey (1998) en relación con la educación como aquel proceso de “reconstrucción o reorganización de la experiencia” cuyo objeto atiende a sumarse “al significado de la experiencia” e incrementar la “habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsecuente”. Porque, si es verdad que la experiencia no es posible sin el entendimiento emanado de las relaciones que conectan al sujeto con la cultura y que la experiencia tiene con la educación el vínculo asignado por Dewey, no es posible pensar la educación, tampoco, sin las

formas del entendimiento humano que se desprenden de lo público y lo compartido, condiciones de la cultura.

La cultura, pues, ofrece los criterios de verdad presupuestos en la adquisición de los conceptos que, a su vez, se presuponen en cualquier modo de conocimiento y desarrollo. La cultura otorga, entonces, los principios de organización de la experiencia que identificamos con la educación, en el sentido deweyano.

En este orden de ideas, me atrevo a sostener que Kant llevaba razón al destacar la función de la cultura en la ordenación de la tarea educativa y, quizá, Rousseau se equivocaba al sugerir que la naturaleza no sólo constituye algunas de las condiciones de posibilidad de toda enseñanza, sino también los fines y el destino de ésta. Pero ambos vieron la cultura —y ésta es mi tesis— en un marco reducido para el interés pedagógico, que requiere ser profundizado y matizado. No porque la idea de cultura deba omitir la fundamental consideración de su frontera con lo natural, sino porque la tarea del pedagogo requiere la atención a la condición que ofrece lo cultural en su relación con lo natural. Cuanto somos y conocemos, en su relación con lo que fuimos antes de conocerlo, y lo que marca las condiciones que han hecho posibles unas formas de ser, conocer y pensar, y no otras.⁵ Ése es, sostengo, uno de los retos de la tarea pedagógica: el de superar la idea de que sólo hay dos clases de condiciones determinantes del ser y deber ser de la educación: unas, psicológicas —competentes al sujeto de la educación y a su desarrollo— y otras, lógicas —competentes a los objetos del conocimiento o a los fines mismos de la educación—. Además, deben considerarse las condiciones culturales —que dan cuerpo a la experiencia, dictan las posibilidades de otorgamiento de sentido y significado de ésta y ordenan las condiciones necesarias para elaborar y “di-

⁵ Cuando hablo de formas de conocimiento o pensamiento, no me refiero a las técnicas abstractas del pensamiento o a las reglas lógicas del razonamiento. Tampoco aludo a conjuntos de saberes, normas o modelos establecidos del conocimiento o de las prácticas de un grupo social particular. Me refiero a las formas de acercamiento a esos conjuntos de saberes, prácticas y modos de pensar que otorgan sentido y significado a la experiencia en un contexto cultural particular; en la dimensión específica de un tiempo y un espacio históricos.

rigir el curso de las experiencias subsecuentes”, reconocidas por Dewey como definitorias del proceso educativo—.

Considero que una noción de cultura como la aquí recuperada permite esquivar la visitada distinción entre lo que constituye una realidad psicológica natural en cuyos términos se explica el desarrollo de las capacidades mentales, por un lado, y la explicación de las maneras en que se estructura y acumula el saber por la vía de sucesiones lógicas, por el otro. La visión pedagógica exige explicaciones respecto de cómo las condiciones que posibilitan otorgar significado a la experiencia y un sentido compartido a las cosas, en el contexto de formas de inteligencia común, han de sumarse a las condiciones psicológicas y lógicas que hacen posible el aprendizaje y la educación.

Aunque tengo muchas dudas en cuanto a la validez de utilizar la analogía de la mente con la computadora, tan cara a algunos psicólogos, me atrevo a hacer uso de ella con fines de claridad explicativa. Si una computadora pudiera compararse con la mente humana y el conocimiento con aquella información con que se le alimenta, podríamos decir que la cultura constituiría no sólo parte de esa información que se añade a la máquina: sería también el sistema operativo con que funcionaría y los programas que le permitieran administrar la información recibida. La analogía, aun, resulta insuficiente, ya que no da lugar a la comprensión de la manera en que la reorganización de la experiencia que crea y recrea sus significados e “incrementa la habilidad para dirigir el curso de la experiencia subsecuente” modifica las propias condiciones psicológicas de la mente (los rasgos arquitectónicos de la computadora) e impone nuevos ordenamientos a la lógica del material objeto del conocimiento (la información con que la máquina se alimenta).

En fin, insisto en la importancia de pensar y practicar la educación sobre la base de considerar a la mente y al conocimiento en cuyas relaciones se organizan los esquemas de nuestra experiencia, enderezados con las capacidades y significados que nos otorga la cultura. La apelación a esas consideraciones, estoy convencida, nos permitirá evadir la tentación de divorciar las cuestiones empíricas y conceptuales referentes al objeto de estudio de la disciplina pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Egan, K. (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Hamlyn, D. H. (1977). "Los aspectos lógicos y psicológicos del aprendizaje". En R. S. Peters. *Filosofía de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 353-385.
- Hamlyn, D. H. (1981). *Experiencia y desarrollo del entendimiento*. Barcelona: Herder.
- Kant, I. (1983). *La pedagogía*. Madrid: Akal.
- Oakeshott, M. (1966). *Experience and its Modes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rousseau, J. J. (1959). *Emilio o la educación*. México: Novaro.
- Salmerón, A. M. (en prensa). *Experiencia y educación moral. Una indagación conceptual*. México: Facultad de Filosofía y Letras-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Psicoterapia cognitivo conductual de grupo manualizada como una alternativa de intervención con adultos mayores

Samana Vergara Lope Tristán,
Ana Luisa González-Celis Rangel

Resumen

La intervención cognitivo conductual ha sido la base para la atención de los adultos mayores, en especial en la depresión y la ansiedad. Las psicoterapias de grupo, por su lado, también han mostrado éxito al aplicarse a los adultos mayores. A pesar de ello, en la literatura mexicana, la investigación centrada en la intervención psicológica en general con adultos mayores es muy escasa y ninguna ha sido manualizada. El objetivo de esta investigación fue evaluar la efectividad de una intervención cognitivo conductual de grupo manualizada en el tratamiento de las ideas irracionales, la depresión, la ansiedad y

Abstract

Cognitive behavioral intervention has been the basis for older adults care, especially in depression and anxiety. Group psychotherapies, on the other hand, have also shown success to be applied to older adults. Despite this, in Mexican literature, researches focused on psychological intervention with elderly, are very low and no one has been manualized. The goal of this research was to evaluate the effectiveness of manualized cognitive behavioral intervention group in irrational thoughts, depression, anxiety and subjective well-being of older adults. Findings suggest significant effectiveness of intervention

SAMANA VERGARA LOPE TRISTÁN, Facultad de Psicología, UNAM [samanavergaralope@hotmail.com]
ANA LUISA GONZÁLEZ-CELI RANGEL, FES, Iztacala, UNAM [algr10@hotmail.com]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre 2009, pp. 155-189.
Fecha de recepción: 17 de abril de 2008 | fecha de aceptación: 28 de enero de 2009.

en la mejora del bienestar subjetivo de adultos mayores. Los hallazgos encontrados sugieren la eficacia significativa de la intervención en la disminución de la ansiedad, la depresión y las ideas irracionales, y en el aumento del bienestar subjetivo y de algunas conductas de la vida diaria.

PALABRAS CLAVE

envejecimiento, terapia de grupo, tercera edad, psicoterapia manualizada.

in decreasing anxiety, depression and irrational ideas, and increasing well-being subjective and some activities of everyday life.

KEY WORDS

elderly, group therapy, aging, manualized psychotherapy.

Introducción

Las características sociodemográficas actuales y futuras de los adultos mayores en México conllevan una gran cantidad de factores relacionados que no pueden ignorarse al momento de planear programas, investigar o atender a este grupo de población. Estos agentes asociados consecuentes de la transición demográfica —incremento en la esperanza de vida, multiplicación de las enfermedades crónico-degenerativas al aumentar la edad, mayor discapacidad en mayores de 60 años, etc.— necesariamente influyen tanto en los niveles micro, como sería —tal es el caso de esta investigación que trabaja con muestras pequeñas—, como en los programas de atención a escala nacional y las políticas públicas. Considerar dichos factores implica una perspectiva mucho más completa del fenómeno de envejecimiento dentro de un contexto social, político y económico que influye en la vida de cada uno de los adultos mayores de la actualidad. Las necesidades de este sector deben considerarse siempre sin perder de vista la cada vez mayor insuficiencia de servicios, la creciente demanda y el costo-beneficio de los programas.

La serie de pérdidas que se pueden presentar durante la vejez puede ocasionar problemas de depresión (Muñoz, 2002) o procesos de duelo que,

si son mal elaborados, derivan en ella. De hecho, casi 50% de las personas que pasan repetidamente por procesos de duelo desarrollan niveles clínicos de depresión (Botella y Herrero, 2000). Por otro lado, se ha visto que las técnicas psicológicas pueden retardar el desarrollo de la senilidad y resultan en una vida más rica y placentera (Hernández, 2004); además, la intervención psicológica con adultos mayores ha sido presentada, estudiada y discutida durante los últimos 80 años con buenos resultados (Contant-Astrom, 1997; Hillman y Stricker, 2002; Knight y McCallum, 1998; Pinquart y Soerensen, 2001; Scazufca y Matsuda, 2002).

Desde 1970 se han aplicado las técnicas de tipo cognitivo conductual para solucionar algunos problemas relativos a la falta de actividad social y el funcionamiento independiente de muchos ancianos ha sido un elemento base en las psicoterapias dirigidas a la depresión y la ansiedad de los adultos mayores (Hyer, Kramer y Sohnle, 2004), también han sido las técnicas de psicoterapia más estudiadas y aceptadas para este grupo de población. Ello lo sustentan algunas investigaciones en las que se reportan buenos resultados (Barrowclough, King, Colville, Russell, Burns y Tarrier, 2001; Ellis, 1999; Floyd y Scogin, 1998; Hyer *et al.*, 2004; Leung y Orrel, 1993; Secker, Kazantzis y Pachana, 2004).

La mayoría de las intervenciones mencionadas han apuntado hacia la atención de adultos mayores con algún tipo de patología psicológica como la depresión o la ansiedad. A esto, Botello y Herrero argumentan que:

las intervenciones psicológicas en la línea del *counselling*, en las que no se presupone necesariamente una "patología" del paciente, utilizan en gran medida las mismas técnicas pero con una finalidad optimizadora y de desarrollo personal. La psicoterapia y el *counselling*, por tanto, revisten una dimensión ética significativa, dado que intentan contribuir al bienestar y la satisfacción vital de aquellos a quienes sirven. Esta dimensión de servicio [*counselling*] se convierte en una deuda que cualquier sociedad tiene contraída con aquellos que le han entregado los frutos de toda una existencia. Así, la intervención psicológica en la vejez debería dirigirse más allá de la "curación" de un trastorno, y aspirar como "frontera ética final" a la consecución

del sentimiento de integridad existencial que caracteriza a la vejez satisfactoria [Botella y Herrero, 2000: 234].

Por otro lado, en contraste con los esfuerzos de muchos psicoterapeutas dedicados a la atención del adulto mayor, Ellis (1999) refiere que en estudios sobre la preferencia de los psicoterapeutas ellos optaban por atender personas de mediana edad más que adultos mayores, por lo cual el número de pacientes ancianos en esa muestra de terapeutas era mínimo. Además de lo anterior, el autor reporta que, en general, también existe renuencia por parte de los adultos mayores para asistir a psicoterapia, lo que implica que el prejuicio contra el tratamiento psicológico para adultos mayores parece ir en ambos lados.

En la investigación, sobre todo en la clínica, sucede algo parecido, pues aún resulta limitada la literatura científica centrada en adultos mayores (Rokke, Tomhave y Jovic, 2000), también en México (cuando se efectúa una búsqueda de tesis en la Universidad Nacional Autónoma de México en los últimos cuatro años, las investigaciones relacionadas con adultos mayores comparándolas con otros grupos etarios son 12% de las que se realizan con niños, 15% de las efectuadas con adultos y 29% de las que se desarrollan con jóvenes).

De hecho, las personas mayores de 65 años han tenido una mínima representación como sujetos experimentales, pese a constituir 12% de la población mundial (Wisocki y Mosher, 1982).

Respecto de la intervención en grupo, Yanguas, Leturia, Leturia y Uriarte (1998) mencionan que la psicoterapia con adultos mayores, además de efectuarse en forma paralela y complementaria en los niveles cognitivo y conductual, debe realizarse de preferencia de manera grupal y con la suficiente flexibilidad como para adaptarse a las características diferenciales y a los distintos ritmos de cada participante.

En general, parece existir un amplio grado de acuerdo en que con las personas de la tercera edad es preferible utilizar terapia de grupo en lugar de individual, debido a la insuficiencia de terapeutas en el área de la atención clínica al adulto mayor; el aumento paulatino de este grupo erario, la

relación costo-efectividad del grupo de tratamiento (Yanguas *et al.*, 1998) y el valor que puede tener el grupo para combatir la soledad, considerada por muchos como un antecedente primario de la depresión en la tercera edad (Hartford, 1980).

Leszcz (1998) señala que el grupo de terapia desempeña un papel fundamental en el tratamiento de los adultos mayores, ya que éste ha demostrado efectos significativos y durables para problemas de depresión, con efectos comparables a la farmacoterapia. Por otro lado, se ha comprobado que, en terapia de grupo, las personas mayores disminuyen su grado de deterioro y progresan en su apariencia e higiene personal, así como en el interés social, en el funcionamiento mental y en las relaciones interpersonales (Hernández, 2005). Las terapias de grupo comparten ventajas en cuanto a los costes económicos, permiten mostrar a los pacientes que no son los únicos que tienen problemas y, con los adultos mayores, han tenido buenos resultados (Beutler, Scogin, Kirkish, Schretlen, Corbishley, Hamblin, Meredith, Potter, Bamford y Levenson, 1987; Cappelliez, 2001; Leung y Orrell, 1993; Morin, Kowatch, Barry y Walton, 1993; Rokke *et al.*, 2000; Steuer, Mintz, Hammen, Hill, Javik, McCarley, Motoike y Rosen, 1984; Thompson, Gallagher y Breckenridge, 1987; Young, 1998), como se presenta en la tabla 1.

Así, la aplicación del modelo cognitivo conductual en adultos mayores se ha revelado especialmente eficaz, pues conjunta las ventajas del formato de grupo (apoyo social, interacción) con el elevado grado de estructuración de las sesiones, asunto que facilita su seguimiento por parte del paciente anciano (Botella y Herrero, 2000).

A pesar de lo anterior y contrario a las necesidades reales, podemos observar que el tipo de intervención terapéutica más aplicada en los adultos mayores sigue siendo la individual, por lo menos la más reportada en la literatura, aun cuando la demanda es cada vez mayor y los terapeutas dedicados a los adultos mayores son escasos, como ya se mencionó.

En la tabla 1 se resumen los artículos encontrados que reúnen las tres características: psicoterapia cognitivo conductual, de grupo y con adultos mayores.

Tabla 1. Antecedentes empíricos de la terapia cognitivo conductual de grupo con adultos mayores.

<i>Cita</i>	<i>Intervención</i>	<i>Sujetos</i>	<i>Resultados</i>
Cappellez, 2001	Terapia cognitiva (tc) de grupo	Adultos mayores con depresión	Disminución en los síntomas depresivos; sujetos con depresión severa presentaron síntomas depresivos residuales; sujetos con perfil melancólico presentaron pobre respuesta al tratamiento.
Rokke <i>et al.</i> , 2000	Terapia de grupo educacional	Adultos mayores con depresión	Disminución de la depresión en el curso del tratamiento con mantenimiento de los cambios a un año de seguimiento. Los participantes mejoraron comparados con el grupo control.
Young, 1998	Terapia cognitivo conductual (tcc) de grupo	Adultos mayores	En general, no encontraron efectos estadísticamente significativos en discapacidad, depresión, calidad de vida y utilización de servicios de salud, pero mejoró de manera significativa el estatus de salud de los individuos que estaban menos deprimidos después de entrar al programa.
Leung y Orrell, 1993	tcc de grupo	Adultos mayores con depresión	Los resultados sugieren que la terapia de grupo cognitivo conductual de corto tiempo puede promover un retorno a la independencia y a la recuperación de episodios depresivos mayores.
Morin <i>et al.</i> , 1993	tcc de grupo	Adultos mayores con insomnio	Obtuvieron mejoras en el dormir de los sujetos después de la intervención.
Beutler, <i>et al.</i> , 1987	tc de grupo	Adultos mayores con depresión mayor	Eficacia para reducir síntomas de depresión.
Thompson <i>et al.</i> , 1987	tcc de grupo	Adultos mayores con depresión	70% de remisión de depresión y mejorías sustanciales.
Steuer <i>et al.</i> , 1984	tcc de grupo	Adultos mayores con depresión y ansiedad	Mejoraron las medidas de depresión y ansiedad.

No se hallaron publicados artículos sobre investigaciones con terapia cognitivo conductual de grupo en adultos mayores mexicanos; sin embargo, podemos hallar tesis, tanto de licenciatura como de posgrado, que trabajan con este tipo de población. Tal es el caso de la intervención de grupo realizada por Quiroz (2001) con pacientes cardiopatas, en la que, comparando un grupo con y otro sin intervención (ocho sesiones de TREC), detecta diferencias “intra” grupo en algunas ideas irracionales (cinco de los diez factores $p < 0.05$), ansiedad ($p < 0.01$ rasgo, $p < 0.05$ estado) y depresión ($p < 0.01$).

Por su parte, Rivera (2007) aplicó un tipo de TREC que el autor llama “cristianamente orientada (TRECCO)” en un grupo de adultos mayores y comparó sus avances con otro grupo que sólo recibió una intervención espiritual. La intervención TRECCO constó de 12 sesiones sobre aspectos espirituales educativos y reestructuración cognitiva sólo en la primera sesión. El autor elabora un manual para esta intervención, pero no queda claro si es para el terapeuta o para el paciente. Los resultados exponen avances en ambos grupos en el nivel de desajuste psicológico global, mas no se encontraron diferencias significativas entre los dos tipos de intervención.

González-Celis (2002) realizó un taller de promoción de salud para fortalecer la autoeficacia de un grupo de adultos mayores de entre 55 y 74 años y lo compara con un grupo control. El taller constó de ocho sesiones, se desarrolló con técnicas psicoeducativas y dinámicas vivenciales e incluyó temas como autocuidado, asertividad, solución de problemas, autoeficacia y apoyo social familiar. La autora halló diferencias reveladoras entre sus evaluaciones pre-post de calidad de vida, bienestar subjetivo, depresión y algunas de las categorías de autoeficacia.

Asimismo, Villafuerte (2001) formó un taller sobre asertividad con un sólo grupo de 15 adultos mayores con aplicaciones pre-post, que incluyó 10 sesiones de una hora cada una, en las que principalmente se incluyeron técnicas psicoeducativas, visualizaciones creativas y juegos vivenciales. Los resultados muestran diferencias considerables entre las dos aplicaciones en la variable asertividad.

En 2004, Caballero efectuó un estudio donde desarrolla un taller de 11 sesiones (de 90 minutos cada una) acerca de temas educativos del cui-

dado de la salud y dos sesiones de entrenamiento en relajación. El autor comparó adultos mayores hipertensos y diabéticos, y encontró que el conocimiento de la enfermedad, la adherencia terapéutica, el estado de salud y la percepción de la calidad de vida aumentó en ambos grupos, pero la ansiedad, la depresión y la percepción de salud sólo mejoraron en el grupo de diabéticos.

Por último, Flores (2004) desarrolló un taller de autoestima de cinco sesiones (dos horas cada una) para un grupo de adultos mayores, en el que logra diferencias significativas comparándolo con un grupo control y en las aplicaciones pre-post de autoestima y asertividad.

Como se puede observar, los antecedentes demuestran buenos resultados de las intervenciones cognitivo conductuales en grupo en adultos mayores. Por tal razón, en este estudio se propone un tipo de intervención de grupo rápida y eficiente que echa mano de técnicas cognitivas, conductuales y emotivas.

La literatura refiere que uno de los criterios más relevantes para determinar si un tratamiento se basa en la evidencia, y así asegurar su efectividad, es el que la intervención cuente con un manual claramente descrito y puesto a prueba (Vera-Villaruel, Valenzuela, Abarca y Ramos, 2005); y es a esto precisamente a lo que hace referencia el término “psicoterapia de grupo manualizada” (*manualized*) empleada en esta investigación.

En relación con ello, Chambless y Hollón (1998) reportan que los proyectos de investigación para los cuales no fue escrito y seguido un manual de tratamiento son de limitada utilidad, puesto que no aportan información a su campo de conocimiento e los investigadores no pueden replicar una intervención que no está definida. A decir de estos autores, los manuales de tratamiento deben ser una descripción extensa de la aproximación de tratamiento que los terapeutas están siguiendo, y que, dependiendo del tipo de tratamiento que se está probando, deben contener esquemas de intervención sesión por sesión o describir principios básicos y fases del tratamiento con ejemplos de intervención. Refieren que tales manuales no son suficientes por sí mismos, han de ser complementados con entrenamiento y supervisión al aplicarse y proveer una descripción clara y explícita de los

tipos de técnicas y estrategias que constituyen la intervención.

Por tal motivo, el objetivo de esta investigación fue adaptar una intervención cognitivo conductual de grupo manualizada a las características específicas de los adultos mayores, así como evaluar su efecto en las ideas irracionales, la depresión, la ansiedad y el bienestar subjetivo a partir de aplicaciones “pre-post”.

Método

Se optó por un diseño cuasiexperimental con grupo control, mediciones pre-post y dos seguimientos y con comparación intra e inter grupo (Campbell y Stanley, 2001).

PARTICIPANTES

Se utilizaron grupos no probabilísticos, por cuotas, accidentales (Hernández, Fernández y Baptista, 2001; Kerlinger y Lee, 2002).

Se tomaron grupos intactos, previamente armados por el personal de la institución, de acuerdo con criterios propios sobre las necesidades de terapia de cada adulto mayor.

La mayoría de la población que asiste a clubes de adultos mayores se conforma por mujeres; por tanto, los grupos atendidos se ven francamente afectados por esta tendencia.

Los criterios de inclusión fueron aquellos ancianos que asistieron al grupo de adultos mayores del centro familiar del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), número 24, “León Guzmán”; al grupo de adultos mayores del centro cultural del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los trabajadores del Estado (ISSSTE), “Miguel Alemán”; o a centros de salud. El criterio de exclusión fue la inasistencia a más de dos sesiones.

Se realizó un estudio piloto previo a la aplicación del diseño con un grupo de ocho personas, todas mujeres de entre 53 y 76 años de edad,

pertenecientes al grupo de adultos mayores del DIF 24. Este primer piloteo sirvió para desarrollar la primera parte de la adaptación del manual de sesiones y del manual del participante. Se consideraron primordialmente datos cualitativos que ayudaran a mejorar la aplicabilidad de las sesiones.

Ya en la aplicación, se formaron tres grupos con intervención, con un promedio de ocho personas adultas mayores por grupo y uno sin intervención con trece participantes. Las edades fueron entre 57 y 85 años; las aplicaciones se distribuyeron como se expone en la tabla 2.

Tabla 2. Número de pacientes por grupo y aplicación.

<i>Grupo</i>	<i>Pacientes prepost</i>	<i>Pacientes primer seguimiento</i>	<i>Pacientes segundo seguimiento</i>
Pacientes en grupo experimental	24	19	14
Pacientes en grupo control	13	12	10

A continuación se describirán las características de los grupos según cada variable.

GRUPO EXPERIMENTAL

Las edades de los participantes del grupo experimental tuvieron una media de 69.7 y una ds de 7.5. Asistieron 23 mujeres y un sólo hombre. 37.5% vivían con su pareja; 29%, solos; y 29%, con sus hijos. 52% tenían algún tipo de pensión propia o del esposo. Dos personas no sabían leer ni escribir; catorce tenían escolaridad de primaria, siete de secundaria y sólo una de profesional. 50% de las personas refirieron estar buscando trabajo; 91%, estar enfermas —casi todas de padecimientos crónico-degenerativas—; y 63% refirieron los problemas familiares como los más importantes. En la tabla 3, se ilustran las calificaciones de deterioro cognitivo, medido con el estado mental breve modificado, minimal de Folstein (Gutiérrez, 1996).

Tabla 3. Calificaciones de deterioro intelectual en el grupo experimental.

<i>Puntaje</i>	<i>Calificación</i>	<i>Porcentaje total</i>	<i>Sujetos = 24</i>
30-23	Normal	83.3%	20
22-17	Deterioro intelectual leve	12.5%	3
16-0	Déficit cognitivo grave	4.2%	1

GRUPO CONTROL

De los trece participantes del grupo, diez fueron mujeres y tres hombres, con una media de edad de 70.8 y una *ds* de 8.8, con estado civil casados y viudos en su mayoría. Seis vivían en pareja, cuatro con sus hijos, sólo dos vivían solos y uno más con algún otro familiar. Todos contaban con algún tipo de ingreso económico proporcionado en su mayoría por una pensión. Un buen número (62%) creían que ese dinero no satisfacía sus necesidades. Todos sabían leer y escribir; su nivel máximo de estudios era el siguiente: cinco habían estudiado hasta la primaria; cuatro, hasta secundaria; cuatro más, hasta preparatoria o profesional. 70% vivía en casa propia. Ocho de ellos eran pensionados o jubilados y tres más trabajaban al momento de la evaluación, ya fuera por su cuenta o en alguna institución. Cuando se realizó la entrevista, doce tenían alguna enfermedad, la de siete de ellos era crónico-degenerativa y nueve requerían tomar medicamento. Refirieron que sus principales problemas eran los de salud, los económicos y los familiares, en orden de frecuencia.

La media de las calificaciones obtenidas por las pacientes para el instrumento de deterioro intelectual (Gutiérrez, 1996) fue de 27.23 y se muestra en la tabla 4, en la que se puede observar que la mayoría de las pacientes tuvieron calificaciones que presentan normalidad.

Tabla 4. Calificaciones de deterioro intelectual en el grupo control.

<i>Puntaje</i>	<i>Calificación</i>	<i>Porcentaje total</i>	<i>Sujetos = 13</i>
30-23	Normal	93.7%	12
22-17	Deterioro intelectual leve	6.3%	1
16-0	Déficit cognitivo grave	0%	0

A continuación se indican los instrumentos de medición en el mismo orden en el que fueron aplicados.

Material y procedimiento

- *Hoja de datos sociodemográficos (HDS)*: género, edad, estado civil, escolaridad, jubilación, enfermedades, medicamentos que toma en la actualidad; 27 reactivos.
- *Deterioro intelectual*: estado mental breve modificado (minimental de Folstein) (Gutiérrez, 1996, Grupo de Consenso Nacional sobre Síndrome de Deterioro Intelectual y Padecimientos Demenciales, Gruconsdi); 11 reactivos. Ésta es una versión modificada realizada en México del Mini Mental State Examination (Folstein, Folstein y McHugh, 1975).
- *Ansiedad*: inventario de ansiedad de Beck (BAI, Beck Anxiety Inventory) (Robles, Varela, Jurado, y Páez, 2001); 21 reactivos.
- *Bienestar subjetivo*: escala de bienestar subjetivo (PGC, Philadelphia Geriatric Center) (versión traducida y retraducida por González-Celis, 2002); 23 reactivos.
- *Ideas irracionales*: cuestionario de ideas irracionales (CII) (Vergara-Lope, 2007); 67 reactivos.
- *Depresión*: escala de depresión geriátrica (GDS, Geriatric Depression Scale) (Yesavage, Brink, Rose, Lum, Huang, Adey y Leiver, 1983), versión breve en español; 15 reactivos.
- *Registro conductual*: cuestionario de conductas que pueden verse modificadas a lo largo del tratamiento. Actividades instrumentales y actividades avanzadas de la vida diaria (visitas, llamadas telefónicas, apego al tratamiento médico, regularidad de alimentos, paseos, ejercicio físico y actividad artística); 7 reactivos.

El minimal o examen breve del estado mental (MMSE, Mini-Mental State Examination) aporta datos sobre deterioro intelectual. Es una escala

breve que explora las funciones de orientación, memoria, atención lenguaje y cálculo. Corte, Ortiz y Ostrosky-Solís (2007) obtuvieron, en una muestra de adultos mayores de 55 a 85 años, una sensibilidad del instrumento de 57% y una especificidad de 82.9%. Fue adaptado a México por el Grupo de Consenso Nacional sobre Síndrome de Deterioro Intelectual y Padecimientos Demenciales —Gruconsdi-Funsalud— (Gutiérrez, 1996). Una calificación menor a 23 sugiere un deterioro intelectual leve y una calificación inferior a 17 puntos un déficit grave.

El inventario de ansiedad de Beck (BAI, The Beck Anxiety Inventory) se tradujo y aplicó a una población de estudiantes mexicanos; se determinaron los datos normativos y las propiedades psicométricas en una muestra de 1 000 sujetos mexicanos de entre 15 y 80 años de edad. Se obtuvo una alfa de Cronbach de 0.83. Los puntajes entre 21-26 se consideran como ansiedad mínima; de 27-36, ansiedad leve; de 37-51, moderada; y de 52-84, severa (Robles *et al.*, 2001).

La escala de bienestar subjetivo (pcc, Philadelphia Geriatric Center) para ancianos es una medida multidimensional del bienestar subjetivo global. Posee 17 reactivos dicotómicos con opciones de respuesta “sí-no”, cuatro reactivos repetidos y dos preguntas abiertas, para dar un total de 23. Se tienen datos de coeficientes de alfa de Cronbach de 0.85 para la subescala de insatisfacción soledad; 0.81 para la subescala agitación; y de 0.85 para la subescala de actitud hacia su propia vejez (González-Celis, 2002). Puntajes entre uno y 10 refieren un bienestar subjetivo pobre, de 11 a 19 regular y de 20 a 25 bueno.

La escala de depresión geriátrica (GDS, Geriatric Depression Scale) de Yesavage *et al.* (1983) es útil para evaluar síntomas depresivos, puede ser autoadministrada y su tiempo aproximado de aplicación es de 10 minutos. Dicha escala está diseñada para utilizarse en población de adultos mayores. En su versión breve, consta de 15 reactivos. Tiene opciones de respuesta dicotómicas “sí-no”. Cuenta con 10 reactivos positivos y 5 negativos. Puntuaciones de 0-5 puntos indican normalidad, de 6-9 depresión leve, y mayor a 10 depresión establecida. Los autores reportan un alfa de 0.94 para la versión larga (Yesavage *et al.*, 1983). Por su parte, en una

muestra de adultos mayores mexicanos se obtuvo una consistencia interna de alfa de Cronbach de 0.5474 y un coeficiente de estabilidad temporal de $r = 0.673$ ($p < 0.035$) (González-Celis, 2002).

El registro conductual que se aplica es una lista de chequeo obtenida a partir de las actividades instrumentales y habilidades avanzadas de la vida independiente que cinco jueces expertos consideraron más importantes y que podían verse modificadas con el tipo de intervención propuesta en esta investigación.

Todos los instrumentos (excepto la hoja de datos sociodemográficos, el minimal y el registro conductual) se aplicaron con tarjetas de repuesta que permiten a los adultos mayores ver con letra grande y clara acompañada de un icono representativo, las opciones a elegir. El orden de los instrumentos se escogió al azar y fue igual para todos los sujetos.

Ya en el procedimiento para la intervención, se diseñaron ocho sesiones del manual de intervención cognitivo conductual de grupo con dos horas de duración cada una; se pilotearon dichas sesiones con un grupo por separado (estudio piloto) para observar su organización y aplicabilidad, y se realizaron los cambios y correcciones pertinentes a las sesiones de grupo.

Se convocaron nuevos sujetos para integrar los grupos (experimental y control), a quienes se les efectuó la evaluación inicial individual, así como la aplicación de la batería de instrumentos —hoja de datos sociodemográficos, minimal, escala de ansiedad de Beck, escala de bienestar subjetivo, cuestionario de ideas irracionales, escala de depresión geriátrica y registro conductual— (pretest).

La intervención se efectuó en el grupo experimental. En una entrevista final individual, se evaluó tanto al grupo experimental como al control con la batería de instrumentos antes mencionada (postest) y, transcurrido el tiempo necesario, se hicieron las aplicaciones de seguimiento a 1 y 3 meses, con los pacientes que se lograron reunir.

La descripción de sesiones presentadas en la tabla 5 resume el contenido del manual de intervención final (para conocer el manual completo, véase Vergara-Lope, 2008). Para llegar a esta versión, el manual pasó por un proceso de adaptación continuo; aunque la mayor parte de las modi-

Tabla 5. Resumen de sesiones de la intervención cognitivo conductual.

Número de sesión	Tipo	Actividad principal	Objetivos
Evaluación inicial	Individual	Evaluación	Evaluación clínica de los miembros pre-grupo. Establecer <i>rapport</i> con el terapeuta.
1		Relajación	Presentación. Integración de grupo. Comienzo del entrenamiento en relajación.
2		Relajación	Entrenamiento en relajación.
3	Grupal colectiva	Reestructuración cognitiva	Inicio de la técnica de reestructuración cognitiva. Comprensión de la reestructuración cognitiva. Aplicarla en situaciones perturbadoras.
4		Reestructuración cognitiva	Reforzar las competencias de reestructuración cognitiva aprendidas. Conocer el patrón particular de distorsiones cognitivas de cada miembro.
5		Resolución de problemas	Enseñar una nueva técnica que permita a los pacientes utilizar mejor los módulos precedentes. Unir fuerzas para vislumbrar soluciones alternativas a los problemas de cada uno de los miembros. Explicar componentes específicos de la resolución de problemas.

Tabla 5 (continuación)

Número de sesión	Tipo	Actividad principal	Objetivos
6	Grupal colectiva	Cierre	<p>Comprender cómo se combinan juntos los tres módulos (relajación, reestructuración cognitiva y resolución de problemas), complementándose unos a otros.</p> <p>Cómo poder emplear lo que se ha aprendido.</p> <p>Dar y recibir retroalimentación de los demás miembros del grupo relativa a su desempeño en el mismo y progreso hacia la consecución de sus metas declaradas.</p> <p>Última oportunidad de estar juntos y decirse buenos deseos.</p> <p>Oportunidad final para el terapeuta y el paciente de discutir cualquier tema que no haya sido abordado en grupo.</p> <p>El terapeuta puede adquirir una mejor perspectiva para estudiar los aspectos que resten por trabajar.</p> <p>Formular planes para un tratamiento adicional, si fuera necesario.</p> <p>Diseñar estrategias individualizadas dirigidas al logro de cualquier objetivo que aún reste por alcanzar.</p> <p>Retroalimentación del terapeuta respecto del progreso efectuado en el curso del tratamiento.</p> <p>Evaluación clínica de los miembros "post".</p>
Entrevista, evaluación final	Individual	Evaluación	

ficaciones se produjeron después del estudio piloto, siguió sufriendo muchas reformas a lo largo de las diferentes sesiones de los tres grupos que constituyeron el grupo experimental. Ello porque, no obstante los intentos de homogeneizar los grupos, las diferencias de los pacientes que los formaban requerían, sobre la marcha, prolongar actividades que no habían sido bien comprendidas o, por el contrario, eliminar o disminuir otras en las cuales los pacientes no parecían estar interesados. La *manualización* de las sesiones representa una base que sirve como guía para el terapeuta; sin embargo, se recomienda la flexibilidad de las actividades y los tiempos a criterio del mismo, con base en el comportamiento grupal, a las peticiones de los integrantes, a la observación de la dinámica, al avance del grupo y a la experiencia clínica personal del encargado de grupo.

Los cambios operados para la adaptación fueron en distintos niveles: criterios de inclusión (edad, analfabetismo, escolaridad y deterioro intelectual), número de sesiones, técnica de reestructuración cognitiva, técnicas de relajación, registros diarios —conductual, unidades subjetivas de malestar (USM) (Wolpe y Lazarus, 1966, en Sank y Shaffer, 1993), respiraciones y palpitaciones—, tareas para casa y formatos del manual del participante.

Resultados

Para el análisis estadístico de los efectos de la intervención cognitivo conductual de grupo con adultos mayores, se comenzó por aplicar pruebas con el fin de observar las diferencias dentro de los grupos entre las diversas aplicaciones.

ANÁLISIS “INTRA” GRUPOS

Grupo control

Se efectuó una prueba “anova” para detectar diferencias significativas entre las aplicaciones “pre”, “post”, primero y segundo seguimientos del grupo control, en la cual no se encuentran diferencias significativas (tabla 6).

Tabla 6. Prueba "anova" para todas las aplicaciones ("pre", "post", 1er. seg. y 2º seg.) del grupo control en todas las variables.

<i>Variable</i>	<i>F (gl= 3)</i>	<i>Significancia</i>
Ansiedad	2.614	NS
Bienestar subjetivo	.323	NS
Ideas irracionales	.058	NS
Depresión	.298	NS
Registro conductual	.330	NS

Grupo experimental

Al llevar a cabo las pruebas "t" entre todas las aplicaciones del grupo experimental, se observan diferencias significativas en todas las variables entre la aplicación "pre-post".

En promedio, la ansiedad disminuyó 12.5%; las ideas irracionales, 15.8%; la depresión, 51.4%; el bienestar subjetivo aumentó 33.3% y el registro conductual mejoró 21.7%.

En el resto de las aplicaciones ("post"-1er. seg., "post"-2º seg. y 1er.-2º seg.), como se esperaba, no se detectaron diferencias significativas; así, con los seguimientos a uno y tres meses, se puede observar la permanencia de los cambios a través de ese periodo, como se muestra en la tabla 7.

Asimismo, se realizó una "anova" entre las aplicaciones "post", primero y segundo seguimientos para todas las variables, en la cual no se obtuvieron diferencias significativas. Al igual que la prueba "t", ésta revela que no existen diferencias significativas entre las aplicaciones "post" y los seguimientos en el grupo experimental.

A continuación se presentan las gráficas de las medias de todas las aplicaciones ("pre", "post", primero y segundo seguimientos) por variable, comparando grupo control con experimental. En todas se pueden observar grandes diferencias entre las medias de la primera aplicación ("pre") en ambos grupos; no obstante, las únicas diferencias estadísticamente significativas encontradas se obtienen entre la aplicación "pre" y "post" del grupo experimental, por lo cual las demás diferencias observadas en las graficas no son significativas (figuras de la 1 a la 10).

Tabla 7. Prueba "t" para el grupo experimental entre todas las aplicaciones ("pre", "post", 1er. y 2º seg.) y todas las variables ("t" significativas en negritas).

<i>Variable</i>	<i>Comparación</i>	<i>"t"</i>
Ansiedad	"pre" - "post"	2.141*
	"post" - 1er. seg.	.040
	"post" - 2º seg.	-.539
	1er. seg. - 2º seg.	-.264
Bienestar subjetivo	"pre" - "post"	-3.914***
	"post" - 1er. seg.	1.247
	"post" - 2º seg.	1.802
	1er. seg. - 2º seg.	.046
Ideas irracionales	"pre" - "post"	3.730***
	"post" - 1er. seg.	-.818
	"post" - 2º seg.	.507
	1er. seg. - 2º seg.	.414
Depresión	"pre" - "post"	3.859***
	"post" - 1er. seg.	-1.874
	"post" - 2º seg.	-1.212
	1er. seg. - 2º seg.	.361
Registro conductual	"pre" - "post"	-2.841**
	"post" - 1er. seg.	1.503
	"post" - 2º seg.	.923
	1er. seg. - 2º seg.	.000

* Significancia $p < 0.05$

** Significancia $p < 0.01$

*** Significancia $p < 0.001$

Figura 1. Medias de las aplicaciones del grupo control en ansiedad

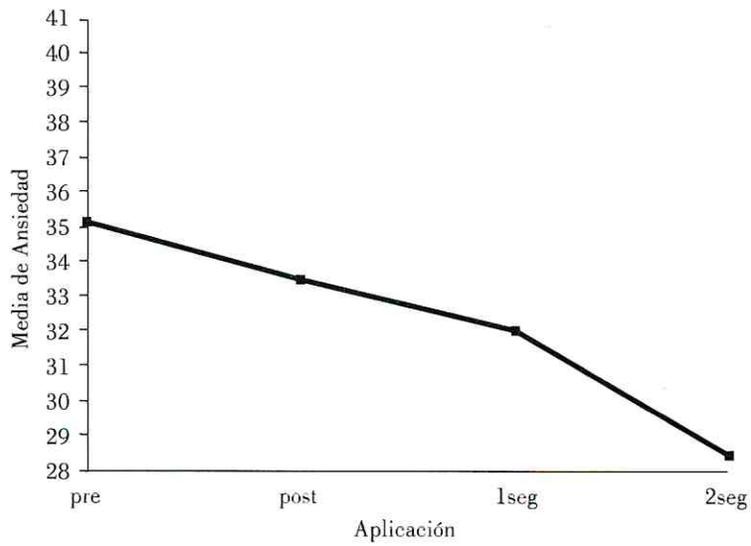


Figura 2. Medias de las aplicaciones del grupo experimental en ansiedad

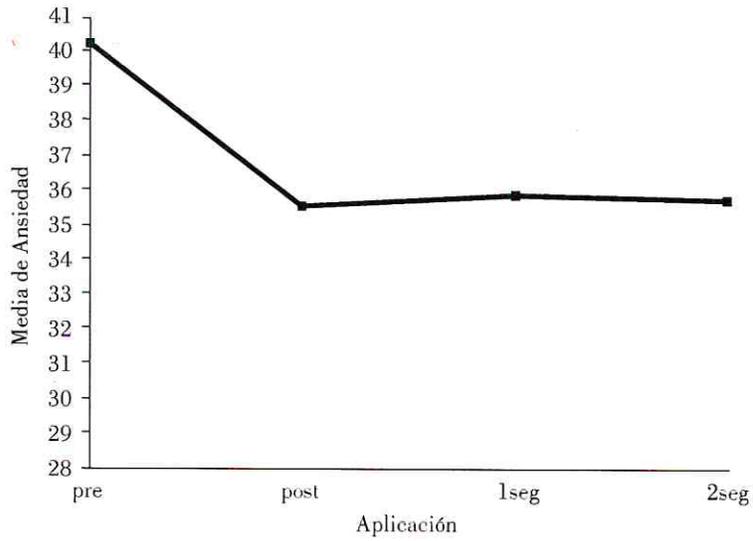


Figura 3. Medias de las aplicaciones del grupo control en bienestar subjetivo

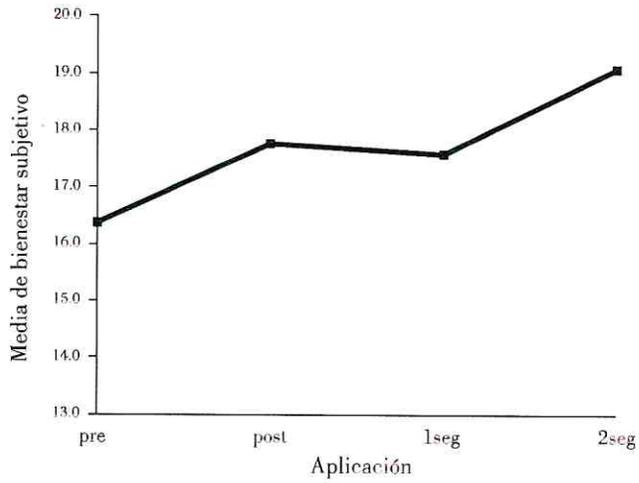


Figura 4. Medias de las aplicaciones del grupo experimental en bienestar subjetivo

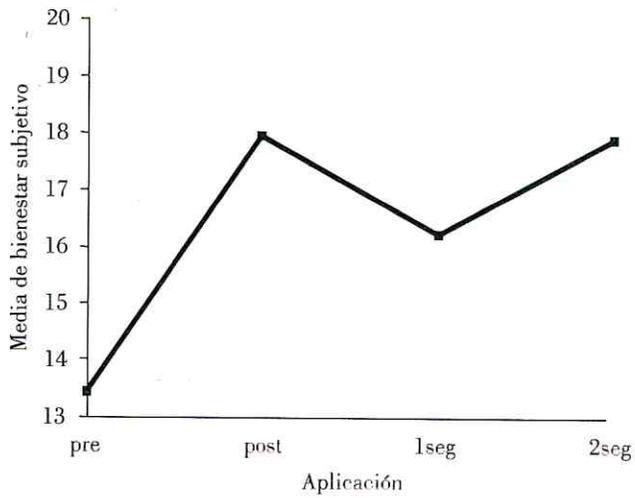


Figura 5. Medias de las aplicaciones del grupo control en ideas irracionales

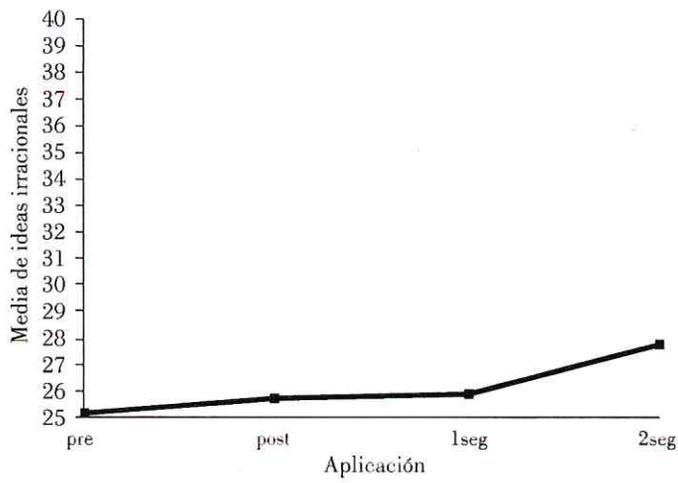


Figura 6. Medias de las aplicaciones del grupo experimental en ideas irracionales

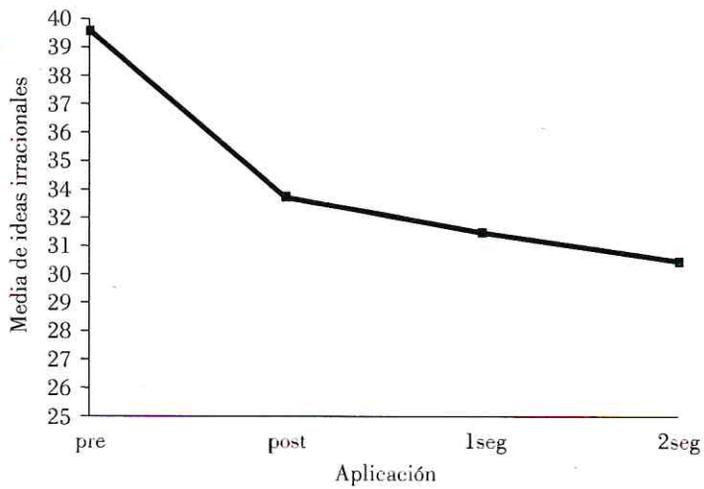


Figura 7. Medias de las aplicaciones del grupo control en depresión

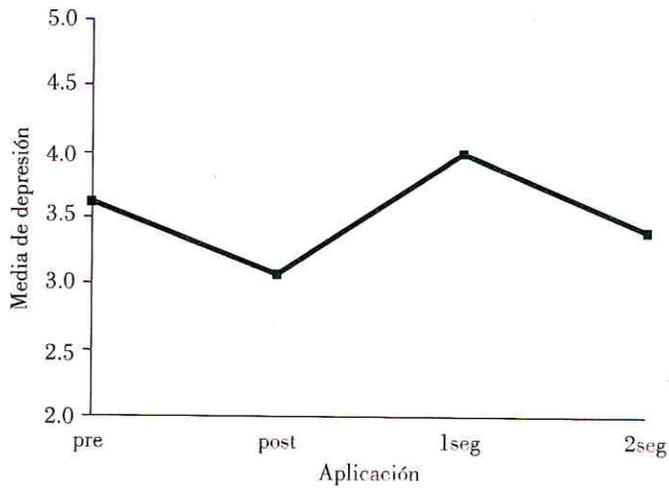


Figura 8. Medias de las aplicaciones del grupo experimental en depresión

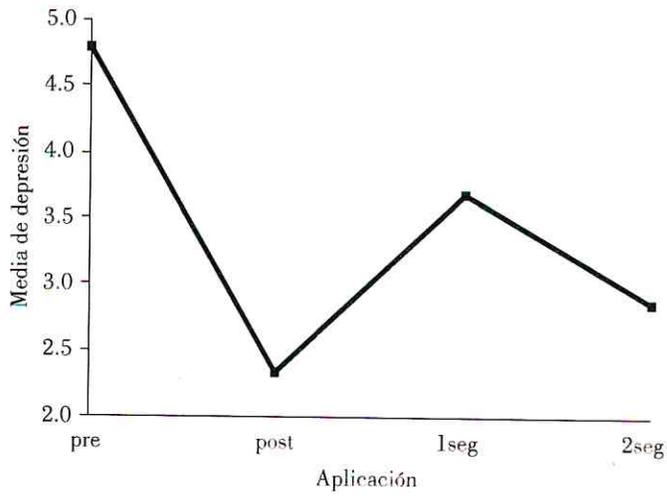


Figura 9. Medias de las aplicaciones del grupo control en registro conductual

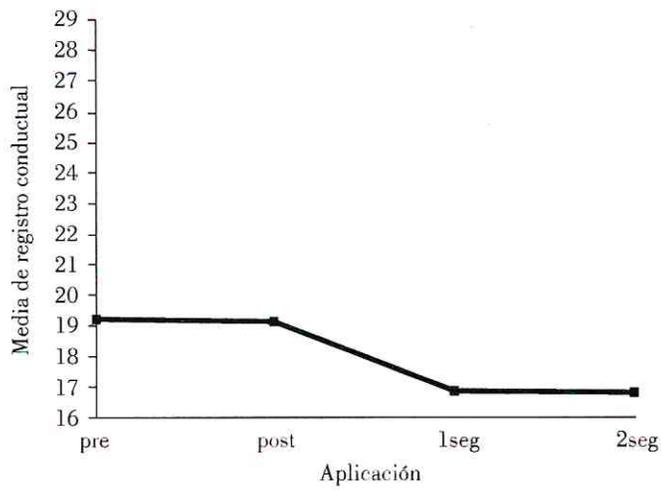
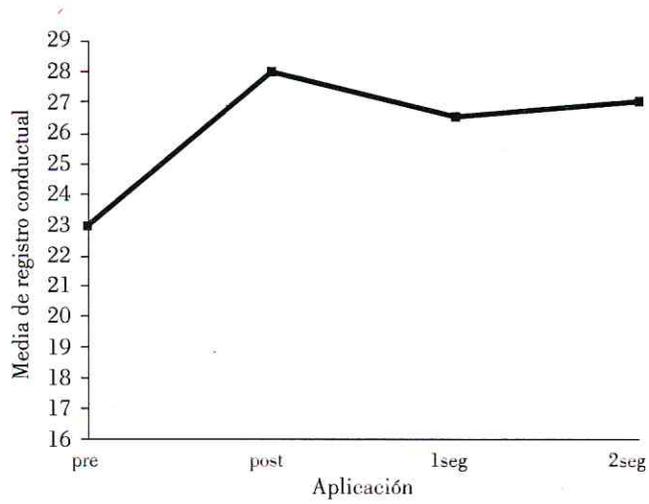


Figura 10. Medias de las aplicaciones del grupo experimental en registro conductual



ANÁLISIS “ENTRE” GRUPOS

Aplicación “pre”

Al efectuar el análisis “entre” el grupo control y el experimental, con la medición “pre” se obtuvo la tabla 8, en la que se señala que no existieron diferencias significativas en ninguna variable, excepto en ideas irracionales.

Tabla 8. Prueba “t” en las aplicaciones “pre”, entre el grupo experimental y el control

	t
Ansiedad	1.454
Bienestar subjetivo	-1.181
Ideas irracionales	3.032*
Depresión	1.185
Registro conductual	1.680

*Significancia $p < 0.01$

Aplicación “post”

En la tabla 9, se observa que, al aplicar una prueba “t” entre el grupo experimental y el grupo control, no se obtienen diferencias significativas, con excepción de la variable registro conductual, en la que sí se observan diferencias significativas en la aplicación “post”.

Tabla 9. Prueba “t” para las aplicaciones “post”, entre el grupo experimental y el control.

	t
Ansiedad	.623
Bienestar subjetivo	.107
Ideas irracionales	1.544
Depresión	-1.003
Registro conductual	2.555*

*Significancia $p < 0.05$

Para tratar de explicar los eventos expuestos en el análisis “entre” grupos —diferencias significativas en las ideas irracionales de las apli-

caciones “pre”, cuando teóricamente no tendrían que presentarse; y ninguna diferencia significativa en las variables de la aplicación “post” con la prueba “anova”, en la tablas 10 y 11 se transcribe la estadística descriptiva de las variables en los distintos grupos y aplicaciones.

Tabla 10. Estadística descriptiva para las variables del grupo control, aplicaciones “pre-post”.

	<i>Aplicación</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estandar</i>
Ansiedad	“pre”	13	23	46	35.14	7.915
	“post”	13	24	46	33.46	5.840
Bienestar subjetivo	“pre”	13	6	25	16.38	6.500
	“post”	13	6	24	17.77	5.495
Ideas irracionales	“pre”	13	6	53	25.15	14.787
	“post”	13	5	52	25.69	14.795
Depresión	“pre”	13	1	8	3.62	2.599
	“post”	13	0	7	3.08	2.465
Registro conductual	“pre”	13	7	38	19.23	7.715
	“post”	13	6	36	19.15	9.999

Tabla 11. Estadística descriptiva para las variables del grupo experimental, aplicaciones “pre-post”.

<i>Variables</i>	<i>Aplicación</i>	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Desviación estandar</i>
Ansiedad	“pre”	24	21	68	40.37	11.552
	“post”	24	21	61	35.32	9.826
Bienestar subjetivo	“pre”	24	1	25	13.47	7.493
	“post”	24	9	25	17.96	4.965
Ideas irracionales	“pre”	24	11	58	39.54	13.206
	“post”	24	5	60	33.28	13.980
Depresión	“pre”	24	0	11	4.79	3.021
	“post”	24	0	8	2.33	1.971
Registro conductual	“pre”	24	16	34	23.00	5.794
	“post”	24	19	65	28.00	10.082

Para apreciar con mayor claridad las diferencias entre las medias de ambos grupos, se aislaron en la tabla 12; también pueden observarse en las figuras 1-10 por variable que se ubican en el apartado de análisis "intra". Aquí es posible identificar que, en primer lugar, el grupo control posee mejores medias "pre" en todas las variables, con excepción del registro conductual.

Tabla 12. Medias grupo control y grupo experimental para todas las variables dependientes, aplicaciones "pre-post".

<i>Variables</i>	<i>Aplicación</i>	<i>Medias grupo control</i>	<i>* Dif. "pre-post"</i>	<i>Medias grupo exp.</i>	<i>** Dif. "pre-post"</i>	<i>Diferencias control-exp.</i>
Ansiedad	"pre"	35.14	1.68	40.37	5.05	-5.23
	"post"	33.46		35.32		-1.86
Bienestar subjetivo	"pre"	16.38	-1.39	13.47	-4.49	2.91
	"post"	17.77		17.96		-0.19
Ideas irracionales	"pre"	25.15	-0.54	39.54	6.26	-14.39
	"post"	25.69		33.28		-7.59
Depresión	"pre"	3.62	0.54	4.79	2.46	-1.17
	"post"	3.08		2.33		0.75
Registro conductual	"pre"	19.23	-0.08	23.00	-5.0	-3.77
	"post"	19.15		28.00		-8.85

* Diferencias no significativas (véase tabla 6). ** Diferencias significativas (véase tabla 7).

Tales discrepancias entre ambos grupos en los puntajes iniciales se pueden explicar por dos motivos: el primero, un problema de muestreo y el segundo, la falta de asignación al azar.

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados de esta investigación, podemos decir que la intervención cognitivo conductual manualizada de grupo en adultos mayores mostró tener eficacia estadísticamente significativa en la disminución de

la ansiedad, la depresión y las ideas irracionales, así como en el aumento del bienestar subjetivo y de algunas conductas de la vida diaria; tales cambios lograron mantenerse en los seguimientos de uno y tres meses.

Los seguimientos son una parte importante de la investigación en psicoterapia, pues el avance conseguido en ésta puede variar a través del tiempo, y los seguimientos pueden ayudar a aislar los patrones del efecto y proveer información detallada de las consecuencias específicas del tratamiento (Cross *et al.*, 1982, en Heimberg y Becker, 1984). En este caso, cabe destacar que el mantenimiento de los cambios posteriores al tratamiento concuerda con algunas otras intervenciones cognitivo conductuales de grupo en adultos mayores halladas en la literatura, tal es el caso de los estudios de Rokke *et al.* (2000), Leung y Orrell (1993), Morin *et al.* (1993), y Beutler *et al.* (1987), quienes detectaron mantenimiento de los cambios de su intervención en seguimientos a un año.

Debido a la intervención, mejoró en promedio la ansiedad de los adultos mayores al disminuir 12.5%, el bienestar subjetivo aumentó 33.3%, las ideas irracionales disminuyeron 15.8%, la depresión se redujo 51.4% y algunas actividades de la vida diaria —visitas realizadas o recibidas, llamadas telefónicas, adherencia al tratamiento médico, comidas, paseos, actividades deportivas y actividades artísticas— incrementaron un 21.7%.

Se considera útil y viable la utilización de intervenciones manualizadas como medio para fortalecer la efectividad y replicabilidad de los estudios, siempre y cuando se tome en consideración la variabilidad del paciente y de los grupos, y se continúen readaptando los procedimientos para los problemas y circunstancias específicas de cada paciente y grupo; es decir, que se adapte la intervención a los grupos y no los grupos a la intervención. Por lo tanto, el manual de las sesiones de intervención cognitivo conductual de grupo para adultos mayores aplicado en esta investigación sirve como guía para el terapeuta, pero puede y debe seguir sufriendo modificaciones, readaptando las actividades y los tiempos.

De acuerdo con esto, Botella y Herrero (2000) mencionan: “aunque en una primera fase de la investigación sobre el tema sea imprescindible adoptar formas de tratamiento relativamente manualizadas, la finalidad

última de dicha investigación sería la de aislar los componentes activos de los tratamientos para poder adaptarlos a las necesidades idiosincrásicas de cada paciente o grupo” (p. 234)

Vera-Villarroel *et al.* (2005) refieren que, por lo común, las intervenciones psicológicas han sido aplicadas y probadas sobre todo en sujetos que exhiben algún tipo de trastorno emocional o psicopatológico, no así, en población “psicológicamente sana”, dejando de lado aspectos positivos, de protección, prevención y promoción de salud que puede proporcionar una intervención psicológica. Acorde con ello, la presente intervención “se enmarca dentro de una línea de promoción de salud en la que se buscó evaluar el posible efecto de una intervención conductual en una población de alto riesgo pero que no se consideraban pacientes psiquiátricos ni presentaban [necesariamente] una psicopatología al momento de la intervención” (Vera-Villarroel *et al.*, 2005: 127).

Por otro lado, parece ser que los sujetos de esta investigación, en su mayoría, demuestran alguna mejoría, al menos en alguna de las variables medidas, o cambios leves, pero favorables. Con respecto a las contadas excepciones, la bibliografía reporta que, aunque la mayoría de pacientes en psicoterapia mejoran, una minoría no experimenta cambios y algunos pueden incluso empeorar (Lambert y Bergin, 1994). El porcentaje de pacientes que decaen debido a la terapia se cifra entre 7%, según Orlinsky y Howard (1986), y 11.3%, de acuerdo con Shapiro y Shapiro (1982), y estos efectos no son de ninguna modalidad de terapia ni orientación teórica específica. Al respecto, Ellis (2000) reporta que “no todos los miembros experimentan progresos tan continuos y duraderos [...] algunos de ellos requieren dos o tres años de participación antes de observar mejorías significativas” (p. 296).

Tratando de explicar estas diferencias en la “cura”, Lambert (1986) apunta que el paciente es quien más contribuye al éxito de la terapia, pues 55% del cambio que experimenta durante la intervención psicológica se asocia con variables del mismo paciente, como la severidad del trastorno físico o psicológico, la motivación, la disposición psicológica y las actitudes, la visión de sí mismo y de los demás, la capacidad de relacionarse, la

red de apoyo social, la fuerza del ego, la habilidad para identificar un problema concreto, las expectativas del paciente y la credibilidad en las técnicas (Cappeliez, 2001; Corbella y Botella, 2003; Greenberg y Malcolm, 2002; Lambert, 1986; Steuer *et al.*, 1984; Valdés *et al.*, 2005). Y 45% se asocia a variables propias de la terapia, por tanto, externas al paciente, como la alianza terapéutica, la experiencia correctiva o la atmósfera de apoyo y la técnica terapéutica.

Además de los aspectos indicados por los autores arriba citados, se considera que otros factores pudieron haber afectado el desempeño de los pacientes durante la psicoterapia aplicada en esta investigación. En primer lugar, externos al paciente: características de su grupo de intervención que pudieron haber facilitado u obstaculizado la labor terapéutica, debido a las diferencias en las alteraciones del rendimiento intelectual y las variaciones de estatus cultural y educativo dentro de los miembros del grupo (como menciona Steuer *et al.*, 1984); en segundo lugar, referentes al paciente: características de la personalidad como perfeccionismo, hostilidad y dominancia —que Corbella y Botella (2003) exponen—; capacidad de *insight* que permite a los sujetos entender, asimilar y darse cuenta de su situación; el incumplimiento de tareas para casa, ejercicios de relajación para casa y/o lecturas (vinculado con la motivación referida por Lambert, 1986; y a la desgana descrita por Corbella y Botella, 2003); acontecimientos de vida (citados como índices de eventos estresantes por Corbella y Botella, 2003) que pueden estar afectando a la persona y, por lo tanto, manifestarse en algunas de las evaluaciones; y resistencias que pueden aparecer en los pacientes como mecanismos de defensa en cualquier espacio terapéutico (estipulados como defensividad por el mismo autor).

Las variables como edad, escolaridad e, incluso, deterioro cognitivo no alteraron el avance de los pacientes, ya que tanto los de mejor respuesta al tratamiento como los de menor avance tenían variables sociodemográficas muy heterogéneas. Esto fue sustentado mediante las correlaciones no significativas encontradas en el análisis estadístico.

Si se retoma la importancia del grupo —ampliamente destacada por la literatura— para lograr cambios dentro de la psicoterapia con adultos

mayores (Ellis y Grieger, 1977; Hartford, 1980; Hernández, 2005; Leszcz, 1998; Sank y Shaffer, 1993; Yanguas *et al.*, 1998), se observa que existe un aumento en la participación de los pacientes en las dinámicas conforme avanzaba el desarrollo de los grupos, el combate a la vergüenza se presentó de manera espontánea en repetidas ocasiones por parte de los pacientes tímidos y se entablaron nuevas relaciones de amistad entre los participantes que traspasaron el espacio físico de la psicoterapia y se preservaron después de la terminación del grupo. Éstas fueron resaltadas por los pacientes en las últimas sesiones de cada grupo. Por desgracia, en esta investigación no se midieron los efectos en este sentido, pero se recomienda incluirlos en futuras investigaciones, así como una evaluación total de la calidad de vida, no sólo del bienestar subjetivo.

BIBLIOGRAFÍA

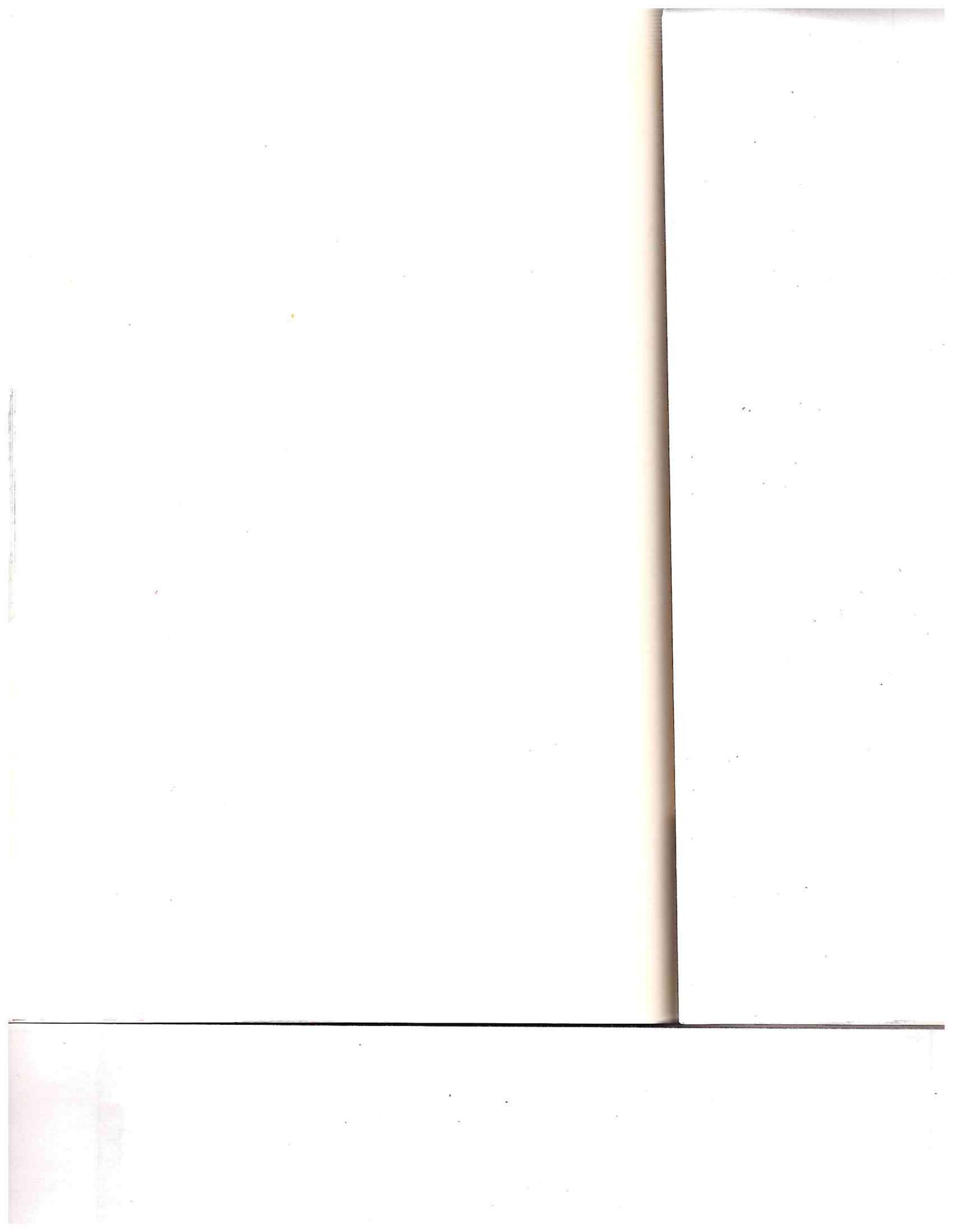
- Barrowclough, C., P. King, J. Colville, E. Russell, A. Burns y N. Tarrrier (2001). A Randomized Trial of the Effectiveness of Cognitive-Behavioral Therapy and Supportive Counseling for Anxiety Symptoms in Older Adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69 (5), 756-762.
- Beutler, L. E., F. Scogin, P. Kirkish, D. Schretlen, A. Corbishley, D. Hamblin, K. Meredith, R. Potter, C. R. Bamford y A. I. Levenson (1987). Group Cognitive Therapy and Alprazolam in the Treatment of Depression in Older Adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (4), 550-556.
- Botella, L. y O. Herrero (2000). Constructivismo y psicoterapia en la edad avanzada. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 35 (4), 227-236.
- Burns, D. (1991). *Sentirse bien*. México: Paidós.
- Caballero, S. N. P. (2004). *Diseño, aplicación y evaluación del programa de atención psicológica para adultos mayores con diagnóstico de diabetes mellitus tipo 2 o hipertensión*. Tesis de licenciatura no publicada. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Campbell, D. y J. Stanley (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cappeliez, P. (2001). Presentation of Depression and Response to Group Cognitive Therapy with Older Adults. *Journal of Clinical Geropsychology*, 6 (3), 165-174.

- Chambless, D. y S. Hollín (febrero, 1998). Defining Empirically Supported Therapies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66 (1), 7-18.
- Contant-Astrom, B. (1997). Psychological Intervention with the Elderly. *Psiquiatría Biológica*, 5 (2), 69-73.
- Corbella, S. y L. Botella (2003). La alianza terapéutica: historia, investigación y evaluación. *Anales de Psicología*, 19 (2), 205-221.
- Corte, G., X. Ortiz, y F. Ostrosky-Solís (2007). *Detección de deterioro cognoscitivo y demencia leve en población mexicana utilizando la escala breve del estado mental, la escala de Blessed y Neuropsi*. Obtenido en diciembre de 2007, <http://www.geragogia.net/editoriali/scale.html>
- Ellis, A. (1999). Rational Emotive Behavior Therapy and Cognitive Behavior Therapy for Elderly People. *Journal of Rational-Emotive y Cognitive-Behavior Therapy*, 17 (1), 5-18.
- (2000). "REBET y su aplicación a la terapia grupal". En J. Yankura y W. Dryden (comps.), *Terapia conductual racional emotiva (REBET): casos ilustrativos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ellis, A. y R. Grieger (1977). *Handbook of rational-emotive therapy*. Nueva York: Springer.
- Flores, G. S. (2004). *Influencia del entrenamiento en la autoestima de adultos mayores*. Tesis de licenciatura no publicada. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Floyd, M. y F. Scogin (1998). Cognitive Behavior Therapy for Older Adults: How Does it Work? *Psychotherapy*, 35 (4), 459-463.
- Folstein, M., S. E. Folstein y P. R. McHugh (1975). Mini Mental State: A Practical Method for Grading the Mental State of Patients for the Clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 12, 189-198.
- González-Celis, A. L. (2002). *Efectos de intervención de un programa de promoción a la salud sobre la calidad de vida en ancianos*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Greenberg, L. S. y W. Malcolm (2002). Resolving Unfinished Business: Relating Process to Outcome. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70, 406-416.
- Gutiérrez, L. M. (1996). *Síndrome de deterioro intelectual y padecimientos demenciales*. México: Grupo de Consenso Nacional sobre Síndrome de Deterioro Intelectual y Padecimientos Demenciales-Fundación Mexicana para la Salud.
- Hartford, M. E. (1980). The Use of Group Methods for Work with Aged. En J. E. Birren y R. B. Sloane [eds.], *Handbook of Mental Health and Aging*. New Jersey: Prentice Hall.

- Heimberg R. y R. Becker (1984). Comparative Outcome Research. En M. Hersen, L. Michelson y A. S. Bellack [eds.], *Issues in Psychotherapy Research*. Nueva York: Springer.
- Hernández, Z. E. (2004, julio-diciembre). La participación del psicólogo en la atención a la salud del adulto mayor. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9 (2), 303-319.
- Hernández, Z. E. (2005, julio-diciembre). La psicoterapia en la vejez. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7 (2), 79-100.
- Hernández, R., C. Fernández y P. Baptista (2001). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hillman, J. y G. Stricker (2002). A Call for Psychotherapy Integration in Work with Older Adult Patients. *Journal of Psychotherapy Integration*, 12 (4), 395-405.
- Hyer, L., D. Kramer, y S. Sohnle (2004). CBT with Older People: Alterations and the Value of the Therapeutic Alliance. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41 (3), 276-291.
- Kerlinger, F. y H. Lee (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Knight, B. y T. McCallum (1998). Adapting Psychotherapeutic Practice for Older Clients: Implications of the Contextual, Cohort-Based, Maturity, Specific Challenge Model. *Professional Psychology: Research and Practice*, 29 (1), 15-22.
- Lambert, M. J. (1986). Implications on Psychotherapy Outcome Research for Eclectic Psychotherapy. En J. C. Norcross [ed.], *Handbook of Eclectic Psychotherapy*. Nueva York: Brunner-Mazel.
- Lambert, M. J. y A. E. Bergin (1994). The Effectiveness of Psychotherapy. En A. E. Bergin y S. L. Garfield (eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change*. Nueva York: Wiley.
- Leszcz, M. (1998). Special Issue: Group Psychotherapy for the Medically Ill. *International Journal of Group Psychotherapy*, 48 (2). Obtenido de <http://www.group-psychotherapy.com/bibliography.htm>
- Leung, S. N. M. y M. W. Orrell (1993). A Brief Cognitive Behavioral Therapy Group for the Elderly: Who Benefits. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 8, 593-598.
- Morin, C., R. Kowatch, T. Barry y E. Walton (1993). Cognitive- Behavioral Therapy for Late-Life Insomnia. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (1), 137-146.
- Muñoz, T. J. (2002). *Psicología del envejecimiento*. Madrid: Pirámide.

- Orlinsky, D. y K. Howard (1986). Process and Outcome in Psychotherapy. En S. L. Garfield y A. E. Bergin [eds.], *Handbook of psychotherapy and behavior change*. Nueva York: Wiley.
- Pinquart, M. y S. Soerensen (2001). How Effective are Psychotherapeutic and other Psychosocial Interventions with Older Adults? A Meta Analysis. *Journal of Mental Health and Aging*, 7 (2), 207-243.
- Quiroz, T. F. (2001). *Afrontamiento, ideas irracionales y terapia racional emotiva en pacientes cardiopatas*. Tesis de licenciatura no publicada. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Rivera, A. (2007). *Modelo de intervención racional emotiva para la promoción del ajuste psicológico en el adulto mayor en un contexto religioso*. Tesis de doctorado no publicada. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Robles, R., R. Varela, S. Jurado y F. Páez (2001). Versión mexicana del inventario de ansiedad de Beck: propiedades psicométricas. *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (2), 211-218.
- Rokke, P., J. Tomhave y Z. Jocie (2000). Self-Management Therapy and Educational Group Therapy for Depressed Elders. *Cognitive Therapy and Research*, 24 (1), 99-119.
- Sank, L. y C. Shaffer (1993). *Manual del terapeuta para la terapia cognitivo conductual en grupos*. Bilbao: Desclé de Brouwer.
- Scazufca, M. y C. Matsuda (2002). Revisão sobre a eficácia de psicoterapia vs. farmacoterapia no tratamento de depressão em idosos. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 24 (1).
- Secker, D., N. Kazantzis y N. Pachana (2004). Cognitive Behavior Therapy for Older Adults: Practical Guidelines for Adapting Therapy Structure. *Journal of Rational-Emotive y Cognitive Behavior Therapy*, 22 (2), 93-109.
- Shapiro, D. A. y D. Shapiro (1982). Meta-Analysis of Comparative Therapy Outcome Studies: A Replication and Refinement. *Psychological Bulletin*, 92, 581-604.
- Steuer, J., J. Mintz, C. Hammen, M. A. Hill, L. F. Javik, T. McCarley, P. Motoike y R. Rosen (1984). Cognitive-Behavioral and Psychodynamic Group Psychotherapy in Treatment of Geriatric Depression. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 52, 180-192.
- Thompson, L. W., D. Gallagher y J. S. Breckenridge (1987). Comparative Effectiveness of Psychotherapies for Depressed Elders. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 55, 385-390.
- Valdés, N., M. Krause, O. Vilches, P. Dagnino, O. Echavarri, P. Ben-Dov, R. Arístegui y G. de la Parra, (2005). Proceso de cambio psicoterapéutico: aná-

- lisis de episodios relevantes en una terapia grupal con pacientes adictos. *Psyke*, 14 (2), 3-18.
- Vera-Villarroel, P., P. Valenzuela, O. Abarca y N. Ramos (2005). Evaluación de una intervención conductual intensa y breve para el manejo de estados emocionales: un estudio piloto. *Acta Colombiana de Psicología*, 8 (1), 121-132.
- Vergara-Lope, S. (2009). *Intervención cognitivo conductual en adultos mayores: retos y dificultades en la adaptación de una terapia de grupo manualizada*. Tesis de doctorado. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Vergara-Lope, S. (2008). Construcción del cuestionario de ideas irracionales (CII) para adultos mayores. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 24 (1).
- Villafuerte, C. S. (2001). *Aprendiendo a ser asertivos: una oportunidad para adultos mayores*. Tesis de licenciatura no publicada. México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Wisocki, P. A. y P. Mosher (1982). The Elderly: An Understudied Population in Behavioral Research. *International Journal Geriatrics*, 1, 5-14.
- Yanguas, J., J. Leturia, M. Leturia y A. Uriarte (1998). *Intervención psicosocial en gerontología: manual práctico*. Madrid: Cáritas.
- Yesavage, J., T. L. Brink, T. L. Rose, O. Lum, V. Huang, M. Adey y V. O. Leiver (1983). Development and Validation of a Geriatric Depression Screening Scale: A preliminary Report. *Journal of Psychiatric Research*, 17 (1), 37-49.
- Young, Q. R. (1998). Health Promotion for Older Adults: Evaluation of a Cognitive-Behavioral Intervention. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 58 (9-B), 5149.



Inclusión escolar en secundaria

Mónica Leticia Parra Martínez

Resumen

En el concepto "educación para todos", se registran experiencias (Adame Chávez, 2003; SEP, 2000) en la práctica educativa de procesos de integración de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) en las aulas de escuelas regulares de nivel primaria. Tales experiencias muestran resultados favorecedores para los alumnos, pero la estructura y organización de la escuela secundaria son muy diferentes de las que existen en primaria. En aquella, los alumnos se enfrentan a cambios en la dinámica escolar, al tipo de educación que se ofrece y además a la adolescencia. Por ello, no es posible aplicar los en-

Abstract

Under the conception of 'education for all', actually educative experiences of processes of integration of students with special educative needs in the classrooms of regular elementary schools are had (Adame Chávez, 2003; SEP, 2000). These experiences show beneficial results for the students. But the structure and organization that appears in the junior high school have conditions very different from which exists in elementary schools. In junior high, the students face changes in scholastic dynamics, the type of education that is offered and face the adolescence. Because of that, it is not possible to apply the

MÓNICA LETICIA PARRA MARTÍNEZ, Universidad Intercontinental, Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua [maeedu_mparra@uic.edu.mx, monypaya@yahoo.com.hk]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre 2009, pp. 191-205.
Fecha de recepción: 7 de junio de 2007 | fecha de aceptación: 17 de marzo de 2008.

foques de la atención de las n.e.e. que se utilizan en primaria; al no atender de manera debida el nivel de secundaria, dejan de respetarse los principios de integración, y se dificulta —a veces se impide— avanzar hacia el concepto de escuela inclusiva.

PALABRAS CLAVE

integración, escuela inclusiva, diversidad, adolescencia.

oriented approaches of attention towards the attention of special educative needs that are used in elementary school; and when not offering the due attention to the junior high, the principles the integration are not respected, and the advance towards the concept of inclusive school, becomes difficult or it is prevented

KEYWORDS

integration, inclusive school, diversity, adolescence.

Introducción

En la actualidad, la educación básica cuenta con la perspectiva de la inclusión para atender las diversas necesidades educativas que pueden presentarse en un ambiente escolar. Para llegar a ella, se han cruzado varios caminos, en los cuales se ubica la historia de la educación especial, en la que se ha realizado un análisis de los alumnos vulnerables, que pueden ser excluidos. Ha transitado desde el rechazo, la atención médica o clínica, la educativa, la integración escolar, hasta llegar a un punto más amplio y completo: la inclusión escolar.

Integración e inclusión

En un primer punto, la integración escolar ofrece al individuo la oportunidad de convivir y aprender con sus iguales, lo cual resulta importante para construir aprendizajes, pues, como la Secretaría de Educación Pública (1997) considera, la interacción con las diferentes personas que conforman la comunidad escolar, en el contexto, enriquece el aprendizaje.

Ainscow (1994) corrobora lo anterior cuando refiere que las personas que participan en actividades con otros aprenden mejor, pues el apoyo y la ayuda de los demás proporcionan confianza.

Pero este proceso no sólo debe procurarse en un ambiente escolar; requiere la intervención de todos los contextos donde se desarrolla una persona, porque los valores sociales de la mayoría contribuyen a que la integración escolar pueda extenderse también a lo laboral y lo social (Marchesi, 2004). Por ello, la integración escolar es un buen comienzo para la integración social, pues en su entorno educativo los niños van aprendiendo a respetar, a trabajar con personas con otras características y a interactuar, convivir, lo cual propiciará cambios no sólo en la forma de vivir las diferencias, sino también en las ideas del niño acerca de la diversidad. Sin embargo, la integración escolar no es suficiente para lograr el cambio en los valores que la sociedad tiene respecto de las diferencias; el proceso implica a toda la sociedad, que ha de defender el respeto, la equidad y el derecho de una vida sin discriminación.

Muchos valores se aprenden en el hogar con el ejemplo de los padres y familiares cercanos a los niños, por lo cual, para que el cambio en los valores vigentes sea una realidad, es necesario que desde temprana edad en la familia se cree conciencia de la importancia de la integración y del respeto a la diversidad. Sin ello, difícilmente se logrará una vida sin discriminación.

Para conseguir que todas las personas involucradas en el proceso de integración respeten y valoren de forma adecuada las diferencias, es muy importante, ante todo, distinguir entre la integración entendida como colocación y la entendida como educación. Como destacan Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1994), en el caso de estudiantes que presentan alguna discapacidad, es común pensar que sólo basta quitar barreras arquitectónicas en los edificios escolares y construir facilidades de acceso —como rampas— o contar con tecnología de ayuda auditiva para realizar un proceso de integración escolar; el papel primario de la escuela consiste en promover el aprendizaje de sus alumnos y crear condiciones favorables para todos. Según los autores aludidos, las escuelas ordinarias deben vol-

verse más vastas para atender las necesidades educativas de su población y para garantizar que los alumnos con n.e.e. en efecto obtengan los beneficios de estar en un entorno general.

Desafortunadamente, aunque la integración escolar inició como un proceso bien intencionado, en muchos casos se ha reducido a aceptar con resignación que algunos alumnos se inserten en escuelas que no han cambiado su cultura acerca de la diversidad ni modificado su organización ni su funcionamiento (López Melero, 2001, cit. por Echeita, 2006). Esta situación no es la anhelada ni el objetivo propuesto, pero su análisis ha originado lo que hoy nombramos “inclusión”.

Deben distinguirse de modo preciso los términos “integración” e “inclusión”, pues algunas veces se utilizan como sinónimos sin serlo. Comparten ideales, pues ambos se refieren a la atención de todos los alumnos en escuelas regulares, pero difieren en la forma de aplicarla. El primero asume que el niño ya está preparado para adaptarse a la escuela, mientras que el segundo implica cambios en la legislación, la educación de maestros y el apoyo de padres y de la comunidad en general (Mittler, 2004).

Una escuela inclusiva debe atender a todos los estudiantes sin importar su origen, cultura, capacidad o demás aspectos propios de su diversidad (Marchesi, 2004); no se refiere de forma única a alumnos vulnerables o en desventaja, es decir, se debe aplicar a todos los que en algún momento de su vida escolar puedan verse afectados por situaciones de exclusión (Echeita, 2006). Lo anterior exige, según Marchesi (2004), no sólo permitir el acceso a un currículo establecido para la mayoría, sino también repensarlo de modo que exista una mayor igualdad de oportunidades para reducir las diferencias entre el alumnado.

Para Blanco Guijarro (2004), la noción de escuela inclusiva implica el desarrollo de un currículo nuevo, porque, aun cuando en la mayoría de los países de América Latina está efectuándose una reforma educativa con tal perspectiva, todavía existen diferencias entre la teoría y la práctica. La autora comenta, además, que una escuela inclusiva no sólo requiere cambios en su currículo, sino también en su metodología y su organización con el fin de modificar las condiciones que excluyen a ciertos alumnos.

En este sentido y debido a la naturaleza de las condiciones para una escuela inclusiva, los análisis teóricos relacionados con la atención a la diversidad y con las características e interacciones de las escuelas en la práctica cotidiana, es posible afirmar, como Ballard (1995, cit. por Sebba y Ainscow, 1996), que no existe una escuela inclusiva, sino un proceso de inclusión sin límites; en razón de ello, un centro educativo debe seguir desarrollando cambios; no debe asumir su llegada a un punto donde se ha vuelto inclusivo, pues ello lo llevaría a pensar equivocadamente que no sería necesario continuar el proceso ni reflexionar en la práctica. Con base en lo anterior, es importante considerar la inclusión como un proceso continuo y aplicable a todas las escuelas y no como un estado temporal o un mero evento (Sebba y Ainscow, 1996).

Los análisis teóricos con respecto de la atención a la diversidad y la inclusión han desembocado en sustituir el término “n.e.e.” por el de “barreras para el aprendizaje y la participación”.

Barreras para el aprendizaje y la participación

El término “n.e.e.” surgió como una propuesta para evitar etiquetas diagnósticas, connotaciones peyorativas, ambientes segregadores, currículos paralelos, y otorgó responsabilidad al contexto (Bautista, 1993); por desgracia, en la práctica educativa el término ha atribuido al alumno la responsabilidad total en cuanto a su desempeño en la escuela, y se ha convertido él mismo en una etiqueta. Giné (2005) establece que las connotaciones generan en maestros y padres expectativas más bajas de los alumnos, y contribuyen además a que los profesores creen que solucionar las dificultades es responsabilidad de un especialista.

Hoy día, con el término “barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2000, citado en Echeita, 2006), se intenta trasladar el punto focal de atención desde el alumno hacia el contexto, es decir, hacia la interacción social, las políticas, las características de la escuela, las culturas, las circunstancias sociales que afectan la vida del alumno

(Echeita, 2006), con lo que se origina poca —o nula— participación y por ende, bajo aprendizaje.

En este punto es importante cuidar que el término “barreras para el aprendizaje y la participación” no se convierta sólo en una nueva forma de referirse a las n.e.e., pues no comprender su complejidad llevaría a etiquetar a los niños o adolescentes, dejando fuera la responsabilidad de los contextos en los que se desarrollan; así ocurrió al sustituir las expresiones del término “alumnos deficientes” o “de educación especial” por “alumnos con n.e.e.” Por ello, es necesario difundir el real significado del término y las razones por las cuales se considera entre los conceptos importantes para la inclusión, si se pretende que trascienda.

Atención a la diversidad en México

En nuestro país, la política de integración inició en 1993 cuando se reorientaron los servicios de educación especial en la atención a la diversidad, mediante dos modalidades distintas: los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Ambos servicios toman como referente el currículo de educación regular para su labor (Jacobo, Alvarado y Moctezuma, 2006).

Los CAM son las instituciones educativas que ofrecen educación básica a alumnos con n.e.e. —en específico, las originadas por alguna discapacidad simple o múltiple—, que por diferentes razones no logren integrarse al sistema educativo regular (Adame Chávez, 2003). En opinión de Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), los CAM constituyen el servicio más rezagado del sistema educativo; se reporta que su personal carece de la preparación necesaria para atender la diversidad. Las autoras concluyen que los CAM se encuentran preocupados por la continuidad de la escolaridad de sus alumnos, pues buscan alternativas para la educación secundaria.

Por otro lado, las USAER se ocupan de incorporar alumnos en desventaja a la educación regular; sus servicios respetan los principios de integración escolar. En las primarias estas unidades trabajan de manera interna y es-

tán organizadas de forma que los estudiantes con n.e.e. sean atendidos; sólo prestan sus servicios en algunas escuelas de preescolar y secundaria. Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006) señalan la necesidad de extender los servicios de USAER a otros niveles para continuar avanzando hacia la inclusión; sin embargo, en la actualidad ello aún no es una realidad.

Por lo anterior, es necesario preguntarnos qué pasa con los alumnos con n.e.e. que terminan la primaria e intentan continuar con la educación básica obligatoria; para analizarlo, es importante revisar las características tanto de la escuela secundaria, como de la comunidad escolar.

Características de la escuela secundaria

La educación secundaria posee características propias que la distinguen de la educación preescolar, primaria, media superior y superior; por tal motivo, la inclusión escolar puede considerarse más compleja en este grado que en otros.

DE LA PRIMARIA A LA SECUNDARIA

El primer punto importante que viven los alumnos es el cambio de la escuela primaria a la secundaria. Puede resultar una experiencia traumática, debido a las marcadas diferencias entre los dos niveles respecto de la dinámica que lleva la escuela; por ejemplo, los tiempos de clase, el número de maestros y materias, el tipo de educación ofrecida, entre otros factores, provocan que el cambio de escuela sea una vivencia del todo nueva que demanda adaptación.

Gimeno (1996) recurre al término “transición” para definir los momentos de la vida de un individuo en los que se gesta algo determinante que no le resultará indiferente. En la escolarización, el proceso ocurre cuando los estudiantes pasan de un nivel escolar a otro, lo cual implica cambios en el ambiente y una apertura a un mundo nuevo al que necesitan ajustarse (Derricott, 1985, cit. por Gimeno, 1996). Para beneficiarse de

las experiencias que ofrece el nuevo ambiente escolar, los alumnos han de adaptarse a estos importantes cambios.

Si bien transición es sinónimo de progreso, existen casos donde los cambios no son del todo positivos para los estudiantes; incluso pueden percibirse como regresión, según el significado que cada sujeto confiera al proceso. Existe, entonces, una parte positiva y otra negativa. En esta última, los estudiantes suelen vivir el desprendimiento de la escuela primaria como la pérdida de un mundo acogedor; pero el aspecto positivo aparece cuando observan nuevas oportunidades de acercarse a estudios más especializados, quizá más acordes con sus intereses (Gimeno, 1996).

Las diferencias entre la primaria y la secundaria traen consecuencias en el rendimiento académico del alumno, pues aumentan su ansiedad y hay cambio en sus motivaciones, valores, conducta y autopercepción (Gimeno, 1996). De ahí la importancia de tomarlas en cuenta para ofrecer a los alumnos escolarizados una respuesta adecuada a sus necesidades, al momento que están viviendo.

ADOLESCENCIA

Sumado a lo anterior, es fundamental no perder de vista que los alumnos de secundaria son adolescentes, por lo cual enfrentan un gran número de cambios físicos, emocionales y cognitivos, que a menudo les acarrea crisis de identidad. Raymond-Riviere (1986) indica que sin importar el contexto sociocultural, esta etapa puede considerarse como un periodo de crisis y desequilibrio, originado por los cambios fisiológicos, sus repercusiones psicológicas y la obligación de insertarse en la sociedad.

Macías Valadez (2002) describe la crisis de identidad como un torbellino, en el cual el adolescente se siente atrapado cuando sus cambios físicos coexisten con situaciones familiares, escolares y sociales que retardan su independencia. Asimismo, se desenvuelve en varios contextos sociales donde se desarrolla emocionalmente; en ellos, tanto la familia como los amigos cobran una gran importancia.

Castillo (2000) describe que, cuando los padres del adolescente observan los cambios en el comportamiento de sus hijos, experimentan una sensación de fracaso respecto de su forma de educarlos, pues, aunque se preocuparon por inculcarle desde la infancia hábitos de obediencia, respeto, orden y limpieza, en esta etapa el adolescente se vuelve desobediente, irritable, descuidado y muestra malos modales, por lo que su relación con sus padres se torna difícil. El autor explica el cambio como un proceso natural, pues el comportamiento en la infancia se debe a imitación y obligaciones aceptadas de forma pasiva; en la adolescencia, el individuo necesita actuar por convicciones personales, lo cual lo conduce a replantearse su comportamiento durante la niñez.

Al respecto, Reymond-Riviere (1986) refiere que la actitud del adolescente responde a una crisis de oposición contra los adultos, resultado del deseo de afirmarse como persona autónoma y de dejar al niño que ya no es. Para mostrar su independencia, rechaza modelos ofrecidos, defendiendo lo contrario a lo que piensan, aman y creen sus padres, lo que ocasiona dificultades en el contexto familiar.

Estas relaciones entre padres e hijos desempeñan un papel muy importante cuando se forma la identidad de un adolescente, porque, como Morris (1992) menciona, requiere, en parte, la separación de la familia. Stone y Church (1983) señalan que en lo general el adolescente se aleja de su familia tanto en el plano físico como en el espiritual, al grado de que convierte su casa en una pensión donde duerme, come, ve televisión, lava su ropa, hace y recibe llamadas telefónicas.

Mercer (1991) ratifica lo anterior y además describe al adolescente como un ser activo que interactúa con su entorno y con las exigencias que se le formulan; en el intento de conservar su independencia e identidad, puede ensayar conductas indeseables para los adultos, pero no para sus pares, por lo que las relaciones con amigos cobran mucha importancia.

Para Rogers (1977, citado en Mercer, 1991), el adolescente está influenciado más por sus iguales —compañeros— que por adultos —profesores, directivos y padres—, lo cual ayuda “a desarrollar su independencia de la familia, amplía sus perspectivas y apoya su rebelión” (p. 39).

Hurlock (1999) señala que durante la adolescencia los amigos tienen tal importancia que las relaciones con ellos dominan el mundo social del individuo y componen la fuerza social más poderosa de la vida. A su vez, Grinder (1992) comenta que, si en esta etapa se pierde una amistad, suele surgir una crisis de identidad. También explica que el adolescente vive experiencias importantes de aprendizaje con sus amigos, las que sirven para obtener independencia de los adultos y con ello encontrar su identidad.

La escolarización es fundamental en la vida del adolescente, pues le ofrece la oportunidad de relacionarse socialmente no sólo con iguales, sino también con personas adultas. Kimmel y Weiner (1998) refieren que estar en la escuela y desarrollar sus capacidades le ayuda a madurar en el ámbito social, a planificar un futuro y a evolucionar cognitivamente, todos ellos, aspectos importantes en la construcción de una identidad propia positiva.

CURRÍCULUM

El hecho de que la escuela secundaria tenga diferentes asignaturas implica mayor responsabilidad individual; además, existen materias de poco interés para el adolescente, quien puede tomarlas como una imposición, lo que ocasiona aburrimiento (Macías Valadez, 2002).

Resulta fundamental considerar las características de la población estudiantil para que el nivel escolar ofrezca un currículum adecuado a sus necesidades. Borsani (2001) ha resaltado esta importancia; relacionar las habilidades que un adolescente está construyendo con la necesidad de ofrecerle en la escuela la oportunidad de que las utilice. La autora agrega que, en razón de los avances tecnológicos y las características propias de la época actual, resulta difícil a los adolescentes hacer lecturas críticas, emitir su opinión y establecer relaciones intertextuales, pues están acostumbrados a obtener información de manera inmediata (al fotocopiar apuntes o entrar en internet), lo que reduce el tiempo requerido para procesar los datos.

El problema surge debido a la falta de enlace entre los conocimientos previos de los alumnos, desde el nivel escolar anterior, y los nuevos contenidos propuestos (Borsani, 2001). La situación coincide con lo propuesto

por Gimeno (1996), al establecer grandes diferencias entre el currículum de la primaria y el de secundaria; ello dificulta adaptarse a la transición de niveles escolares. Borsani (2001) considera que solucionar tal problemática no supone bajar las exigencias del currículum ni el nivel académico, sino modificar el primero para acercar a los estudiantes al saber.

Asimismo, la metodología con la cual se imparten las clases constituye un factor importante, pues el uso de material didáctico adecuado despertaría en los alumnos mayor interés por las distintas materias. Desafortunadamente, eso no ocurre en la mayoría de las escuelas; como reporta Macías Valadez (2002), las prácticas de dictar la clase predisponen al alumno a fantasear, a esperar la hora del descanso o la hora de la salida para jugar su videojuego favorito.

FUNCIÓN DE LA SECUNDARIA

Para Correa (1981), el papel de la educación secundaria en esta etapa de la vida del adolescente es muy claro, pues requiere aprender varios asuntos importantes, como mantener un equilibrio emocional, aceptar su realidad biológica, desarrollar actitudes sanas en sus relaciones sociales y establecer una autonomía, así como elegir de forma adecuada su futura ocupación y prepararse para cumplirla. De estos aspectos se deriva la necesidad de desarrollar en el adolescente responsabilidad, conciencia y conocimiento de la realidad social, así como compromiso hacia su país; por eso es necesario incluir los aspectos anteriores en los objetivos del nivel escolar de secundaria.

Sin embargo, de acuerdo con De Moura, Carnoy y Wolff (2000) el papel de la educación en el nivel secundaria y medio superior no está bien definido, pues “las escuelas primarias preparan a los alumnos cognitivamente para desempeñarse en una sociedad moderna (lectura, escritura y aritmética, así como algún conocimiento de ciencias) y los socializa para convertirlos en buenos ciudadanos”, mientras que “la educación superior es en su mayor parte profesional, ya que prepara a los estudiantes para el trabajo que realizarán en el futuro” (p. 2). Pero, aunque exista claridad

en la función de la educación primaria y de la superior, los propósitos del nivel intermedio pueden crear conflicto en la forma de abordarlos.

Según Macías Valadez (2002), la escuela secundaria es una representación en escala de la realidad social: el alumno se enfrenta a responsabilidades, reglamentos y autoridades que debe respetar y cumplir para ser aceptado y poder avanzar, como después tendrá que hacer dentro de su sociedad. El autor señala la importancia de que los adolescentes estén escolarizados, pues quienes carecen de ella suelen encontrar algún otro medio al cual integrarse, que no es a menudo el ideal —como las bandas—, o bien, se quedan en casa desligados de la posibilidad de socializar, requisito indispensable para el sano desarrollo de la personalidad.

Inclusión en secundaria

Por todo lo anterior, puede reconocerse que la inclusión escolar en secundaria conlleva dificultades diferentes de las presentadas en educación primaria por diversas razones. Una de ellas es que los alumnos están en la etapa de la adolescencia, lo que por sus características les dificulta relacionarse con los maestros; como refiere Osorio Ruiz (2004), los adolescentes son sujetos abiertos a enfrentar la autoridad, a cuestionar al adulto y a buscar intereses afines con su grupo de pares. Aquí es donde la idea que los profesores llegan a tener de la atención de alumnos preadolescentes, adolescentes y jóvenes cobra importancia. López Sepúlveda (1988, p. 21) comenta que “la integración es tanto más fácil, cuanto más pequeños son los niños”, mientras que Medea Bobbio (1983, citado en López Sepúlveda, 1988, p.21) agrega que “en la escuela que acoge niños entre los once y catorce años hay dificultades mayores y no raros fracasos”. Esta problemática debe revalorarse para que los procesos de inclusión escolar en secundaria sean exitosos, pues alumnos que lleguen a esta edad sin haber sido atendidos, o que en estos niveles empiecen a presentar n.e.e., carecen de iguales oportunidades de atención que los niños más pequeños; desde el principio se les etiqueta como difíciles, lo cual complica aún más el proceso de inclusión.

Por otro lado, entre los retos que se han identificado para atender a la diversidad en secundaria, está el hecho de que, por sus características, implica trabajo con muchos profesores, quienes, en términos generales, no tienen una formación pedagógica (Jacobo, Alvarado y Moctezuma, 2006). Aunado a esto, es necesario considerar que la escuela secundaria exige tareas más complejas y diversas que las de niveles anteriores, lo cual requiere que sus estudiantes cuenten con habilidades para realizar aprendizajes significativos, como escuchar de manera crítica, expresarse de forma escrita, tomar notas, resolver problemas, etcétera (Deshler, 1983, citado en Mercer, 1991). Además de lo anterior, deben desempeñarse con independencia tanto del profesor como de sus compañeros, en un ambiente de competencia.

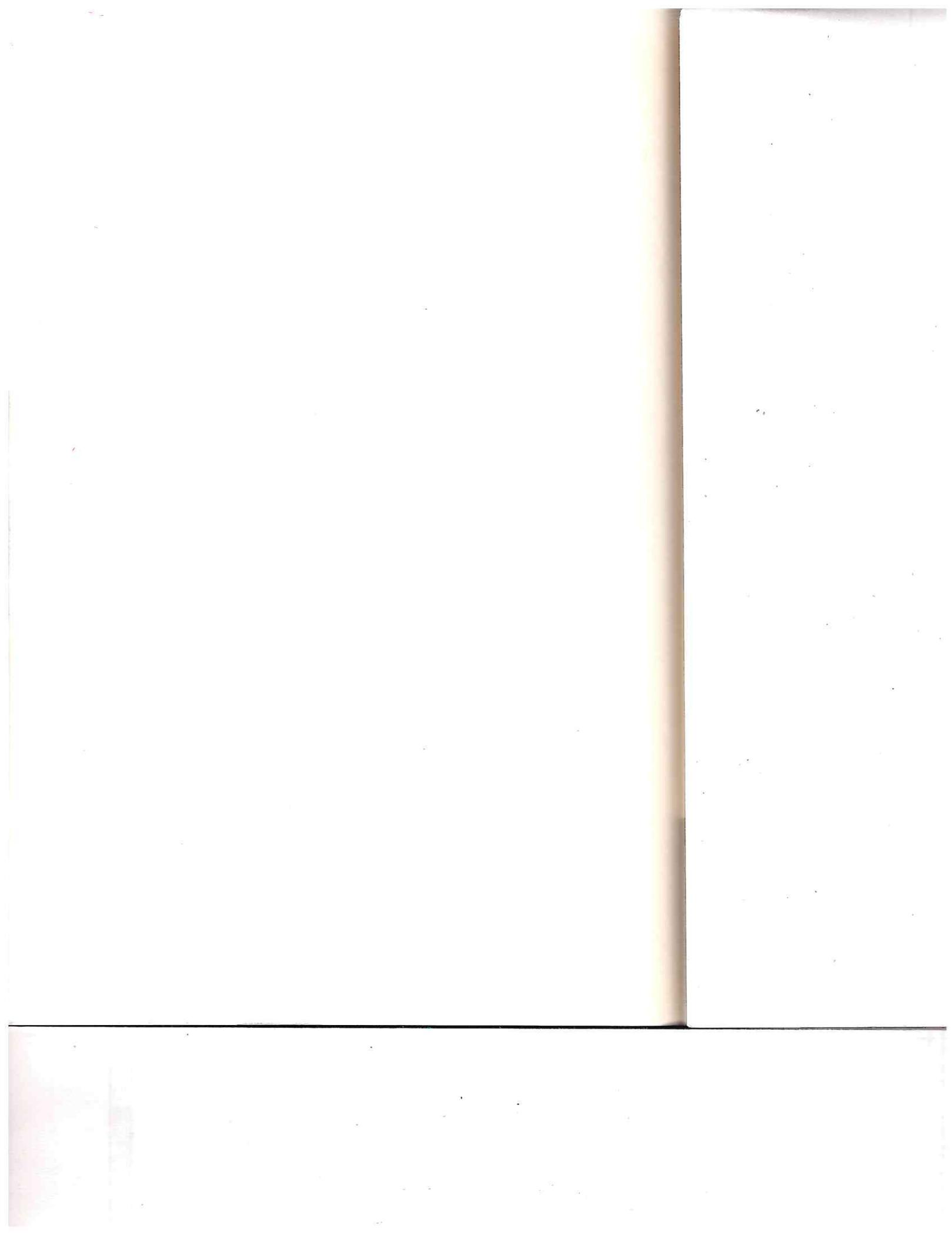
De este modo, las características de las personas que forman la comunidad escolar en secundaria, así como su currículo provocan que la idea de iniciar procesos de inclusión escolar en ese nivel sea vista como muy difícil o imposible. Ello vuelve imprescindible analizar a fondo las condiciones —de forma global y contextual— para identificar necesidades y, al mismo tiempo, determinar cuáles son los puntos débiles en dicho proceso, con el fin de ofrecer opciones de solución que permitan avanzar hacia la concepción de escuela inclusiva en secundaria.

BIBLIOGRAFÍA

- Adame Chávez, E. (2003). *Diagnóstico cualitativo sobre prácticas de educación especial e integración educativa*. México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Ainscow, M. (1994). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Barcelona: Narcea.
- Bautista, R. (1993). Educación especial y reforma educativa. *Necesidades educativas especiales*. Barcelona: Aljibre.
- Blanco Guijarro, R. (2004). La educación inclusiva en América Latina. Realidad y perspectiva. En Z. Jacobo, N. Araneda y R. Edler, *Sujeto, educación especial e integración, IV*, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Borsani, M. J. (2001). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención la diversidad*. México: Novedades Educativas.

- Castillo, G. (2000). *Los adolescentes y sus problemas*. México: Minos.
- Correa, E. (1981). *La escuela media y la orientación del adolescente*. Argentina: Humanitas.
- De Moura, C., M. Carnoy y L. Wolf (2000). *Las escuelas de secundaria en América Latina y El Caribe y la transición al mundo del trabajo*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Echeita, G. (2006). Educación inclusiva: Una escuela para todos y con todos sentidos de la educación inclusiva y análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia esa aspiración. En Jacobo, Z., E. Adame Chávez y A. Ortiz Serrana. *Sujeto, educación especial e integración, V*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. España: Morata.
- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En Monereo, C. y J. I. Pozo, *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Madrid: GRAO.
- Grinder, R. E. (1992). *Adolescencia*. México: Limusa.
- Hegarty, S., A. Hodgson, L. Clunies-Ross (1994). *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- Hurlock, E. B. (1999). *Psicología de la adolescencia*. México: Paidós.
- Jacobo, Z., J. Alvarado y M. Moctezuma (2006). Prácticas educativas hacia una cultura de integración en atención a la diversidad. En *Voces de la alteridad, I*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Kimmel, D. C. e I. B. Weiner (1998). *La adolescencia: una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- López Sepúlveda, C. (1988). *El refuerzo pedagógico*. Madrid: Escuela Española.
- Macías Valadez, G. (2002). *Ser adolescente*. México: Trillas.
- Marchesi, A. (2004). El necesario pero difícil avance hacia las escuelas inclusivas. En Jacobo, Z., N. Araneda y R. Edler, *Sujeto, educación especial e integración, IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mercer, C.D. (1991). *Dificultades de aprendizaje 2*. Madrid: Ceac.
- Mittler, P. (2004). The Global Context of Inclusion. En Jacobo, Z., N. Araneda y R. Edler, *Sujeto, educación especial e integración, IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morris, C. G. (1992). *Psicología: Un nuevo enfoque*. México: Prentice Hall.
- Osorio Ruiz, Y. (2004). "Cuando la aventura continúa" Reflexiones sobre la integración educativa desde la experiencia de un caso en el nivel medio superior. En Jacobo, Z., N. Araneda y R. Edler, *Sujeto, educación especial e integración, IV*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Reymond-Riviere, B. (1986). *El desarrollo social del niño y del adolescente*. Barcelona: Herder.
- Sebba, J. & M. Ainscow (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. En *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), pp. 5-19.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Hacia una escuela integradora*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2000). *La integración educativa en el aula regular*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Stone, L. J. y Church, J. (1983). *Niñez y adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.



Construcción de conocimiento

Celina Imaculada Girardi

M. A. CAMPOS, (2000)

Construcción de Conocimiento y educación virtual

México: Facultad de Filosofía y Letras,

Universidad Nacional Autónoma de México.

Este libro describe los hallazgos de investigaciones que utilizan distintas metodologías observacionales e interpretativas para obtener y analizar la información, respecto del conocimiento formal construido por los estudiantes de diversas disciplinas y grados escolares. Las investigaciones realizadas se fundamentan en el Modelo de Análisis Proposicional (MAP), un método para el estudio de la organización lógico-conceptual del conocimiento (cit. por Campos y Ruiz, 1996).

El libro abarca dos vertientes de esta línea de estudios: por un lado, el análisis del conocimiento formal, mediante la aplicación del MAP, para observar el proceso de su construcción, durante la interacción en la cotidianidad de las clases; por otro, la investigación sobre la construcción de conocimiento formal en contextos educativos mediados por sistemas en línea (internet y correo electrónico). En seguida, se presenta una síntesis de los trabajos que se contemplan en cada uno de los capítulos del libro.

CELINA IMACULADA GIRARDI, Instituto de Posgrados, Investigación y Educación Continua, Universidad Intercontinental [cigirardi@uic.edu.mx]

Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre 2009, pp. 207-221.

Fecha de recepción: 22 de agosto de 2007 | fecha de aceptación: 18 de marzo de 2009.

En el primer capítulo, María Angélica Alucema Molina, de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), aborda los “Procesos estratégicos en la construcción del contenido lógico-conceptual sobre la Teoría Evolutiva Moderna en el nivel universitario”. Señala que tanto los profesores como los estudiantes de diferentes niveles educativos afrontan problemas sobre los temas evolutivos, debido a la complejidad y nivel de abstracción de los conceptos y relaciones lógicas que los estructuran, lo cual implica que “los estudiantes se enfrentan a un nuevo lenguaje que representa ideas que no corresponden a su lenguaje natural y al mundo que pueden percibir con los sentidos” (p. 3).

Los planteamientos de la Teoría Evolutiva Moderna o Teoría Sintética, sostenida por Stebbins y Ayala (1985), tienen, para la autora, un alto grado de complejidad en los procesos y en las ideas que la conforman, lo cual la convierte no sólo en un conocimiento de difícil acceso, sino en un tema poco investigado, en cuanto a la dificultad que representa la asimilación de los conceptos fundamentales de esta teoría.

El problema cognoscitivo estudiado se enfocó en las estrategias utilizadas en la construcción de conceptos y de relaciones lógicas que estructuran la Teoría Evolutiva Moderna; partió de la siguiente premisa: “las explicaciones producidas tanto por el profesor como por los estudiantes en el aula son discursos que tienen un componente cognoscitivo reflejado en las organizaciones lógico-conceptuales que ambos producen” (p. 3). A partir de tres preguntas básicas y una respuesta criterio elaborada por el profesor, la investigadora analizó la pertinencia de las respuestas elaboradas por 60 estudiantes de primer ingreso en la carrera de Biología, de la Facultad de Ciencias de la UNAM, que cursaban la asignatura obligatoria de Filosofía e historia de la Biología.

Entre los hallazgos descritos, menciona que durante el proceso interactivo, los estudiantes o la maestra tocan algunas categorías importantes del conocimiento científico; se muestran evidencias del uso de diversos conceptos para un mismo significado, o bien se utiliza el mismo para diferentes significados, por lo cual se manifiesta un problema de gradación conceptual en el conocimiento construido colectivamente, situación atri-

bible al docente. Además, explica la demanda de precisión conceptual en las intervenciones de los estudiantes.

En las consideraciones finales afirma:

En la investigación de los procesos interactivos en el aula, la conjunción de las propuestas de análisis proposicional del discurso se constituye en una poderosa herramienta metodológica, no sólo para dar cuenta de las estrategias de construcción de conocimiento científico sino también para analizar las estructuras lógico-conceptuales que se construyen; dar evidencias de los esquemas de interacción predominantes; conocer el grado de aporte del docente y de los estudiantes al conocimiento construido socialmente; ayudar a entender problemas de organización conceptual y las estructuras semánticas, sintácticas, lógicas y epistemológicas que subyacen al tema en estudio (pp. 21 y 22).

La “Evaluación de la calidad conceptual de estudiantes de secundaria sobre el tema de célula” fue el tema presentado por Leticia Cortés Ríos, de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), cuyo trabajo describe “la forma en que el estudiante de secundaria accesa [*i.e.*, accede] al conocimiento científico a través de un estudio de tipo teórico-experimental, cuyo objetivo principal es indagar la construcción del conocimiento en el aula a través del análisis de su discurso en comparación con el de su profesor(a) en torno al tema de célula” (p. 35).

Como metodología para evaluar la calidad conceptual, el análisis del discurso, según la autora, se “convierte en un medio privilegiado para estudiar los factores que intervienen en la comunicación durante el proceso de construcción de conocimiento y como una aproximación teórico-metodológica al estudio del contenido lógico-conceptual y epistemológico del conocimiento biológico expresado en el contexto educativo de secundaria” (p. 35).

Con base en el estudio de las familias de proposiciones, entre los resultados descritos detectó que los alumnos de secundaria poseen un conocimiento influido por factores personales, motivacionales y sociales que no operan en la misma forma que en la comunidad científica. Asimilan entre

la quinta y séptima parte del conocimiento al que accedieron en condiciones regulares de aula, el cual presenta bajos niveles de abstracción y precisión conceptual. La muestra estudiada indica varios problemas en su organización lógico-conceptual y, por lo tanto, la construcción del conocimiento y la calidad conceptual es escasa. Sus respuestas fueron en lo fundamental descriptivas y ejemplificadoras, con importante número de imprecisiones, reflejo de problemas en la construcción de conocimiento en el plano explicativo (p. 67); por ello, pierden solidez y cumplen parcialmente las exigencias epistemológicas del conocimiento biológico (p. 68).

Sin embargo, se observó una importante transformación conceptual después del tratamiento del tema, en los resultados obtenidos por los alumnos en el postest, en comparación con el pretest. Con base en éstos, propone “dar atención muy cuidadosa a la organización conceptual que se presenta en clase, considerar el conocimiento previo que posee el estudiante sobre cada tema a tratar, jerarquizar los conceptos fundamentales (conceptos nucleares) y los subordinados, relacionar los primeros entre sí (configuración temática) y éstos con los demás, con el objeto de activar habilidades analíticas e inferenciales” (p. 68).

En el tercer capítulo del libro, María del Carmen Sánchez Mora, del Museo de las Ciencias de la UNAM, reporta “La enseñanza de las ciencias en el contexto del cambio conceptual”. Allí señala que para efectuar el aprendizaje significativo, conforme lo propuesto por Ausubel y Novak (en Ausubel, Novak y Hanesian, 1995), se requiere partir de lo que el alumno ya sabe, representado por explicaciones aprendidas de modo significativo, que aun cuando no correspondan a las científicas, pueden tener una capacidad explicativa para el alumno.

La autora denomina “concepciones alternativas” a estas explicaciones personales sobre el mundo, por lo que su interés se concentra en conocerlas, saber cómo encontrarlas y, una vez localizadas, cómo calificarlas y manejarlas en el campo de la enseñanza de las ciencias (p. 75). Por esa razón, desde 1998, se realizó una investigación para conocer tales concepciones en alumnos mexicanos, cuya escolaridad comprendía desde la secundaria hasta los últimos semestres de la carrera de Biología, en la

Facultad de Ciencias de la UNAM; pretendía encontrar “una metodología que permitiera conocer detalladamente tales concepciones y proponer una forma de detectar el cambio conceptual en uno de los temas más importantes dentro de la biología” (p. 77). Para ello, fue necesario detectar las concepciones alternativas en evolución, a partir de una muestra representativa, con la finalidad de construir un instrumento que pudiera registrar su posterior modificación, después de aplicar una metodología de enseñanza tendiente a buscar el cambio conceptual en el nivel educativo de la enseñanza media superior (p. 91).

Los resultados obtenidos en las pruebas y en las entrevistas realizadas a la muestra permitieron afirmar que, “en ciertos contextos, su conocimiento cotidiano les parece más predictivo que el científico o quizá más eficaz, ya que aparentemente les conduce a los mismos resultados, pero con menor costo cognitivo”, conforme lo mencionado por Pozo y Gómez Crespo (1998). Sin embargo, se debe “tomar en cuenta que las concepciones alternativas suelen constituir verdaderas teorías con un fuerte contenido cultural” (p. 103).

La autora concluye: “Después de la enseñanza, los alumnos presentaron una reestructuración cognitiva en la que persistían concepciones en competencia y donde casi siempre se mantuvo la concepción previa, aunque ya prácticamente libre de errores conceptuales” (p. 104).

Los “Procesos contextuales en la construcción del conocimiento: las tesis de grado” conformaron el capítulo cuarto elaborado por Sara Gaspar Hernández, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, quien presenta el avance de un estudio sobre el proceso de construcción de la tesis de maestría y doctorado en un posgrado de la Facultad de Ciencias de la UNAM, desarrollado dentro del paradigma naturalista utilizando la metodología de la Teoría Emergente (*Grounded Theory*), la cual “parte del supuesto de que se puede generar teoría a partir de los datos que provienen de la observación participante, las entrevistas, los diarios de campo y otros medios” (p. 113).

Según la autora, “la Teoría Emergente es una forma de investigación cualitativa, debido a que comparte con esta última las interpretaciones

que deben incluir los puntos de vista y las voces de los actores del estudio” (p. 113). La información (perspectiva o voces múltiples de diversos participantes) es fundamental para comprender el contexto y la generación de teoría emergente, la cual no enfatiza escribir, sino conceptualizar. En este paradigma:

Se busca profundizar en una situación local (micro), la cual refleja un contexto intermedio o meso (institucional) y uno macro (nacional e internacional). Esta profundización permite captar las formas particulares de conformación de culturas específicas (en este caso, académicas, disciplinarias, universitarias), pero al hacerlas evidentes se hace posible reconocer aspectos que requieren ser atendidos en diversas formas para consolidar un conocimiento sobre lo que conforma el proceso bajo estudio (p. 114).

El trabajo incluyó entrevistas formales e informales a tutores, miembros de los comités académicos tutorales y a estudiantes, observaciones tanto de exámenes tutorales como de asesorías a los estudiantes realizadas por los tutores y miembros de dichos comités; observación de exámenes de grado y revisión de las respectivas actas. Los contenidos de las fuentes de información se triangularon con la teoría. “En esta metodología, el referente teórico se va desarrollando a medida en que se va realizando el trabajo de campo y el análisis de la información recabada se realiza inmediatamente después de que es obtenida” (p. 115). El referente teórico abarcó diversos niveles y problemáticas como la identidad, la formación, el *habitus* y la cultura organizacional de las universidades.

Entre los diferentes hallazgos, destaca que el papel del docente-tutor “en el aula es el de aclarar para sí las ideas, pero en la situación de tutoría, el énfasis está en aclararlas al estudiante”. Por otra parte, “al tener un modelo con quien ha estado interactuando, la forma específica de interacción [i.e., interacción] entre un tutor y el tutorado queda estructurada y validada” (p. 117). Así, la “situación específica de interacción y cambio contextual exige una recreación de la propia identidad o forma de ser tutor” (p. 118).

Para la autora, las conclusiones derivadas de una práctica educativa permiten “afirmar que las experiencias concretas de construcción dan una gran cantidad de elementos para afrontar un grave problema ampliamente comentado y discutido: el de la no titulación”. También “permiten coincidir con Carr y Kemmis (1998), quienes consideran que la única misión legítima de una investigación educativa es desarrollar teorías de la práctica educativa que estén arraigadas en las experiencias y situaciones concretas de los practicantes de la educación, y que intenten plantearse y resolver los problemas a que tales experiencias y situaciones den lugar” (p. 125).

En el quinto capítulo, Miguel Ángel Campos Hernández del Instituto de Investigaciones en Matemáticas Aplicadas y en Sistemas de la UNAM, describe las “Estrategias docentes con base en la organización lógico-conceptual del conocimiento en sistemas de educación virtual”: reporta una experiencia didáctica que integra el trabajo presencial y virtual en el Seminario de Investigación sobre Procesos Cognoscitivos (parte I: teorías cognitivas) en el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Tal experiencia “aborda los problemas de construcción de conocimiento observados en investigaciones sobre la organización conceptual que producen estudiantes de diversos niveles escolares y disciplinas y su contenido epistemológico” (p. 129).

Con base en el tema propuesto, presenta algunas cuestiones básicas importantes en el trabajo docente como características que debe tener el contenido del material de trabajo presentado a los estudiantes, aspectos epistemológicos que plantea y su presentación en clase: ellas “tienen incidencia en la estructuración y validez conceptual, en el desarrollo y uso de habilidades cognitivas, en las estrategias de razonamiento, en la comprensión y en su relación con la propia práctica docente” (p. 130).

El desarrollo de la informática ofrece una amplia variedad de posibilidades de acceso y reconstrucción del conocimiento; por ejemplo, la “comunicación asíncrona mediante correo electrónico y *list-servers*, o síncrona (*chats* y otros modos que combinan audio, video y red), son sólo algunas de las muchas oportunidades que pueden tener un impacto deseado en la educación”. Pero el valor pedagógico de estos recursos depende de

la forma en que integran la información y experiencia de cada persona con propósitos específicos de aprendizaje, pues se trata de aprovecharlos al máximo en un contexto pedagógico adecuado. El interés del estudio se encuentra “en aportar al aprendizaje de los estudiantes en el plano de las habilidades intelectuales, la organización conceptual y la relación entre conocimiento y experiencia, integrando actividades presenciales y mediante sistemas virtuales asíncronos, como la información en red y comunicación vía correo electrónico (p. 130).

El contenido de los problemas teóricos que se presenta en formato virtual está orientado a desarrollar habilidades relacionales en dos planos: lógico-categorial, en la medida en que cada problema debe analizarse en sus componentes, y teórico-práctico, en tanto que se relacionan los componentes teóricos con problemas particulares, que generalmente provienen de la experiencia docente del estudiante que cursa el Seminario de Procesos Cognitivos (p. 136).

La selección de los problemas teóricos tiene por objeto ubicar al estudiante en los orígenes y desarrollo epistemológico de las teorías cognitivas actuales y conducirlo al análisis de problemas relevantes que posibiliten su discusión a la luz de las mismas, y su relación con las preocupaciones personales, docentes y de investigación (p. 139).

El componente presencial provee un ambiente de discusión grupal y un contexto analítico común en la medida en que todos participan respecto al mismo tema en un momento dado, dependiendo de las necesidades didácticas, para lograr los propósitos planteados para el SPC. Por su parte, el componente virtual provee un ambiente de discusión y un contexto analítico individuales, con base en problemas teóricos comunes, dependiente del interés, tiempo y ritmo de trabajo de cada estudiante” (p. 139).

Así, se integran contenido —teoría y problema de investigación— y formato —presencial y virtual—.

Sin embargo, el proceso de construcción del aprendizaje sólo es posible si existen las condiciones adecuadas. El trabajo didáctico centrado en el contenido lógico-categorial favorece este proceso. “Esta aproximación demanda del profesor un conocimiento y uso claros de las estructuras lógico-categoriales de la disciplina o campo temático que se enseña y flexibilidad para generar discusión en clase. En particular, el trabajo docente complementado con sistemas virtuales implica organización de tiempo, aprovechando los recursos tecnológicos que ellos ofrecen” (p. 141).

Los “Elementos esenciales de la educación asincrónica” fueron descritos en el capítulo sexto por José R. Llanes, de la Universidad de Texas, quien revisó la literatura en busca de teorías aplicadas en los cursos a distancia. Empezó el trabajo con un estudio piloto que “permitiera desglosar los elementos que se usan en la educación a distancia, compararlos entre ellos mismos y contrastarlos con elementos de la educación presencial” y planteó como objetivo central “descubrir cuáles de estos elementos parecen influir en el aprovechamiento del curso” (p. 146). De un total de 197 participantes, 149 estudiantes terminaron en los cursos virtuales y 48 en los presenciales.

En el estudio piloto, “tres profesores, que enseñan cursos asíncronos en línea y también tienen la posibilidad de enseñar[los] [...] a estudiantes presenciales, ofrecen el mismo curso en sus dos versiones y asignan a los estudiantes [...] de manera aleatoria” (p. 146). Durante el curso, los profesores emiten observaciones acerca de la participación, estrés que demuestran y calidad del material leído o discutido por los estudiantes de posgrado, en las asignaturas de Introducción a la Investigación Empírica (en ciencias sociales), de Sistemas Electrónicos (en ingeniería) y de Política Educativa (en administración educativa).

“Los cursos asíncronos que son parte de este estudio fueron diseñados por cada profesor utilizando las ideas, materiales y técnicas a su alcance. Los profesores usaron distintas y diversas teorías de aprendizaje adaptadas a través de los años a ciertas técnicas que usan en el aula y que tratan de replicar en el curso asíncrono” (p. 149).

En la comparación con los cursos presenciales, el autor encontró que el nivel de satisfacción con los elementos asíncronos es bastante alto (62%),

pero más bajo que con el modelo presencial (70%), debido a que algunos de los elementos síncronos en línea todavía sufren grandes problemas técnicos que contribuyen a que los estudiantes expresen altos niveles de actitudes negativas o neutrales hacia su uso (68% en total). Entre otros aspectos, el autor cuestiona los apoyos del estudiante para navegar adecuadamente en los contenidos del curso y la comunicación que establece con el maestro y con otros estudiantes.

Entre las conclusiones presentadas, indica que la interacción más eficaz tiene un nivel óptimo y su ejecución determina si apoya o no el objetivo de incrementar la motivación. Además, los datos recabados confirman que el grado de satisfacción se afecta por el modo de interacción con el contenido y por el contacto en línea con el maestro.

En el capítulo séptimo, Sergio R. Torres Ochoa, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, reporta “Una experiencia docente concreta de lo virtual en el ámbito del posgrado”; considera que el desarrollo de la informática permite a cualquier actividad humana contar “con los recursos del flujo de información en magnitudes de velocidad y variedad que sobrepasan las necesidades mínimas y las expectativas de expansión espacial y temporal” (p. 167).

La programación digitalizada expresada en lo virtual, señala el autor, “es el sustento o soporte de flujo de cierta información [...] ajustable y ajustada a las necesidades orgánicas de determinada estructura curricular”, que intenta “formar individuos con habilidades y destrezas específicas que se insertan en situaciones problemáticas que la sociedad reconoce y [...] susceptibles de transformación por la intervención humana”. Así, “el mundo virtual es un medio y no un fin para la educación” (p. 171).

El trabajo se enfocó en la educación formal, en el posgrado; abarcó la descripción y reflexión de una práctica docente en este nivel; reveló algunos problemas epistemológicos, educativos y técnicos observados, inherentes a los procesos de tipo virtual. Tuvo por objetivo general “contribuir a elevar la calidad de la educación media superior y superior tecnológica, mediante la formación de maestros de enseñanza de las ciencias básicas capaces de promover el aprendizaje de éstas con mayor eficiencia y eficacia” (p. 175).

Para el autor, “una de las grandes conveniencias de un sistema virtual es el factor pragmático combinatorio de la velocidad y ubicuidad. El profesor tiene a la mano prácticamente toda la información necesaria y su disponibilidad es prácticamente ilimitada” (p. 183). Con base en estas consideraciones y en su experiencia en la Maestría en Enseñanza de las Ciencias, indica cuatro condicionantes que deben considerarse al momento de instaurar un modelo cibernético con plataforma virtual de una estructura escolarizada formal, a saber:

- a) La gestualidad y riqueza de la información, que considera que la evaluación del aprendizaje no puede reducirse a revisiones documentales, pues la interacción entre profesor y alumno en un contexto que requiere la presencia física debe ofrecer un mínimo de oportunidades para cada programa instaurado en plataforma virtual.
- b) Las características de los alumnos, que contemplen, además de la capacidad de manejo de la computadora, saber utilizar Internet, comprender las instrucciones cibernéticas, la autodisciplina y algún grado de autodidactismo.
- c) Las características de los profesores, que implican no sólo los conocimientos y habilidades mínimas para el manejo de computadoras e internet, sino también la conciencia de la importancia de las teorías de aprendizaje, contenidos disciplinares, metodologías didácticas y fundamentos teórico-metodológicos para los sistemas de tutorías.
- d) Por último, la distinción entre el sistema tradicional y el virtual, pues éste necesita infraestructura que demanda inversión continua y creciente, así como de personal que siempre se halle atento del estado del arte cibernético.

De la síntesis presentada, se desprenden algunas conclusiones y sugerencias:

- En el contexto áulico, se evidencian procesos estratégicos encaminados a la construcción de significados compartidos que provienen tanto de la maestra como de los estudiantes.

- En muchas ocasiones, los estudiantes realizan intervenciones cortas y aclaratorias, se limitan a aspectos descriptivos referidos a cuestiones generales de un tema y a ejemplos de aspectos concretos, lo que indica bajos niveles de abstracción y precisión conceptual.
- Para lograr varios de los objetivos propuestos en los programas, es muy importante sustentarse en los principios teóricos de diversos investigadores que se estudian los procesos de aprendizaje en el medio educativo. El trabajo directo con los alumnos debe permitir seleccionar estrategias docentes y de aprendizaje que favorezcan la construcción del conocimiento.
- Resulta clara la necesidad de reorientar los propósitos de la enseñanza y las estrategias docentes. En los planos lógico y epistemológico, se demanda conocimiento de los aspectos procesuales y explicativos. En el curricular, se requiere establecer las conexiones necesarias para un entendimiento científico de los temas que integran los cursos, en particular los de biología.
- Deben diseñarse o integrarse en los programas formas alternativas de instrucción que abarquen la gran variedad de estilos de aprendizaje en las aulas, pues la investigación ha mostrado que no todos los maestros y alumnos modifican sus concepciones previas de acuerdo con los modelos. También es indispensable distinguir entre el conocimiento científico, el alternativo y el erróneo.
- El trabajo didáctico basado en la organización lógico-conceptual del conocimiento favorece el proceso de aprendizaje, las experiencias concretas de construcción del conocimiento y ofrece una gran cantidad de elementos para afrontar el grave problema de la no titulación.
- El trabajo didáctico centrado en el contenido lógico-categorial también contribuye al proceso de aprendizaje. Esta aproximación demanda del profesor conocimiento y uso claros de las estructuras lógico-categoriales de las disciplinas o campos temáticos que se enseñan, así como flexibilidad para generar discusión en clase.
- El componente virtual puede ser un apoyo en la planeación de las estrategias del profesor para propiciar la integración del conoci-

miento, pero el trabajo docente complementado con este tipo de sistemas implica organización del tiempo y aprovechar los recursos tecnológicos que ellos ofrecen.

- Es fundamental considerar que “la única misión legítima de una investigación educativa es desarrollar teorías de la práctica educativa que estén arraigadas en las experiencias y situaciones concretas de los practicantes de la educación, y que intenten plantearse y resolver los problemas a que tales experiencias y situaciones den lugar” (Carr y Kemmis, 1998).

Consideraciones finales

El libro *Construcción de conocimiento y educación virtual* posibilita evaluar la importancia de realizar investigaciones en diferentes áreas y niveles educativos. El enfoque constructivista y las distintas formas de análisis e interpretación de la información recabada en los diversos estudios realizados, ofrecen al lector un panorama significativo de las múltiples posibilidades de análisis del fenómeno educativo y del quehacer de los profesores en los salones de clase.

Por otro lado, las investigaciones en Biología —en diferentes grados de estudio—, que integran algunos capítulos del libro, ofrecen a los profesores de esta área sugerencias de cómo vincular docencia-investigación, con lo cual se estimula la identificación de problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje que requieren un diagnóstico más objetivo y contextualizado; ello, a su vez, posibilitará intervenciones pertinentes, eficaces y efectivas para solucionar los problemas de esta área. Además de constituirse una aportación significativa para la investigación en la enseñanza de las Ciencias, el libro toca, particularmente, aspectos de Biología que todavía no han sido muy analizados.

Considerando la importancia del contenido para este campo, se sugiere que los autores utilicen en futuras investigaciones sobre el asunto modos de exponer y explicar los resultados, o de efectuar el análisis de

la información más accesibles a profesores de secundaria y preparatoria, con el fin de fomentar la realización de evaluaciones frecuentes sobre la forma en que sus alumnos entienden, asimilan e integran los conceptos científicos a su repertorio de conocimientos.

Para ello, se sugiere organizar en los respectivos ambientes de trabajo grupos de profesores interesados en analizar diferentes áreas del conocimiento, particularmente en los campos, materias o disciplinas de física, química y matemáticas —además de la biología—, materias de difícil comprensión y, en consecuencia, de poca o casi nula retención del aprendizaje.

Se considera conveniente que los tutores (o asesores) de tesis, en los diferentes campos reflexionen sobre su práctica, basándose en las informaciones y sugerencias contenidas en el capítulo sobre los procesos contextuales en la construcción del conocimiento, porque a partir de evaluar y analizar dichos procesos que emergen de la situación estudiada —maestría y doctorado de un posgrado de la UNAM—, la autora ofrece a los tutores una oportunidad de cuestionar y cambiar su propia práctica. Analiza el tipo de relaciones e interacciones que el tutor establece con sus alumnos, el intercambio de conocimientos que propicia, los conocimientos que se producen o reproducen y por qué muchos de los tesisistas se quedan en el camino y sólo algunos logran llegar a la recta final.

El libro orienta y ejemplifica cómo integrar sesiones presenciales con sistemas de educación virtual, donde el complemento tecnológico apoya y fortalece el aprendizaje en clase. Esta parte tiene una importancia significativa para el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues amplía las posibilidades de análisis individual del alumno con el maestro, sin excluir la importancia de la discusión en clase y la presencia del segundo, indispensable en el contexto áulico.

La educación virtual constituye una herramienta más para el maestro, a la vez que posibilita al alumno reforzar y ampliar sus conocimientos en un área específica de su interés, así como superar dificultades personales, sin que ello afecte el ritmo y la dinámica de su grupo.

La inserción del Modelo de competencias en el área educativa y profesional requiere profesores capaces de enseñar, evaluar y demostrar cono-

cimiento profundo del contenido que imparten, criterios claros de evaluación e interés por generar nuevos conocimientos mediante la investigación. También requiere que los estudiantes reflejen los conocimientos y habilidades específicas para el ejercicio de la función que se proponen desempeñar. Certificar candidatos en cualquier ámbito laboral es una realidad; por esto, el avance de los conocimientos en los distintos campos del saber requiere del profesor-investigador una lectura rápida y a la vez selectiva del estado del arte en su área de estudio, para identificar los problemas que deben ser diagnosticados e intervenidos con prioridad.

Con base en la síntesis de los capítulos que integran el libro y en las consideraciones finales, es posible concluir que el sistema de educación virtual es una forma de mantener al profesor, alumno o profesional de cualquier área actualizado y relacionado con los campos del saber que le puedan brindar apoyo; por esa razón, se recomienda a los profesionales de la educación la lectura de este libro.

BIBLIOGRAFÍA

- Ausubel, D. P., J. D. Novak y H. Hanesian (1995). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- 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 (eds.). *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*. México: IIMAS-UNAM, pp. 51-92.
- Campos, M. A., C.A. Sánchez, S. Gaspar, y V. Ruiz (1999). La organización conceptual de alumnos de sexto grado de Educación básica del concepto de evolución. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1 (1-2), pp. 39-55.
- Carr, W. y S. Kemmis (1998). Lo teórico y lo práctico: nueva definición del problema. En *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Novak, J. D. (1988). Constructivismo humano, un concepto emergente. En *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (3), pp. 213-223.
- Pozo, J. I. y M. A. Gómez Crespo (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata.
- Stebbins, L. y F. Ayala (1985). La evolución del Darwinismo. En *Investigación y Ciencia*, 108, pp. 42-53.

CONVOCATORIA

REVISTA INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGÍA y EDUCACIÓN

Convocamos a todos los investigadores e interesados a enviar sus colaboraciones de acuerdo con las temáticas siguientes:

Volumen 12, núm. 1, 2010

Tema: **Violencia ¿vivir sin ella?**

Cierre: 15 de septiembre de 2009

Volumen 12, núm. 2, 2010

Tema: **Revolución e identidad**

Cierre: 11 de enero de 2010

Volumen 13, núm. 1, 2011

Tema: **Justicia y pobreza**

Cierre: 29 de mayo de 2010

Volumen 13, núm. 2, 2011

Tema: **Brecha generacional**

Cierre: 11 de enero de 2011

Los textos propuestos serán sometidos a dictamen ciego a cargo de tres árbitros. Además de los temas centrales seguiremos publicando textos que aborden asuntos diversos en los campos de la psicología y la educación en secciones misceláneas, los cuales no están sujetos a esta ruta crítica, pero sí al arbitraje.

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

51 DIDAC

NUEVA ÉPOCA / PRIMAVERA 2008 / UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA

EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

- Lourdes Chehalbar 50 números de DIDAC
Gerardo Pérez Viramontes Paz y estudiantes universitarios
José Antonio Fariás Hernández Los derechos humanos sin abrir la Declaración
Anna Pagés Vivir juntos en la escuela
Adriana Andrade Frich Diálogo en el aula
Alejandro Carvajal Pardo Justicia y democracia en la escuela
Gustavo Oliveira Vieira Educación para el desarme
Elsa Sánchez-Corral Fernández Educación en derechos humanos en África
Luz María Montoya Pérez Competencias ciudadanas
David Eduardo Lara Corredor Libertad religiosa



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

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

ENVÍO DE ORIGINALES

Los originales deben enviarse por correo electrónico como archivo adjunto (formato Word o RTF) a: ripsiedu@uic.edu.mx; o por correo normal (una impresión de texto con su correspondiente archivo en disquete) a la siguiente dirección:

Revista Intercontinental de Psicología y Educación.
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua / Coordinación de Publicaciones.
Cantera 251, col. Santa Úrsula Xitla, del. Tlalpan,
C.P. 14420, México, D.F.; tels.: 5487 1300 y
5487 1400 ext. 4446.

Los autores que envíen sus originales por correo postal deben cuidar que la versión impresa y la versión electrónica sean idénticas.

POLÍTICAS DE PUBLICACIÓN

La política de la APA prohíbe al autor que someta el mismo manuscrito a una consideración simultánea en dos o más publicaciones. Como la *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* publica sólo material original, la política de APA prohíbe también la publicación de cualquier documento que haya aparecido en otro lugar 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 deben ocultar 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 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 documentos sometidos a las revistas de APA tengan sus datos disponibles a lo largo de todo el proceso de revisión editorial y por lo menos cinco años después de la fecha de publicación.

NORMAS ÉTICAS

Se requerirá que los autores declaren por escrito que han cumplido con las normas éticas de APA al tratar su muestra, ya sea de seres humanos o de animales, o

que describan detalles de tratamiento. Se puede obtener una copia de los principios éticos de APA en la Oficina de Ética de la APA, 750 First Street, EN, Washington, D.C. 20002-4242.

PREPARACIÓN DEL DOCUMENTO ORIGINAL

Todos los documentos deben incluir un resumen que contenga un máximo de 960 caracteres y espacios (aproximadamente 120 palabras), así como cuatro palabras clave (no mencionadas en el título), todo con su traducción (abstract) al inglés.

El texto debe estar en tipografía Times de 12 puntos, a doble espacio; cada página debe contar con su respectivo folio; las secciones y subsecciones se deben distinguir claramente. El material de las notas y la bibliografía debe estar completo. La extensión máxima de los artículos es de 30 cuartillas.

Las citas textuales se pondrán entre comillas; las citas que ocupen cinco líneas o más se transcribirán en un párrafo independiente, sangradas, sin comillas y sin modificar la interlínea general. Las citas originales en inglés u otro idioma se deben traducir al español (se pueden utilizar traducciones existentes); sin embargo, si el texto en el idioma original es imprescindible, se puede conservar junto con la traducción. Todas las citas deben tener su correspondiente referencia al autor y a la obra de donde fueron tomadas (autor, año de la publicación; páginas citadas).

La bibliografía debe aparecer al final del documento, ordenada alfabéticamente por autor-año; en ella se incluirán todas las obras a las que se haga referencia en el cuerpo del texto con los datos pertinentes de cada una de ellas. La información correspondiente al pie de imprenta (editorial, ciudad, fecha) y los datos complementarios de la obra (volumen, número, colección) deben estar en español y, de ser posible, todas las siglas deben estar desatadas.

Para que cualquier original sea considerado, debe obligatoriamente, en una hoja aparte, presentarse el título de la colaboración en español y en inglés, el nombre del (de los) autor(es) y la(s) institución(ones) a la(s) que pertenece(n), especificando el centro o departamento de trabajo, la dirección de correo electrónico, el domicilio completo y el número telefónico y de fax.

DICTAMINACIÓN Y ACEPTACIÓN DE ORIGINALES

El sistema de dictaminación es anónimo, por lo que se pide a los autores que incluyan con cada copia una portada que muestre el título del documento, los nombres

y filiaciones institucionales de cada uno de los autores, así como la fecha en que se entrega el documento. A continuación, la primera página deberá incluir el título del documento y la fecha en que se entrega, y omitir los nombres y filiaciones de los autores, quienes deberán procurar que el documento no tenga pistas sobre su identidad. El tiempo de dictaminación de un trabajo es de cuatro meses, aproximadamente. Si la colaboración es aceptada, el autor recibirá, por correo electrónico, la notificación correspondiente. En caso de que la dictaminación dé como resultado la necesidad de hacer correcciones, el autor tiene 10 (diez) días hábiles para devolver el documento corregido.

FORMAS DE CITAR

La bibliografía debe incluir todas las obras a las que se haga referencia en el cuerpo del texto, ordenadas alfabéticamente y con todos los datos pertinentes de cada una de ellas distribuidos de la siguiente forma:

– Artículo de revista:

Autor (apellido, nombre), año de publicación, “título del artículo”, *Revista*, volumen (vol.), número (núm.), fecha o temporada, páginas (pp.). [Todo separado por comas.] Ejemplo:

Davis, Nancy, “Abortion and Self-Defense”, 1984, *Philosophy and Public Affairs*, vol. 13, núm. 3, verano, pp. 175–207.

– Texto que forma parte de una obra colectiva:

Autor (apellido, nombre), año, “título del artículo o capítulo”, la palabra “en”, nombre/inicial(es) y apellido del compilador (si es distinto del autor del texto objeto de la referencia), *Título del libro*, traductor (si es el caso), editorial (colección, si es el caso), ciudad de publicación, año, páginas citadas. [Todo separado por comas.] Ejemplo:

McGuire, J. E., 1982, “Space, infinity and indivisibility: Newton on the creation of matter”, en Z. Bechler (comp.), *Contemporary Newtonian Research*, D. Reidel, Dordrecht, pp. 145-190.

–Libro:

Autor (apellido, nombre), año, *Título*, edición (a partir de la segunda), traductor (si es el caso), editorial, (colección, si es el caso [entre paréntesis]), ciudad de publicación, año. [Todo separado por comas.] Ejemplo: Harman, Gilbert, 1996, *La naturaleza de la moralidad. Una introducción a la ética*, 2ª ed., trad. Cecilia Hidalgo, Instituto de Investigaciones Filosóficas (Cua-

demios, 39), Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Si se mencionan varias obras del mismo autor, se ordenarán por año comenzando por la más antigua hasta la más reciente; cuando varias obras del mismo autor se hayan publicado el mismo año, se distinguirán añadiendo al año una letra. Ejemplos:

Roe, Shirley, 1991, “Metaphysics and Materialism: Needham’s Response to d’Holbach”, *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century*, núm. 284, pp. 309-342.

———, 1981a, *Matter, life and generation, XVIIIth century embryology and the Haller-Wolff debate*, Cambridge University Press, Cambridge, Inglaterra.

——— (comp.), 1981b, *The natural philosophy of Albert von Haller*, Arno Press, Nueva York.

USO DE ABREVIATURAS:

Ibid.: mismo autor, trabajo o pasaje citados en la nota anterior. Ejemplo:

² H. Dooyeweerd, *A Critique of Theoretical Thought*, vol. I, p. 191 [Las traducciones de esta obra aquí incluidas son mías].

³ *Ibid.*, p. 190.

Op. cit.: misma obra citada con anterioridad; se empleará para libros y artículos. Ejemplo:

¹⁰ R. Rorty, *op. cit.*, p. 451.

supra: antes. Ejemplo: ¹⁰ Véase la sección 3, “La genealogía como estrategia crítica”, *supra*.

loc.cit.: lugar citado. Ejemplo: ¹⁰ R. Rorty, *loc. cit.*

id.: Al citar varias obras de un mismo autor, se pondrán los datos completos en la primera y se usará *id.* en el lugar del nombre del autor en las siguientes obras. Ejemplo: ⁵ F. Salmerón, “La ontología de José Gaos”, pp. 103-118; *id.*, “La naturaleza humana y la razón de ser de la filosofía”.

Las citas textuales deben incluir como referencia, entre paréntesis, el apellido del autor [coma] el año en que se publicó la obra [dos puntos] páginas citadas (apellido, año: pp.). Ejemplo: “En su artículo, Barnes no formula de modo explícito la tesis de la individualización; sin embargo, es claramente un presupuesto de su argumento” (Salles, 2002: p. 5).

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. Tiene una periodicidad de dos números al año; en cada número se publica un promedio de diez artículos de diferentes autores de América y de otros continentes. Los artículos son publicados en español; ocasionalmente se pueden publicar también en inglés o en francés.

La publicación hace un tiraje de mil ejemplares semestrales y mantiene canje con 200 revistas especializadas; su radio de difusión abarca las principales universidades e institutos de enseñanza superior de Iberoamérica.

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

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

Nombre _____

Calle y núm. _____

Colonia _____ C.P. _____

Ciudad _____

Estado _____ País _____

Teléfono _____ Fax _____

Correo electrónico _____

Año al que suscribe _____

Orden de pago () Giro () Cheque personal ()
(nacional y extranjero) (nacional y extranjero) (exclusivo nacional)

Realizar un depósito por el importe correspondiente a la cuenta Banamex
núm. 78559521, suc. 681, a nombre del INSTITUTO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA, A.C.,
y enviar por fax o por correo el comprobante.

Revista Intercontinental de Psicología y Educación
Instituto de Posgrado, Investigación y Educación Continua
Cantera 251, Tlalpan, C.P. 14420, México, D.F.
Tel.: 5487 1300 y 5487 1400 ext. 4446 | Fax: 5487 1356

CONTENIDO

Presentación | *Ernesto Díaz Couder Cabral*

DOSSIER

Habilidades psicolingüísticas al ingreso y egreso del jardín de niños | Iris Galicia Moyeda, Teresa Peña Flores, Alejandra Sánchez Velasco y Susana Pavón Figueroa

Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad intelectual | Dirk Mackholt y Celina Imaculada Girardi

Prácticas de alfabetización en contextos bilingües | María del Rocío Vargas Ortega

Comprensión lectora de un examen con aplicación de dos estrategias propedeúticas en estudiantes universitarios | Conrado Ruiz Hernández, Alma Delia Lupercio Lozano y Eduardo Rodríguez Sierra

Lecturas ajenas: libro de artista | Luz del Carmen Vilchis Esquivel

RECREO

Los libros no son objetos pasajeros | Fabio Jurado Valencia

Poemas

MISCELÁNEA

Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica
Andrea Sabina Taverna, Olga Alicia Peralta

Cultura, naturaleza y educación. Notas para una reflexión sobre su relación en el marco de la disciplina pedagógica | Ana María Salmerón Castro

Psicoterapia cognitivo-conductual de grupo manualizada como una alternativa de intervención con adultos mayores | Samana Vergara Lope Tristán y Ana Luisa González-Celis Rangel

Inclusión escolar en secundaria | Mónica Leticia Parra Martínez

RESEÑAS

Construcción de conocimiento | Celina Imaculada Girardi

ujc
UNIVERSIDAD
INTERCONTINENTAL

