

ISSN: 2007-7149

REVISTA DE
PSICOLOGÍA

DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Vol. 5, No. 9, enero - junio 2016



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Dr. en D. Jorge Olvera García <i>Rector</i>	Dr. en C. Pol. Manuel Hernández Luna <i>Secretario de Planeación y Desarrollo Institucional</i>
Dr. en Ed. Alfredo Barrera Baca <i>Secretario de Docencia</i>	M. en A. Ed. Yolanda E. Ballesteros Senties <i>Secretaria de Cooperación Internacional</i>
Dra. en Est. Lat. Ángeles Ma. del Rosario Pérez Bernal <i>Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados</i>	M. en D. José Benjamín Bernal Suárez <i>Abogado General</i>
Dr. en D. Hiram Raúl Piña Libien <i>Secretario de Rectoría</i>	Lic. en Com. Juan Portilla Estrada <i>Director General de Comunicación Universitaria</i>
M. en E.P.D. Ivett Tinoco García <i>Secretaria de Difusión Cultural</i>	Lic. en T. Jorge Bernáldez García <i>Secretario Técnico de la Rectoría</i>
M. en C. Ed. Fam. María de los Ángeles Bernal García <i>Secretaria de Extensión y Vinculación</i>	M. en A. Emilio Tovar Pérez <i>Director General de Centros Universitarios y Unidades Académicas Profesionales</i>
M. en E. Javier González Martínez <i>Secretario de Administración</i>	M. en A. Ignacio Gutiérrez Padilla <i>Contralor Universitario</i>

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA

Dr. en I. P. Manuel Gutiérrez Romero <i>Director</i>	M. en E. S. Irma Ortiz Valdez <i>Coordinadora de la Licenciatura en Psicología</i>
M. en I. S. Saúl Urcid Velarde <i>Subdirector Académico</i>	Dr. en C. S. Jaime R. Gutiérrez Becerril <i>Coordinador de la Licenciatura en Educación</i>
M. en Psic. María Teresa García Rodea <i>Subdirectora Administrativa</i>	M. en E. Diana Franco Alejandre <i>Coordinadora de la Licenciatura en Trabajo Social</i>
M. en C. E. F. Ramón Carlos Dacomba Sánchez <i>Coordinador de la Unidad de Planeación y Evaluación</i>	L. A. Edwin Román Albarrán Jardón <i>Coordinador de la Licenciatura en Cultura Física y del Deporte</i>
Dra. en I. P. Aída Mercado Maya <i>Coordinadora de Investigación</i>	Dra. en I. P. Alejandra Moysén Chimal <i>Coordinadora de Estudios Avanzados</i>
M. en P. S. Alejandro Gutiérrez Cedeño <i>Coordinador de Extensión y Vinculación</i>	

REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO, vol. 5, no.9 , enero-junio 2016, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma del Estado de México a través de la Facultad de Ciencias de la Conducta, Av. Filiberto Gómez s/n, Col. Guadalupe, Toluca, Estado de México, C. P. 50010, tel. 01722 2720076, revista_psicologia@uaemex.mx. Editor responsable: Adelaida Rojas García. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2013-010914004500-102, ISSN: 1870-8706, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, Licitud de Título y Contenido No. 15961, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Impresa por CEDIMSA Compañía Editorial de México S. A. de C. V., Juan Aldama 407-C, Col. Francisco Murguía, C.P. 50130, Toluca, Estado de México. Este número se terminó de imprimir en junio de 2016 con un tiraje de 200 ejemplares.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos citando la fuente.

Imagen de portada by Kari Tokya (Own work) [CC BY-SA 4.0 (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>)], via Wikimedia Commons.

La REVISTA DE PSICOLOGÍA DE LA UAEM está incorporada al Catálogo del Sistema de Información LATINDEX-Catálogo.

CONTENIDO CONTENTS

Editorial	7
Desgaste profesional en docentes de una universidad pública del Ecuador Burnout in teachers of a public university in Ecuador <i>Silvia Susana Mancheno-Durán, María Guadalupe Aldrete-Rodríguez, María Teresa Amezcua-Sandoval</i>	9
Análisis de los factores de contexto y su influencia en el rendimiento académico, sugerencias de mejora para el Nivel Medio Superior Analysis of contextual factors and their influence in academic achievement, improvement suggestions for the Standard Level Superior <i>Elvira Ivone González-Jaimes</i>	23
Fotolenguaje: experiencia grupal Photolanguage: group experience <i>Consuelo Hilario-Reyes</i>	41
Los procesos de producción textual oral y escrita en niños desde la perspectiva de la narrativa y sus aportes a la construcción de sentido The processes of textual production oral and written in children from the perspective of narrative and its contributions to the construction of sense <i>Pilar del Carmen Bonilla-Valencia</i>	65
Soledad en niños Loneliness in children <i>María Guadalupe Gonzaga-López, José Luis Valdez-Medina, Yessica Paola Aguilar- Montes de Oca</i>	81
Función de la falta y el juego en el origen del sujeto The function of the lack and the playing on the origin of the subject <i>Itandehui López-Vázquez, Sonia Yolanda Rocha-Reza</i>	95
Reseña	109

EDITORIAL

Los artículos presentados en este número dan una visión de las diferentes áreas de la psicología; los dos primeros se basan en los aspectos laborales, los dos siguientes en lo educativo, y los dos últimos abordan aspectos clínicos de la infancia.

Conjugando así, tres de las áreas de la psicología que permitirán al lector conocer las perspectivas de nuestra revista.

En el artículo “Desgaste profesional en docentes de una universidad pública del Ecuador” se percibe un alto índice de desgaste en los docentes reflejado en agotamiento emocional, falta de realización personal y despersonalización, lo que manifiesta un deseo de abandonar el trabajo, dicha situación demanda intervención en el ámbito psicosocial.

La investigación “Análisis de los factores de contexto y su influencia en el rendimiento académico, sugerencias de mejora para el Nivel Medio Superior” es continuación de estudios realizados en el Nivel Superior (NS) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), donde se observó a estudiantes con bajo rendimiento. Se utilizaron cuestionarios de contexto, elaborados por CENEVAL y aplicados a través de la plataforma electrónica Sistema Inteligente de Tutoría Académica (SITA). Los autores llegaron a la sugerencia de que el docente que tiene un alto número de reprobación tome cursos de capacitación en estrategias para el aprendizaje, para poder desarrollar capacidades y habilidades en los estudiantes; favoreciendo competencias específicas y transversales.

En la aportación “Fotolenguaje: experiencia grupal” la autora se cuestiona, ¿Ante la ausencia de teoría de fotolenguaje sería posible generar la teoría con un grupo de adolescentes con dificultad física o intelectual? Para este fin se exploró y analizó el contenido de opción/foto. Es un estudio que se realizó en Bélgica con 125 sujetos con dificultad física e intelectual, se invitó al grupo a explorar y narrar una opción/foto que habla de sexualidad. Se encontró que la foto deja de ser foto desde el momento que fue elegida y se habla de ella. Con opción/foto se creó el álbum y la teoría fotolenguaje como: autorevelación, autopresentación, autodescripción, autoexplicación, autoimaginación y autonarración de la historia sexual del sujeto.

El objetivo del artículo “Los procesos de producción textual oral y escrita en niños desde la perspectiva de la narrativa y sus aportes a la construcción de sentido” es explorar la producción textual oral y escrita en tres niños, a partir de una tarea de construcción de narraciones, evidenciando los resultados en un nivel alto de apropiación de los niños frente a sus producciones verbales y escritas, así como agentividad para situarse como autores de su propio libro de cuentos. Las conclusiones muestran la

recursividad de los sujetos en la construcción de sentido en las producciones tanto orales como escritas.

En el aporte “Soledad en niños” se hace hincapié en que la infancia es la etapa importante del desarrollo de la persona; en los resultados obtenidos mediante la aplicación del Inventario de Soledad en la Infancia de Montero, se encuentra que las mujeres tienden a sentirse más tristes cuando están solas; por otro lado, se indica que cuando los niños se sienten abandonados, también se consideran incomprendidos, tristes, rechazados y que a los otros les molesta su forma de ser.

Por último, y no menos importante, el artículo “Función de la falta y el juego en el origen del sujeto”, es un estudio realizado desde una perspectiva psicoanalítica en donde se hace un análisis tomando en cuenta varios autores, sobre la estructuración del sujeto caracterizada por pérdidas, ganancias, uniones y rupturas; comenzando así a integrar su Yo a partir de la identificación con un otro, teniendo como función substancial el papel de la falta y el juego.

DESGASTE PROFESIONAL EN DOCENTES DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL ECUADOR

BURNOUT IN TEACHERS OF A PUBLIC UNIVERSITY IN ECUADOR

Silvia Susana Mancheno-Durán*, María Guadalupe Aldrete-Rodríguez**,
María Teresa Amezcua-Sandoval**

*Universidad Central del Ecuador, Ecuador

**Universidad de Guadalajara, México

Correspondencia: silviamanchenoduran@gmail.com

RESUMEN

El desgaste profesional en docentes universitarios es un tema que concita el interés de las investigaciones actuales por las repercusiones sociales y laborales que conlleva. El objetivo de este trabajo es establecer la prevalencia de desgaste profesional en los docentes de una universidad pública de la ciudad de Quito-Ecuador.

Estudio cuantitativo, observacional y transversal, efectuado en docentes de seis facultades de Ciencias de la Vida, principales, agregados y auxiliares de tiempo completo y menores a 55 años, que firmaron el consentimiento informado en un número de 57 docentes. Se les aplicó de manera directiva la ficha sociodemográfica y el Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS). Se procesó la información con base de datos en Excel y la aplicación de SSPS 21, cuyos resultados dieron una prevalencia del desgaste profesional del 38.6%, con una percepción del 26.3% en agotamiento emocional, 24.5% falta de realización personal y 7% despersonalización, en las tres dimensiones predominaron valores medios y un alto deseo de abandonar el trabajo, por inconformidad, falta de valoración e insatisfacción laboral. Esta situación demanda intervención en el ámbito psicosocial del docente.

Palabras clave: desgaste profesional, MBI-HSS, agotamiento emocional, falta de realización personal, despersonalización.

ABSTRACT

Professional wear in teaching University topic that arouses the interest of current investigations by the social and labour implications that entails. The objective of this work is to establish the prevalence of professional wear in the teachers of a public University in the city of Quito-Ecuador. Quantitative, observational and transversal study conducted in teaching six Faculty of life sciences, main, aggregates and auxiliary of full-time and less than 55 years, who signed the consent informed in a number of 57 teachers. Applied you the tab directive way demographic and "Maslach Burnout

Inventory (MBI-HSS)". The information in Excel database and application of SSPS 21 was processed. Results gave a prevalence of professional wear of 38.6%, with a perception of 26.3% in emotional exhaustion, 24.5% lack of personal fulfillment and 7% depersonalization in the three dimensions predominated average values and a high desire to abandon the work, for nonconformity, lack of valuation and labor dissatisfaction, in the three categories of teachers, without intervening age, gender, but if age and number of children. This situation calls for intervention in the field of psycho-social of the teacher.

Key words: burnout, MBI-HSS, emotional exhaustion, lack of personal accomplishment, depersonalization.

INTRODUCCIÓN

Las condiciones actuales de la modernidad exigen escenarios laborales sobrecargados de control social y evidencias administrativas, sin considerar los aspectos de bienestar y satisfacción en el trabajo. La priorización de la producción sobre el sujeto genera frustraciones, tensión emocional, inseguridad, cansancio, aburrimiento y desmotivación, que conllevan a un aumento de los niveles de estrés laboral y por ende del desgaste profesional (Rodríguez y Rivas, 2011; Aris, 2009).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1993), regula que la tarea docente está considerada como una profesión de alto riesgo donde se puede experimentar estrés y agotamiento profesional. En el ámbito ecuatoriano, las nuevas exigencias tanto administrativas como académicas, impuestas por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENECYT), presionan al docente, con el cumplimiento de sus tareas académicas y labores de gestión, administración e investigación durante su actividad diaria.

Estas condiciones son consideradas como factores de riesgo para la producción de agotamiento emocional de acuerdo con el planteamiento teórico del modelo de demandas y recursos (Damervoti, 2001). A iguales conclusiones llegan las investigaciones realizadas por Aranda, Pando, Velásquez *et al.* (2003); Ayuso (2006); Henkens y Leenders (2008); García, Ramos y García (2009).

El síndrome de desgaste profesional en docentes universitarios

El síndrome de desgaste profesional con sus tres dimensiones, agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal expuesta por Maslach y Jackson (2001) y Gil Monte (2002), mencionan que el estado de salud física y mental que conlleva el desgaste tiene repercusiones sobre las organizaciones provocando absentismo, rotación, disminución de la productividad, de la calidad y otras consecuencias negativas.

Para Pando-Moreno *et al.* (2006), el síndrome de Burnout en docentes universitarios se relaciona directamente con la carga de trabajo, el contenido y las características de la tarea, el rol académico y las dificultades para el desarrollo de la carrera que impiden la satisfacción de las expectativas profesionales. Posteriormente se considera que la elevación del desgaste se determinó por la carga horaria, programación de las actividades del aula, asistencia a reuniones, tutorías, cursos, papeleo, relacionándolas directamente con el síndrome de Burnout.

Pando (2006), al investigar el desgaste profesional en docentes universitarios, encuentra que la dimensión de despersonalización afecta a un 93% de la población, la falta de realización profesional al 61% y el agotamiento emocional en 11.9%, al relacionarlo con los factores psicosociales negativos.

Los factores psicosociales y el desgaste profesional

Un campo que ha suscitado interés en los estudios del desgaste profesional son las condiciones desafiantes que debe enfrentar el profesor universitario. Entre los desafíos a los que se afrontan los docentes está la actitud para mantener la atención de los alumnos y la capacidad para responder inmediatamente a preguntas que pueden ser a veces impertinentes o agresivas. Se agregan otras condiciones vinculadas con sus responsabilidades académicas, didácticas e interpersonales, señalándose además que el nivel de estrés se incrementa con el cumplimiento de otras tareas profesionales vinculantes.

Flores, Trejo, López, Gómez y Castillo (2013), en su investigación sobre el síndrome de Burnout en maestros universitarios de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, mencionan algunas conclusiones importantes: padecen más Burnout los profesores casados, especialmente, las mujeres destinadas a la actividades de investigación y docencia, criterio que está relacionado con los hallazgos de Caramés en 2001.

Aldrete (2003); Yañez, Arevaño, Fernández (2008); García, López y Pando (2013) señalan que las tareas del docente son múltiples entre las que se destacan la organización de planes y programas, planeación de actividades docentes, elaboración de materiales didácticos, entre otras.

Al indagar los factores psicosociales en docentes universitarios, Pando (2006) encontró que la exposición a exigencias laborales, en un 81%, detonan desgaste profesional en docentes, sea por el contenido o características de la tarea, esta última reflejada en la carga de trabajo, preparación de materiales, asistencia a reuniones y tutorías.

Los niveles de fatiga en los docentes dependen de la demanda, recursos y conflictos interpersonales en los que se ven inmersos, generando niveles de agotamiento emocional, despersonalización y actitudes cínicas en los profesores (Moreno-Jiménez, B. *et al.*, 2008), encontrándose además la posibilidad de sufrir deterioro en su salud mental (Cifrey Lorenz, 2002).

De acuerdo con García, S., López, M. y Pando, M., “se hace necesario que los docentes adquieran consciencia sobre los riesgos que implica su profesión” (2013, p. 37) y el develar la prevalencia del desgaste profesional apoyará en la intervención oportuna.

METODOLOGÍA

Estudio cuantitativo, observacional y transversal, cuya población de estudio estaba constituida por 57 docentes de las Facultades de Ciencias de la Vida, que laboraron en el periodo 2013-2014, distribuidos en seis facultades, con un grupo de 20 docentes de Ciencias Médicas, 12 en Ciencias Agronómicas, 10 en Ciencias Químicas, 8 en Medicina Veterinaria, 6 en Odontología y 1 en Ciencias Psicológicas, que firmaron el consentimiento informado y se aplicaron los criterios de inclusión (titulares a tiempo completo, 40 horas de dedicación, antigüedad no menor a seis meses, edad tope de 55 años y que tengan a su cargo grupos de trabajo), así como los criterios de exclusión y eliminación. Además de acogerse la investigación a la declaración del Helsinki y al código de ética de los psicólogos clínicos del Ecuador.

Se solicitó el listado de los docentes al Departamento de nómina, la misma que fue depurada. Se creó una ficha de datos sociodemográficos que incluía edad, categoría docente, tiempo de servicio, grado académico, antigüedad, sexo, estado civil, número de hijos y se aplicó el cuestionario de Maslach Burnou Inventory (MBI-HSS Maslach y Jackson, 1986): contempla 22 ítems y mide tres dimensiones: Agotamiento Emocional (*Emotional Exhaustion*) (EE), formada por 9 ítems que refieren la disminución o pérdida de recursos emocionales y describen sentimientos de estar saturado y cansado emocionalmente por el trabajo; la subescala de Despersonalización (*Despersonalization*) (D) constituida por 5 ítems que describen una respuesta fría e impersonal y falta de sentimientos e insensibilidad hacia los sujetos objeto de atención; y, la subescala de Realización Personal en el trabajo (*Personal Accomplishment*) (PA) compuesta por 8 ítems que describen sentimientos de competencia y eficacia en el trabajo, tendencia a evaluar el propio trabajo de forma negativa y vivencia de insuficiencia profesional.

La evaluación consideró las puntuaciones de cada dimensión. El punto de corte se utilizó el de la versión Catalana del MBI-HSS, que clasifica en nivel “alto”, “medio” y “bajo o nulo” cada una de las tres subescalas del instrumento, considerando como “quemada” cada dimensión que se registre en las calificaciones de nivel alto como las de nivel medio en la dimensión de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Este instrumento se ha validado en México y respecto a su confiabilidad se ha encontrado para agotamiento emocional una alfa de Cronbach de 0.90, para despersonalización un alfa de 0.76 y para realización personal en el trabajo un alfa de 0.76 (Pando, 2006).

Se utilizó el modelo estadístico basado en tablas Excel y SPSS V 21.

Tabla 1. Datos sociodemográficos de docentes (2014)

VARIABLES		Frecuencia	Porcentaje	Media
Sexo	Hombres	32	56	
	Mujeres	25	44	
	Total	57	100.0	
Edad	25 – 29	1	1.8	46.51
	30 – 39	8	14.0	
	40 – 49	28	49.1	
	50 – 59	20	35.8	
	Total	57	100.0	
Estado Civil	Casado	42	73.5	
	Soltero	10	17	
	Divorciado	2	3.5	
	Viudo	2	3.5	
	Unión Libre	1	1.8	
Total	57	100.0		
Número de hijos	Sin hijos	7	12.07	Moda
	Uno	11	1.54	2
	Dos	33	57.9	
	Tres	6	10.5	
	Total	57	100.0	
Grado Académico	Pregrado	1	1.8	
	Maestría	42	73.7	
	Doctorado	14	24.6	
	Total	57	100.0	
Titularidad	Principales	9	5.8	
	Agregados	13	22.8	
	Auxiliares	35	61.4	
Antigüedad	1 – 4	15	26.3	Moda
	5 – 14	14	24.6	15
	15 – 24	20	35.1	
	25 – 30	8	14.0	
	Total	57	100.0	
Grupos	1	5	8.7	Media 4
	2	11	19.2	
	3	8	14.05	
	4	10	14.54	
	5	13	22.80	
	6	6	10.57	
	7	1	1.7	
	8	1	1.75	
	9	2	3.5	
	Total	57	100.0	
Número de estudiantes	25 -45	10	17.6	
	54 - 94	10	17.6	
	103 – 150	15	28.0	
	155 - 197	7	12.2	
	200 -245	5	8.7	
	246 – 300	4	7.01	
	320 – 341	2	3.5	
	467 - 589	3	5.26	
	Total	57	100.0	

Fuente: Elaboración propia.

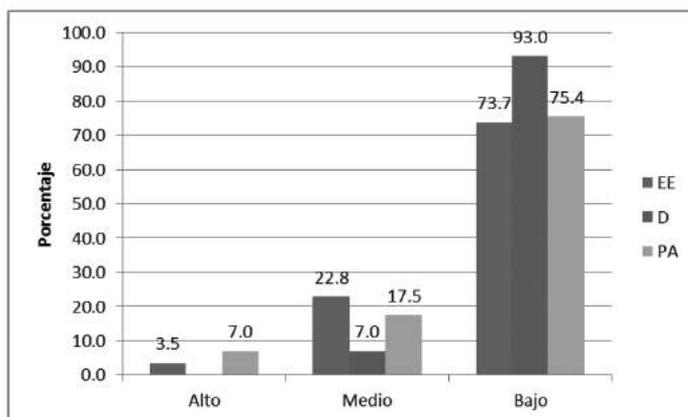
La población de estudio estuvo constituida por 57 docentes de Ciencias de la Vida, que laboraron en el periodo 2013-2014, cuya titularidad fue 15.8% principales, 22.8% agregados y 61.4% auxiliares, conformada por 32 hombres (56%) y 25 mujeres (44%). La edad de los docentes fluctuó entre los 28 y 55 años, con una media de 46.51 (6,14 DS) años, concentrándose 84% entre los 40 y 45 años. El estado civil predominante es casado en un 73% y soltero en un 17%, divorciado y viudo en un 3,5% respectivamente y en unión libre 1,8%. El 73% fueron casados, un 17% solteros, divorciados y viudos 3,5% respectivamente y en unión libre 1,8%. El 73,7% poseían maestría y un 24,6% doctorado.

Tabla 2. Comportamiento en frecuencias y porcentajes de las dimensiones y nivel de intensidad del MBI en docentes universitarios de las Facultades de Ciencias de la Vida, uce 2014.

DIMENSIÓN	Agotamiento emocional		Despersonalización		Baja realización personal	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
ALTO	2	3.51%	0	0.0%	4	7.92%
MEDIO	13	22.81%	4	7.01%	10	17.54%
BAJO	42	73.68%	53	92.99%	43	75.44%
TOTAL	57	100.00%	57	100.00%	57	100.00%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1. Porcentajes de desgaste profesional.



Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se observa que 26.3% de investigados presentan agotamiento emocional, con sensación de no tener la energía suficiente para seguir laborando, 7.02% manifiesta despersonalización, con sentimientos de distanciamiento, frialdad o falta de empatía hacia los alumnos o colegas y 24.56% denota una baja realización personal, con disminución de su eficacia en el trabajo docente, manifestaciones de aburrimiento, falta de motivación para trabajar y deseo de abandonar el trabajo.

Tabla 3. Dimensiones quemadas en el MBI en docentes universitarios de las Facultades de Ciencias de la Vida, UCE 2014.

DIMENSIONES QUEMADAS DEL MBI-HSS	Frecuencia	Porcentaje
0	35	61,4
1	12	21,1
2	9	15,8
3	1	1,8
Total	57	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Al examinar el número de dimensiones afectadas, 61.4% no presenta afectación en alguna de las dimensiones, 21% denota impacto en una dimensión, 15.8% en dos y solamente 1.8% en las tres dimensiones. Este cuadro señala que 38.6% de docentes presentan desgaste profesional.

Tabla 4. Comportamiento del MBI en docentes universitarios de las Facultades de Ciencias de la Vida, UCE 2014.

	Docentes	Mínimo	Máximo	Mediana	Media	DE
EE	57	0	39	11	12.7	7.9
D	57	0	11	2	2.9	3.1
PA	57	13	48	41	39.4	7.1

Fuente: Elaboración propia.

El comportamiento de cada una de las dimensiones en sus puntuaciones máximas obtenidas, demostraron que la falta de realización profesional puntuaron al límite de la escala (48/48), con puntuaciones mínimas de 13, en cambio en las dimensiones de despersonalización y agotamiento emocional parten de 0 y se ubican en puntajes de 19 y 15 menos con respecto al techo de la prueba. Lo que explicaría el alto deseo de salir de la institución.

Tabla 5. Comparación de medias del MBI en algunas investigaciones

Estudios	Despersonalización	Baja realización Personal.	Agotamiento Emocional
Maslach y Jackson (1986) (2b)	10,98	33,54	21.24
Manassero <i>et al.</i> (1994) (2a)	10,26	36.17	23.94
PSISA (1993) (2a)	7,68	20.76	21.69
Oliver (1993) (2a)	14,28	25.49	27.96
Guerrero (2001) (2a)	5,21	30.39	14.7
Docentes Universidad Privada Ecuador 2013	4,59	39.05	26.08
Docentes Universidad Pública Ecuador 2014	2.9	39.04	12.7

Leyenda.

Sectores: 1. Profesionales asistenciales en general. 2. Profesionales de la educación. 3. Médicos. 4. Profesionales de sanidad, G. Civil, F. Justicia y Militares. 5. Profesionales de enfermería. a) España. b) Otros países.

Fuente: Guerrero (1998).

Comparando las medias de las dimensiones obtenidas en diferentes estudios, se encontró que el presente estudio tiene la media más baja en la dimensión de despersonalización (2.9), de igual manera en agotamiento emocional (12.7) y en los dos estudios ecuatorianos la falta de realización profesional, fueron las más altas (39.04), recalcando que las universidades corresponden a sectores público y privado.

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue analizar el desgaste profesional de los docentes de las Facultades de Ciencias de la Vida de una universidad pública del Ecuador, de ahí que la prevalencia del 38.6% de docentes muestran manifestaciones de desgaste profesional, cifras semejantes a las encontradas por el Grupo de México liderado por Pando (2006), en donde 38.9% de docentes afectados en la Universidad privada del Valle de Atemajac estaban afectados.

Hay una diferencia un poco significativa con el estudio realizado en el Centro Universitario de Ciencias de la Salud, institución del sector público en donde 52.7% de docentes presentan Burnout.

Si se comparan los resultados de la presente investigación con los de la Universidad de Zacatecas (Ruiz *et al.*, 2014), en los docentes de Ciencias de la Salud, éstos denotan un incremento del desgaste profesional, ya que fue de un 62.5%. Estudios realizados en población mexicana mostraron características similares a los obtenidos en la presente investigación, uno de ellos el de Carames (2001), quien encontró que 50% del profesorado universitario tenían elevados niveles de Burnout y más afectado el profesional que trabaja en investigación en las universidades públicas. En contraposición a lo antes señalado, los estudios en Colombia de Correa (2009), no encuentran niveles de desgaste profesional, sino de estrés, brindando un contraste que merece observarse a través de otras investigaciones que contemplen similares variables como son el tiempo de actuación de los factores estresantes o de riesgo psicosocial, el entorno en que se desenvuelve el docente universitario y las características de personalidad.

En las dimensiones del desgaste profesional en los docentes ecuatorianos, en este estudio se encontró que 26.3% denota agotamiento emocional, 24,56% falta de realización personal y 7% despersonalización, pudiéndose observar que las dimensiones más afectadas son las de agotamiento emocional y la falta de realización personal que sumadas involucrarían a la mitad de la población investigada, en porcentajes más escasos se encuentra la despersonalización como manifestación de desgaste profesional.

Al contrastar estos resultados con otro estudio similar realizado en Ecuador por Vilared y Ortiz (2013) en una universidad privada, donde evaluaron el desgaste profesional en docentes de tiempo completo, al referirse a las medias de las dimensiones del (MBI-Ed), encontraron agotamiento emocional en 26.06, despersonalización 4,5 y falta de realización personal 39.5m, esta media fue similar al estudio presente. Cabe mencionar que el orden se invierte puesto que en la investigación de la Universidad privada las cifras más altas corresponden a la falta de realización personal y no al agotamiento emocional.

Nuestros resultados difieren de los encontrados por Pando en 2006, en los docentes del Centro de Estudios Universitarios (CUCS), en que se encuentran alterados,

en primer lugar, la falta de realización personal, seguida del agotamiento emocional y la despersonalización, secuencias que es similar de la de Mena (2010); Vilared y Ortiz (2013). Ruiz (2014), en el trabajo con docentes universitarios de Zacatecas encuentra un 47,4% de agotamiento emocional, con predominio de nivel medio y alto intradimensión; 26,9% de despersonalización con predominio del nivel medio; y solo 7,7% altos niveles en la falta de realización personal en el trabajo. Al analizar a los docentes ecuatorianos encontramos ausencia de puntajes altos en despersonalización, concentrados en el nivel medio, donde se mantiene en agotamiento emocional y baja realización personal.

En nuestro trabajo, los resultados del número de dimensiones quemadas nos señalan que un 21,1% de los docentes tienen una dimensión quemada, seguidos de un 15,8% con dos dimensiones y un 1,8 % con tres dimensiones quemadas con una tendencia a valores medios en todas las dimensiones. El 61.4% de docentes no presentan ninguna dimensión alterada, al comparar con el estudio de Ruiz (2014), con docentes de facultades similares, 36,5% de los docentes no presentó alguna dimensión quemada; una dimensión 35,3%; dos dimensiones 22,4%; y, tres dimensiones 5,8%. La tendencia se mantiene en las dos poblaciones de docentes.

En el cuadro 4, al analizar las medias y desviaciones estándar del MBI de la población estudiada se encontró que la del grupo de docentes de Facultades de Ciencias de la Vida presentan una media de 12.7 (DS +/-7.9) en agotamiento emocional, de 2.9 (DS +/-3.1) en despersonalización y, 39.4 (DS +/-7.1) realización personal en el trabajo. De acuerdo con lo expuesto, la media de nuestro estudio se encontró más cercana a la obtenida, tanto por Maslach como por Gil-Monte y Pando, Vilared y Ortiz, en la dimensión de falta de realización personal en el trabajo, en cambio difiere notablemente en las dos dimensiones restantes.

La prevalencia del desgaste profesional en la investigación fue del 38.6% siendo más significativa en las dimensiones de agotamiento emocional y realización personal, datos que también se encuentran en los estudios de Pando (2006) y Aldrete (2013), la prevalencia de las dimensiones afectadas concuerda con las de Maslach, en que el agotamiento emocional se expresa mayormente, seguido de falta de realización personal y finalmente despersonalización, esta última es baja con un 7.02%.

Un análisis importante fueron las puntuaciones en que se desenvuelven las dimensiones con respecto al techo de la prueba, y es así que en la falta de realización personal en el trabajo se detecta que en la población estudiada llega a éste, corroborando su alto deseo de salir de la institución.

El estudio proporciona datos con respecto al desgaste profesional de los docentes, requiere de procesos investigativos complementarios para entender la repercusión de manera integral en el docente, entre ellas en áreas cognitivas, así como en la intervención con programas de apoyo psicoterapéutico.

CONCLUSIONES

- El objetivo central de la investigación fue el estudio del desgaste profesional encontrando que la prevalencia fue del 38.6% en los docentes que laboraron a tiempo completo, con una titularidad de principales, agregados y auxiliares en las Facultades de Ciencias de la Vida, rodeados de un ambiente particular de acreditación en el periodo 2013-2014.
- El desgaste profesional por dimensiones proporciona índices del 26.3% de agotamiento emocional, 24.56% falta de realización personal y 7% despersonalización.
- Si 61.4% de docentes no presenta dimensiones quemadas, 21% tienen una dimensión quemada, 15.8% dos dimensiones y 1.8% tres dimensiones, lo que nos hace concluir que la población cercana al 40% está quemada.
- Los valores son representativos de la intensidad del desgaste profesional y de acuerdo con la versión Catalana son evidencias de que todos aquellos que denoten una o más dimensiones afectadas, expresan desgaste profesional.
- La falta de realización personal se detecta en todas las titularidades, sean principales, agregados o auxiliares, situación preocupante y alertante, por posibles situaciones de abandono laboral, las que serán pertinentes de ser investigadas.

REFERENCIAS

1. Aldrete, M.G., González, J., Preciado, M.L. (2008). Factores psicosociales laborales y el síndrome de burnout en docentes de enseñanza media básica de la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista chilena de Salud Pública*, 12 (1), pp. 18-25.
2. Aldrete, M.G., Pando, M., Aranda, C. et al (2009). Género, trabajo y salud en personal académico de un centro universitario. *Revista de Salud Pública y Nutrición*, 10 (2), abril-junio. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/ddfs/revsalpubnut/spn-2009>.
3. Aldrete, M.G. & Cruz (2013). *Estrés laboral y burnout en docentes de educación superior en México*. México: Colección Montebello.
4. Aranda, C., Pando, M., Velásquez, I. et al. (2003). Síndrome de burnout y factores psicosociales en el trabajo, en estudiantes de posgrado del Departamento de Salud Pública de la Universidad de Guadalajara, México. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 30, pp.193-199.
5. Aris, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal Ineducational Psychology*, 7(2), pp. 829-848.
6. Ayuso, M. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3), pp. 1-14.

7. Caramés, R. (2001). "Causas del "Core of Burnout" del Profesorado Universitario". Recuperado de [www. Ase. Es/Comunicaciones/Caramés_Balo](http://www.Ase.Es/Comunicaciones/Caramés_Balo). Doc.
8. Cifre, E., Llorens, S., Salanova, M. & Martínez, I.M. (2003). Salud psicosocial en profesores: repercusiones para la mejora en la gestión de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 50, pp. 153-247.
9. Código de Ética del Investigador. Recuperado de <http://www.ethics.iit.edu/codes/coe/amer.soc.biochem.molecular.bio.htmlXP/ULA/> octubre2007.
10. Código de Ética Médica. Acuerdo Ministerial 14660-A. Registro Oficial 5 de 17 de agosto de 1992.
11. Código de ética del Psicólogo Clínico. Código de Ética Profesional de la Federación Ecuatoriana de Psicólogos Clínicos, aprobado mediante acuerdo ministerial # 384 del Ministerio de Salud Pública y publicada en Registro Oficial # 202 del 16 de marzo de 1982. Reformado por el Ministerio de Salud Pública mediante acuerdo ministerio #183 y publicado e Registro Oficial #108 del 13 de enero de 1989. Quito, Ecuador.
12. Consentimiento informado. Sociedad Ecuatoriana de Bioética. Recuperado de http://www.bioetica.org.ec/articulo_consentimiento.htm.
13. Correa-Correa Z., Muñoz-Zambrano I. y Chaparro. A. (2010). Síndrome de Burnout en dos universidades de Popayán. *Revista de Salud Pública*, 12 (4) julio-agosto.
14. Declaración de Helsinki de la AMM-Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos (2013). Recuperado de www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/
15. Demerouti, E. (2001). The Job Demands Resources Model of Burnout Research Gate. Recuperado de www.researchgate.net/.../9fcfd5062e0a181c1d.pdf.
16. Flores, Trejo, J., López, G., Gómez, D. y Castillo, V. (2013). *Estrés laboral y burnout en docentes de educación superior en México*. México: Colección Montebello, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
17. García, L., Ramos. P., & García, M. (2009). Los Big Five y el Efecto Moderador de la Resistencia en el Agotamiento Emocional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25 (2), pp. 135-147.
18. Gil-Monte, P. R., Peiro, J.M. & Valcarcel, P. (1996). Influencia de las variables de carácter sociodemográfico sobre el síndrome de burnout: un estudio en una muestra de profesionales de enfermería. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6 (2), pp. 37-57.
19. Gil-Monte, P.R. & Peiro S. J. M. (1997). Desgaste psíquico en el trabajo: *El síndrome de quemarse*. España: Síntesis Psicología.
20. Gil-Monte, P.R. (2001). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Psicología Organizacional*, 16, pp. 101-102.

21. Gil-Monte, P.R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44 (2), pp. 33-40.
22. Gil-Monte, P. (2002). Síndrome de quemarse por el trabajo: Aproximaciones teóricas, explicación y recomendaciones para su intervención. Documento elaborado para la OMS, *Revista electrónica de Psicología Científica*. Recuperado de www.psicologiacientifica.com.
23. Henkens, K. & Leenders, M. (2008). 3rd International Workshop on the Socio-Economicsof Ageing, ISEG. Recuperado de pascal.iseg.utl.pt/~socius/IWSEA2013/?Keynote.
24. Maslach, C. (2009). *Comprendiendo el Burnout*. *Ciencia y Trabajo*, 11 (32), pp. 37-43.
25. Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.
26. Maslach, C. & Jackson, S.E. (1985). Burnout research in the social services: a critique. Special issues: Burnout among social workers. *Journal of social service research*, 10 (1), pp. 95-105.
27. Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.
28. Maslach C. (2009). *Comprendiendo el Burnout*. *Ciencia y Trabajo*, 11 (32), pp. 37-43.
29. Pando M., Bermúdez D., Aranda C., Pérez J., Flores E., Arellano G. (2003). Prevalencia del estrés y Burnout en los trabajadores de la salud en Cd. Guayana, Venezuela. *Psicología y Salud*, 13 (1), pp. 47-52.
30. Pando, M., Castañeda, J., Gómez, M. et al. (2006). Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemejac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12 (3), pp. 523-559.
31. Rodríguez, R. & Rivas, S. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): diferenciación, actualización y líneas de intervención. *Medicina y Seguridad en el Trabajo*, 57, 1, pp. 72-88. Recuperado de <http://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v57s1/actualizacion4.pdf>.
32. Ruiz, D., Pando, M., Aranda, C. & Almeida, C. (2014). Burnout y Work Engagement en Docentes Universitarios de Zacatecas. *Ciencia & Trabajo*, 16 (50), pp. 116-120.
33. Vilared, A., Ortiz, A. (2013). Carga mental y Síndrome de Burnout en docentes a tiempo completo de una universidad de Quito. *EIDOS*, 6, pp. 36-47, Universidad Tecnológica Equinoccial, Ecuador. Recuperado de <http://www.ute.edu.ec/revistas/7/articulos/59c836e4-9a1e-49b5-9f57-7523b98fff19.pdf>

Envío a dictamen: 17 de febrero de 2015

Reenvío: 26 de marzo de 2015

Aprobación: 8 de abril de 2015

Silvia Susana Mancheno-Durán

Docente de la Universidad Central del Ecuador. Doctora en Psicología Clínica por la misma universidad y Magíster en Neuropsicología (Universidad de San Buenaventura Colombia), Magíster en Desarrollo del Talento Humano (Universidad Central del Ecuador) y Candidata al Doctorado de Ciencias de la Salud en lo laboral (Universidad de Guadalajara).

María Guadalupe Aldrete-Rodríguez

Doctora en Ciencias de la Salud. Profesora-investigadora del Doctorado y Maestría en Ciencias de la Salud en el Trabajo, Instituto de Investigación en Salud Ocupacional (IISO), Universidad de Guadalajara.

María Teresa Amezcua-Sandoval

Doctora en Ciencias de la Salud Ocupacional, Maestra en Psicología Clínica, Psicoterapeuta Grupal y especialista en orientación a padres y alumnos con Necesidades Educativas Especiales e Inclusión Educativa Trabajo, Departamento de Salud Pública, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara.

ANÁLISIS DE LOS FACTORES DE CONTEXTO Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, SUGERENCIAS DE MEJORA PARA EL NIVEL MEDIO SUPERIOR

ANALYSIS OF CONTEXTUAL FACTORS AND THEIR INFLUENCE IN ACADEMIC ACHIEVEMENT, IMPROVEMENT SUGGESTIONS FOR THE STANDARD LEVEL SUPERIOR

Elvira Ivone González-Jaimes
Universidad Autónoma del Estado de México, México
Correspondencia: eigonzalezj@uaemex.mx

RESUMEN

Análisis de los factores contextuales socioeconómicos-educativos y la predicción del rendimiento académico de los estudiantes de Nivel Medio Superior. Base del rendimiento para el Nivel Superior.

Método: diseño no experimental, transversal, de campo, en formato de encuesta con análisis descriptivo e inferencial. Población de 13 875 estudiantes y muestra de 2 098 dividida en dos extracto acorde al rendimiento académico alto y bajo.

Material, cuestionarios de contexto del Centro Nacional de Evaluación y aplicados a través de la plataforma electrónica Sistema Inteligente de Tutoría Académica.

Resultados: las variables que predicen en $p < 0.05$ fueron: nivel de estudio de los padres (71%), tenencia de computadora (89%), uso de internet (58%), hábitos alimenticios (74%), confianza en el uso de información adquirida (85%), cantidad de horas en estudio (63%), compañerismo (60%), apoyo académico (78%). Dichos resultados sirve para hacer recomendaciones en políticas educativas que disminuirán la deserción y aumentará la eficiencia terminal.

Palabras clave: factores socioeconómicos, factores educativos, rendimiento académico, Nivel Medio Superior, Nivel Superior.

ABSTRACT

The influence between socioeconomic and educational factors on academic performance of high school and university.

Method not experimental, cross-section, field design, survey format with descriptive and inferential analysis. Population of 13 875 students and sample of 2 098 students,

divided into two estracto according to high and low academic performance. Material, Questionnaires context of National Evaluation Center.

Results: The variables that predict at $p < 0.05$ were: level of study of parents (71%), computer ownership (89%), use of internet (58%), dietary habits (74%) confidence in the use of acquired information (85%), number of hours study (63%), partnership (60%), academic support (78%).

These results serve to make recommendations on educational policies that will reduce attrition and increase terminal efficiency.

Key words: contextual factors, academic achievement, educational policies, High School, University.

INTRODUCCIÓN

Investigación realizada para conocer los grados de influencia de los factores contextuales socioeconómicos y educativos en el rendimiento académico de los estudiantes de Nivel Medio Superior (NMS) y su impacto a Nivel Superior (NS).

Esta investigación es continuación de estudios realizados en el Nivel Superior (NS) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), donde se observó a estudiantes con bajo rendimiento. Los mismos que refirieron tener antecedentes en NMS de: malos hábitos de estudio (79%), bajos promedios y alto número de materias reprobadas (71%), como desorientación vocacional 63% (González, 2014).

Los anteriores porcentajes motivaron a conocer cuáles son los factores contextuales socioeconómicos y educativos asociados al bajo nivel académico y desorientación vocacional en estudiantes del NMS.

En la presente investigación se toman los puntos de coincidencia que engloban al Nivel Medio Superior (NMS), porque es conocido que el ingreso al NMS como al NS en la UAEM todos los estudiantes deben cumplir los requisitos que se dictan en las convocatorias de ingreso (UAEM, 2013. Concurso de Ingreso).

Por otro lado está el egreso NMS y el ingreso a NS, que generalmente se comporta de forma similar. Ejemplo, periodo 2013-2014 en la UAEM; el egreso del NMS es de 4 303 estudiantes, el ingreso al NS es de 12 752 estudiantes. En ese mismo periodo ingresaron al NS 33.74% estudiantes provenientes de la UAEM y 66.26% restante son estudiantes de otros sistemas académicos equivalentes (Agenda Estadística 2014).

El Sistema Inteligente de Tutoría Académica (SITA) de la UAEM (donde se basa nuestro estudio) reporta que se encuentra inscritos a primer semestre de NS (2013-2014), 27.54% estudiantes de la UAEM y 72.46% estudiantes provienen de otros sistemas académicos equivalentes.

Ambas bases de datos nos dan altos porcentajes de ingreso al NS de estudiantes que provienen de otros sistemas académicos por lo que es indispensable estudiar al NMS como un todo.

La necesidad que existía de fomentar el pensamiento filosófico positivista, planes de estudio encaminados a la ciencia y las artes como políticas educativas dirigidas a la apertura social se modificaron los incisos del artículo 23 constitucional en 1884, iniciativa para regular al NMS en 1886 (Magaña, 2013).

Esta misma idea se conserva a principios del siglo XX donde la escuela preparatoria se concibe como “las semillas que han de germinar mañana para rendir a la patria el más preciado fruto”, Castellanos en 1909 (Magaña, 2013).

A mitad del siglo XX se amplió la cobertura y se diversificó los programas educativos donde se creó el bachillerato tecnológico, profesional técnico y bachillerato general.

Este estudio se centra en el bachillerato general es donde se incluyen a las escuelas preparatorias de la UAEM. Aunque en ella se integran la triple función, 1) propedéutica para nivel superior, 2) conocimientos básicos para insertarse al mercado laboral y 3) función terminal compuesta de preparación intelectual y humana suficiente para enfrentar la vida. Por lo que se instruye al estudiante en todas las áreas del conocimiento y se desarrolla habilidades para el ingreso a estudios superiores o el trabajo (Olvera, 2013).

Las escuelas preparatorias de la UAEM, en la segunda mitad del siglo XX y a principios del siglo XXI, elevan su cobertura, diversifican su conocimiento, tanto en ciencias como en humanidades, y mejoran su calidad de enseñanza, introduciendo los nuevos modelos psicopedagógicos por competencias y cumpliendo con las normas de certificación que establece el Sistema Nacional de Bachilleratos. Ofreciendo bachillerato que cumple con los estándares de calidad, enseñando al estudiante a aprender por sí mismo, desarrollando habilidades y actitudes para el buen desempeño. Considerándolo como un propedéutico específico para el ingreso al NS (UAEM, 2008. Gaceta Universitaria).

Se mencionó que 72.46% de los estudiantes que ingresan al NS en la UAEM provienen de otros sistemas académicos equivalentes del NMS, por lo que continúa exponiendo las coincidencias actuales del NMS.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) regula todos el NMS a través del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). La creación del SNB se asienta en el Acuerdo 442, publicado en septiembre 2008 (SEP, 2008).

El SNB establece las reglas para el ingreso, permanencia y egreso al NMS asentadas en el Acuerdo 480, publicado en enero de 2009. El SNB es una estructura orgánica gubernamental, regida por la Secretaría de Educación Pública, cuya principal función es “establecer competencias bien definidas que el estudiante debe de alcanzar para obtener el perfil de egreso” (SEP, 2009, p. 35).

Se actualiza continuamente el SNB porque en él se refleja la calidad del servicio educativo, contemplado en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) como lo dicta el Acuerdo 14/CD/2013, abril 2013 (SEP, 2013).

Se estudia al NMS de la UAEM como ejemplo representativo del bachillerato, porque esta escuela alberga la mayor matrícula en el Estado de México. En el periodo 2013-B, la UAEM registra presencia en 16 regiones del estado conteniendo una matrícula de 33 819 estudiantes, tanto de escuelas dependientes como incorporadas. Todas tienen el mismo programa educativo, sólo de las nueve escuelas dependientes presentan matrícula de 17 732 estudiantes. Aumentando su cobertura de forma proporcional a la cantidad de jóvenes que habitan en el Estado de México con posibilidades de ingresar al NMS (UAEM, 2012-2013. Estadísticas 911).

Las nueve escuelas preparatorias de la UAEM pertenecen a los niveles II y III del SNB, por lo que cumplen con los estándares de calidad requeridos por la SEP (Olvera, 2013).

De las nueve escuelas preparatorias, cinco están establecidas en la ciudad de Toluca y cuatro en los municipios de Amecameca, Atlacomulco, Tenancingo y Texcoco (Olvera, 2013).

En la UAEM, el ingreso, tanto a NMS como a NS, están regulados como lo señala la SEP, apeándose al artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, donde se menciona: "La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos" (CIPDH, 2014, p.13).

Para entender cómo los estudiantes ingresan, desarrollan y egresan al NMS se reporta las evaluaciones supervisadas por el SNB.

1) Evaluación de ingreso al Nivel Medio Superior, Examen Nacional de Ingreso (EXANI).

Ingreso al NMS en la UAEM se ejerce los mismos principios, porque todos los alumnos deben presentar el examen nacional EXANI-I, que aplica Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) para la Educación Media Superior, cuya ponderación está de acuerdo al Índice de Calificación Nacional de Evaluación (ICNE).

En la UAEM se aceptan entre el rango de 70 a 30 puntos. Rango medio bajo de acuerdo INCE. En el ciclo escolar 2012-2013 solicitaron ingreso 9 683 estudiantes y fueron aceptados 6 347 estudiantes, lo que equivale al 65.54% (UAEM, 2012-2013, Estadísticas 911).

2) Evaluación en el desarrollo académico.

Para el estudio también fue importante conocer la evaluación del desempeño en el desarrollo académico de los estudiantes a lo largo de NMS de la UAEM. Por lo que se consultó a la prueba de Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) en Educación Media Superior del Estado de México. Resultados de prueba ENLACE en competencias disciplinares básicas: Campo de Comunicación (Comprensión Lectora) y Campo de Matemáticas.

2.1) Estadísticas de ENLACE-2014 en estudiantes pertenecientes a 100 bachilleratos públicos y privados en modalidad de bachillerato general.

- a) Campo de comunicación: muestra 5 567 estudiantes. Rendimiento reportado: insuficientes 18.94%, Elemental 44.36%, Bueno 34.21% y Excelente 2.48%.
- b) Campo de Matemáticas: muestra 5 854 estudiantes. Rendimiento reportado: insuficientes 33.13%, Elemental 39.17%, Bueno 17.95% y Excelente 9.75% (SEP, 2014).

Lo que demuestra que el mayor porcentaje se refleja en el nivel elemental, tanto en los campos de la comunicación y de las matemáticas.

2.2) Estadísticas de ENLACE-2014 en estudiantes pertenecientes en la UAEM.

- a) Campo de comunicación: muestra 2 996 estudiantes con rendimiento: insuficientes 6.6%, Elemental 31.19%, Bueno 56.25% y Excelente 5.93%.
- b) Campo de Matemáticas: muestra 3 043 estudiantes con rendimiento: insuficientes 9.74%, Elemental 36.57%, Bueno 28.87% y Excelente 24.84% (SEP, 2014).

Lo que demuestra que el mayor porcentaje se refleja en: nivel bueno en el campo de la comunicación y nivel elemental en el campo de matemáticas.

3) Evaluación de egreso.

El Examen General para el Egreso de la Educación Media Superior (EGREMS) es elaborado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) encargado de aplicar, evaluar y dar a conocer los resultados del instrumento.

Su propósito fundamental es medir el nivel de logro en cinco competencias disciplinarias básicas, las cuales se encuentran señaladas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Por lo que todos los egresados del NMS deben poseer las cinco competencias disciplinarias básicas como lo dicta el Sistema Nacional de Bachilleratos (UAEM, 2014. EGREMS).

En los planteles de la escuela preparatoria de la UAEM se aplicó EGREMS en 2014 con una muestra 857 estudiantes de sexto semestre (cohorte 2011-2014).

Resultados generales: sobresalientes 13.65%, satisfactorios 52.50%, insatisfactorios 31.64%, sin dictamen 2.21% (UAEM, 2014. EGREMS).

Resultados por campos: Aritmética, Álgebra y Física presentan nivel satisfactorio con media estadística 56.3%. Química y Biología presentan nivel satisfactorio con media estadística 63.5%. Lenguas extranjeras y Comprensión lectora presentan nivel satisfactorio con media estadística 43%. Historia, Filosofía, Ética y Lógica presentan nivel insatisfactorio con media estadística 43.5% (UAEM, 2014. EGREMS).

Lo que demuestra que los alumnos del NMS de la UAEM egresan con mayor nivel de logro en el campo de la Química y la Biología.

4) Evaluación de ingreso Nivel Superior.

Conforme a los párrafos anteriores, el ingreso al NS está regulado, tanto en promoción como en igualdad de oportunidades de acceso. Siendo evaluado por el CENEVAL con el examen EXANI-II, cuya ponderación está de acuerdo al ICNE.

Ingreso al NS en la UAEM periodo 2013, solicitudes recibidas 38 056, estudiantes aceptados 12 347; lo que equivale al 32.44% aceptación. Del 100% de aceptación solo ingresan 27.54% estudiantes provenientes de planteles dependientes e incorporados a la UAEM (UAEM, 2012-2013. Estadísticas 911).

De acuerdo con los antecedentes documentales: 27.54% que ingresa al NS a la UAEM, tiene un *nivel satisfactorio de aprovechamiento* (estudiantes provenientes del mismo sistema), mientras que 72.46% tienen el *nivel elemental de aprovechamiento* (estudiantes provenientes de sistema equivalente). Lo que impacta el rendimiento del NS, provocando rezago y abandono principalmente en dos primeros años.

Observando que el rendimiento académico del NMS se encuentra regulado y evaluado de una forma sistemática y estandarizada a través de los lineamientos del SNB que dicta la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). El análisis de las nueve Escuelas Preparatorias de la UAEM es una muestra representativa del NMS del Estado de México para su evaluación utilizaremos el cuestionario realizado por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

El CENEVAL destaca la importancia de los aspectos de los cuestionarios de contexto (Cronbach y Meehl, 1955: pp. 281-302). Las características que se requieren para la construcción de una escala son: a) una definición conceptual sólida y vigente de la variable latente, b) preguntas que correspondan con la definición conceptual, c) preguntas bien construidas y d) la aplicación de las técnicas estadísticas para obtener los indicadores (Monroy, Herrera y García, 2009, pp. 64-78).

Las escalas de contexto emitidas por el CENEVAL utilizan el modelo de crédito parcial, que sustenta los análisis estadísticos para la elaboración de escalas, los cuales se ajustan a los reactivos que se pretenden evaluar (Bacharach y Furr, 2008: p. 60).

- Objetivo general: identificar el nivel de relación de cada una de las variables de contexto (factores socioeconómicos y educativos) con el rendimiento académico en estudiante del NMS.
- Objetivo específico: predecir el porcentaje de influencia de las variables de contexto (factores socioeconómicos y educativos) en el rendimiento académico en estudiante del NMS. Variables de contexto que continúan impactando en el rendimiento académico del NS.

MÉTODO Y MATERIAL

Método: diseño no experimental, transversal, de campo, en formato de encuesta con análisis descriptivo e inferencial para muestras estratificadas de estudiantes universitarios.

Población de 13 875 estudiantes de Nivel Medio Superior y con selección de una muestra estratificada de 2 098 (15.1%) dividida en dos grupos¹ (Tamayo, 2010: p. 35).

Muestra: Grupo I= 1 742 (12.5 %) y Grupo II= 356 (2.56%) pertenecientes a nueve escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de México, encuestados a través del Cuestionario Contextual de CENEVAL.

En variables demográficas: edad promedio 16.10 años, género femenino 55.2% y primer grado académico 39.6%.

Material: cuestionarios de contexto elaborados por el CENEVAL y aplicados a través de la plataforma electrónica Sistema Inteligente de Tutoría Académica (SITA), perteneciente a la UAEM, bajo el rubro de Estudio socioeconómico.

Nivel de confiabilidad del cuestionario de CENEVAL es: $\alpha = 0.78$ en $p > 0.05$ que representan el valor que le corresponde a cada sustentante en nivel universitario.

Dentro del SITA se encuentra la pestaña electrónica con el rubro Estudio socioeconómico. Ésta a su vez se encuentra dividida en dos subpestañas electrónicas asignadas con los rubros: 1) Factores generales (que en este estudio se designarán como factores socioeconómicos) y 2) Factores educativos. Ambos factores cuentan con un total de 130 preguntas (González, 2013 y González, 2014).

Procedimiento: tiempo en el que se realizó el presente estudio: agosto 2013 a julio 2014.

- 1) Selección de la muestra estratificada. Se escogieron a todos los estudiantes regulares y promedios general ≤ 9.0 (extracto, rendimiento académico alto) e irregulares y promedios general ≥ 7.00 (extracto, rendimiento académico bajo); pertenecientes a la UAEM.
- 2) Aplicación del formato de consentimiento y responsabilidad para ser firmada, la cual tendrá uso confidencial. Requisito para ingreso los procedimientos de investigación.
- 3) Aplicación del Cuestionario de Contexto (factores generales o socioeconómicos y educativos) a través de la plataforma electrónica el SITA.

Procedimiento estadístico:

- 1) Identificación del comportamiento de las preguntas para evitar faltantes de respuestas menor al 5% para considerarlas válidas.
- 2) En anteriores investigaciones se realizaron validaciones en el cuestionario de contexto, siendo éstas: la identificación de la métrica de cada una de las variables del cuestionario, la relación entre variables explicativas en el modelo, la relación de las variables explicativas con variable dependiente y el análisis factorial en las preguntas. Por lo que se reconsideraron para la presente investigación (González, 2014).

¹ Grupo I. Extracto, rendimiento académico alto: estudiantes regulares con promedio general ≥ 9.0 .
Grupo II. Extracto, rendimiento académico bajo: estudiantes irregulares con promedio general ≤ 7.00

Aplicación de análisis estadísticos de tipos: descriptivo e inferencial (programa utilizado SPSS-19), para conocer las características de la muestra como la relación entre las variables y sus posibles inferencias.

- a) Prueba de Correlación de Pearson ($r^2 \geq 0.80$) para conocer las correlaciones altas: 1) entre promedios académicos y factores generales y 2) entre promedios académicos y factores educativos.
- b) Prueba de ANOVA ($p < 0.05$) para conocer la diferencia significativa entre las medias de: nueve escuelas preparatorias en promedios generales, pruebas EXANI I, ENLACE, EGREMS Y EXANI II del Grupo I (rendimiento académico alto) y el Grupo II (rendimiento académico bajo).
- c) Prueba de Coeficiente de Regresión Múltiple ($p < 0.05$) para conocer cuáles de las variables independientes (factores contextuales) influyen más en la variable dependiente (rendimiento académico).

RESULTADOS

1. En el análisis descriptivo se observó:
Población 13 875 estudiantes y muestra 2 098 estudiantes con características demográficas de edad promedio 16.10 años, género femenino 55.2% y primer grado académico 39.6% y rendimiento académico (ver cuadro 1).
2. En el análisis inferencial se observó:
Prueba de Correlación de Pearson con parámetro ($r^2 \geq 0.75$).
 - a) Cinco correlaciones significativas entre alumnos regulares y promedio ≤ 9.0 .
 - b) Tres correlaciones significativas entre alumnos irregulares y promedio ≥ 7.0 con factores generales
 - c) Cinco correlaciones significativas entre alumnos regulares y promedio ≤ 9.0 .
 - d) Tres correlaciones significativas entre alumnos irregulares y promedio ≥ 7.0 con factores educativos.Prueba de ANOVA ($p < 0.05$) no existe diferencia significativa entre las medias de las nueve escuelas preparatorias en cuanto a: promedios generales y pruebas EXANI I, ENLACE, EGREMS Y EXANI II del Grupo I (rendimiento académico alto) y el Grupo II (rendimiento académico bajo).
Prueba de Coeficiente de Regresión Múltiple ($p < 0.05$) refiere la existencia de cuatro factores contextuales tipo socioeconómicos o generales y cuatro factores contextuales tipo educativo son los que predicen en porcentaje del rendimiento académico (ver cuadro 2).

DISCUSIÓN

El presente estudio focalizó las correlaciones significativas y el factor de predicción que existe entre los factores contextuales y el rendimiento educativo para entender su influencia y así poder sugerir estrategias específicas que ayuden a los

estudiantes del NMS a aumentar su rendimiento académico. Lo que impactará al NS, ya que el NMS fue creado y sirve como base académica para el NS (González, 2013 y 2014).

Dentro de la discusión se toma como bloque a las nueve escuelas preparatorias porque no existe diferencia significativa entre los Grupo I (rendimiento académico alto) y los Grupo II (rendimiento académico bajo) en cuanto promedios generales y pruebas EXANI I, ENLACE, EGREMS Y EXANI II.

Los resultados de pruebas inferenciales y paramétricas generaron dieciséis correlaciones a nivel ($r^2 \geq 0.75$); ocho en factores socioeconómicos y ocho en factores educativos, que dieron la pauta para obtener los valores predictivos en la regresión múltiple ($r^2 \geq 0.50$), cuatro en factores socioeconómicos y cuatro en factores educativos.

Los valores predictivos se analizará a detalle y permitirá hacer sugerencia basadas en la realidad contextual de los estudiantes en cuanto a su rendimiento académico.

Las sugerencias deben de partir de las base los índices rendimiento académico de periodos anteriores (2012-2013) para tener un punto de referencia, y así poder hacer inferencias de las nuevas políticas educativas que a continuación se comentan.

Índices que se pretenden impactar: 1) Disminuir: a) deserción en estudios = 8.3%, b) índice de reprobación = 13%, c) rezago al término = 8%. 2) Aumentar: Eficiencia terminal por cohorte = 66.9% (UAEM, 2013, Agenda Estadística).

Los anteriores índices educativos podrán ser modificados al cambiar los factores contextuales que los influyen.

• Valores predictivos en factores socioeconómicos

Pregunta 1. Nivel máximo de estudios de la madre, Respuesta, Nivel estudio \geq Secundaria. Indicador predice 71% de éxito, para sustentar este factor existe un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (siglas en inglés, UNESCO, 1994) que menciona que la madre juega un rol central en la familia y ocupa un espacio privilegiado en la educación, influyendo desde la infancia hasta niveles superiores de educación.

Sugerencia: se puede elevar la educación de los padres a través de talleres (presencial o en línea) comúnmente llamado "Escuela para padres", donde se imparten cursos de desarrollo humano, conocimiento básico de tecnología y manejo de conflictos en la educación de jóvenes. El darles elementos personales y educativos a los padres para la orientación y apoyo de jóvenes del siglo XXI, van a traer con sígo el efecto cascada que beneficiará a la presente generación y a las que continúan. Si las autoridades lo piensan difícil o engoroso, sus beneficios sí valen el esfuerzo.

Pregunta 2. Bienes con los que cuenta en su casa, Respuesta= computadora. Indicador predice 89%. Como en la *Pregunta 3, Servicios con los que cuenta en su casa, Respuesta= internet.* Este indicador predice 58%.

Ambas preguntas se refieren a la capacidad económica para contar y usar la tecnología.

Se puede decir que los limitantes económicos influyen en el rendimiento, por no poder adquirir las herramientas necesarias para el aprendizaje. Es conocido que la pobreza y la estratificación social limitan a los estudiantes y que existen más posibilidades de desarrollo para aquel que tiene una buena posición económica (Himmel, 2002: pp. 59-68).

Sugerencia: continuar con el otorgamiento de becas dentro de la institución estudiada, la cual presenta amplia cobertura, pero la mayoría de las becas son de montos bajos y cantidades fijas. Por lo que se puede comenzar con becas dinámicas que se encuentren asociadas con el rendimiento académico y el área de educativa.

Pregunta 4. A la semana ¿qué tanto consume de carne de res, cerdo, pollo o pescado? (una porción equivale a 200 gr.), Respuesta= a la semana 3 a 5 veces. Este indicador nos predice 74% de éxito.

Dentro de esta pregunta podemos tener dos vertientes que en anteriores investigaciones se han comentado. La primera vertiente es la situación económica que por su bajo nivel adquisitivo el alumno no consume la suficiente proteína para un buen rendimiento académico. La segunda vertiente son los hábitos alimenticios en estudiantes universitarios. A respecto se observó “falta en la disponibilidad de tiempo, factor que dificulta realizar una alimentación saludable y equilibrada” (Troncoso, 2011: p. 87). Otro estudio destaca: inadecuados hábitos alimentarios, falta de mantención de horarios de comidas, el consumo de alimentos de alta densidad energética y velocidad de ingesta de algunos alimentos (Ortega *et al.*, 2000: 24).

Sugerencia: la primera vertiente es económica y se está atendiendo con becas de manutención que ofrece la SEP. La segunda vertiente y más importante es saber alimentarse, porque se puede tener el dinero, pero no se sabe utilizar, inferencia de la correlación alta entre escala de becas y escala de ingesta de proteínas.

Bien conocido se tiene, que somos lo que comemos. Se aconseja 1) impartir clases o talleres de nutrición sería muy beneficioso para el desarrollo integral del alumno. 2) eliminar el alimento chatarra de los expendios de alimentos dentro del NMS y NS. Lo que evitará la compra de los mismos, enviando un mensaje continuo de adecuada alimentación. Esto ya se está realizando en educación básica, hay que continuarlo en educación superior (González, 2013 y 2014).

• Valores predictivos en factores educativos

Pregunta 1. Formas de aprendizaje; Respuesta= Ante el aprendizaje, Tengo confianza en que puedo realizar un excelente trabajo en tareas y en exámenes. Este indicador nos predice 85% de éxito.

El punto más estudiado y vital es la confianza que muestra el alumnado en la adquisición y aplicación del conocimiento. Esto es directamente proporcional a la actitud que tiene el maestro ante la enseñanza (González, 2014).

Sugerencia. El enfoque humano en el conocimiento es positivo, porque genera confianza tanto en autoridades, profesores impactando en los estudiantes, por lo que se debe continuar impartiendo cursos vivenciales e interactivos a profesores, para que ellos a su vez enseñen a relacionarse con los objetos y sujetos, sin miedo y con valores; mezcla no difícil de lograr y requerido para estas generaciones.

Pregunta 2. Hábitos de estudio, ¿Cuántas horas a la semana estudia o hace tarea fuera del horario escolar? Respuesta: de 5 a 10 hrs estudio a la semana. Este indicador nos predice 63% de éxito.

Las horas que dedica al estudio van de acuerdo con un la elaboración de un plan de trabajo estructurado o semiestructurado para estudiar, impulsado por la motivación ante el aprendizaje. La motivación es directamente proporcional a la utilidad que se ve en lo aprendido (González, 2013 y 2014).

Sugerencia, Continuar con el aprendizaje por competencias, este paradigma educativo es bueno porque el estudiante puede vivenciar de forma interactiva su educación y visualizar la utilidad del mismos, lo que va a generar motivación en la adquisición de nuevos conocimientos (González, 2014).

Pregunta 3. ¿Cuánto considera que puede mejorar su escuela?, Respuesta: en mucho, en cuanto a compañerismo y apoyo mutuo. Este indicador nos predice 60% de éxito.

El ambiente preparatorio también ha sido señalado como un factor que afecta el rendimiento académico de los estudiantes, en situaciones como la aceptación, el rechazo o el mal trato que existe entre compañero (Jano y Ortiz, 2005: p. 68).

Hay que tener presente que estamos hablando de la época de transición de la adolescencia a la juventud, donde el bachillerato es un espacio de sociabilidad, donde se destaca la sensibilidad colectiva.

Sugerencia: continuar capacitando a los profesores y estudiantes sobre relaciones interpersonales de apoyo y acompañamiento. Esta actividad se lleva los centros de orientación y tutoría que señala SNB por lo que hay que continuarla y resaltar sus beneficios.

Pregunta 4. Organizan sesiones de repaso o nivelación del grupo. Respuesta= Casi ninguno. Este indicador nos predice 78% de éxito.

El éxito en el aprendizaje está en la asimilación y la capacidad de recordar lo aprendido. Los jóvenes comúnmente se les dificultan asimilar porque existen diversos estímulos que los distraen. Entonces hay que mantener su atención, la atención se mantiene con estímulos que les interese.

“El papel del profesor es que los alumnos aprendan y acrediten las materias; su objetivo es apoyar, capacitar y promover el desarrollo de los alumnos que tiene a su cargo” (Garbanzo, 2007, p. 34).

En otra investigación se ha manifestado que el profesor debe de tener habilidades para que los estudiantes aprendan, aunque sea un tema difícil de asimilar o que el estudiante este desmotivado. El buen maestro hace lo difícil, en

fácil y lo aburrido en interesante o útil. Esto es el arte de enseñar, tener diferentes caminos para que el estudiante asimile el conocimiento, el maestro que reprueba, es el maestro que fracasa porque no pudo enseñar (González, 2014).

Sugerencia, que el docente que tiene un alto número de reprobación tenga cursos de capacitación en estrategias para el aprendizaje. Lo que le va a permitir desarrollar capacidades y habilidades en los estudiantes; favoreciendo competencias específicas y transversales (González, 2014).

Los anteriores resultados muestran de forma selectiva los temas que se asocian al éxito académico en las escuela preparatorias estudiadas. Los siguientes cuatro factores socioeconómicos y educativos son puntos medulares para mejorar el rendimiento académico.

Los índices que se pretende impactar son:

- 1) Disminuir la deserción de estudios de 8.3 al 7.3%, se sabe que este índice se encuentra principalmente asociado a trastornos económicos; por lo que continuar con becas es adecuado, pero éstas deben de ser dinámicas acorde al esfuerzo.
- 2) Aumentar la eficiencia terminal por cohorte del 66.9 al 68 %. Ella está determinada por la disminución de los índices de reprobación y rezago. Si fortalecemos el apoyo familiar (escuela para padres) y la didáctica educativa (cursos de enseñanza por competencias a profesores). Lo que va a permitir egresar a los jóvenes preparados para el ingreso a Nivel Superior o para el trabajo.

REFERENCIAS

1. Bacharach, M. y Furr, V. (2008). *Psychometrics. An introduction*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, University of Northern Colorado, 368. Recuperado el 9 de octubre de 2014 de <http://tocs.ulb.tu-darmstadt.de/199010005.pdfbooks.google.com/books/.../Psychometrics.html?>
2. CIPDH (2014). Artículo 26 - *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Consejo Internacional de Políticas de Derechos Humano. Recuperado el 9 de octubre de 2014 de http://www.ichrp.org/es/articulo_26_dudh
3. Cronbach, L. y Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological test. *Psychological Bulletin*, 52, pp. 281-302. Recuperado el 15 de mayo de 2012 de: LJ Cronbach, PE Meehl- <http://psychclassics.yorku.ca/Cronbach/construct.htm>
4. Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. Una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), pp. 43-63. Recuperado el 8 de mayo de 2014 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44031103.pdf>
5. Gobierno Federal (2012). *"Hacia una Agenda de Ciencia y Tecnología e Innovación"*; Objetivos estratégicos para una política de estado 2012-2018, Gobierno Federal, Ciudad Universitaria D.F. México, p. 78. Recuperado el 2 de

- agosto de 2013 de: http://issuu.com/politicaspUBLICAS/docs/agenda_nal_cti_extenso_260912-1?workerAddress=ec2-23-22-183-78.compute-1.amazonaws.com
6. González, E., Hernández, M. y Márquez, J. (2012). Oralidad y la escritura; Procesos de aprendizaje en estudiantes de las licenciaturas de contaduría y administración de empresas. Aplicación del método aprende a escuchar pensar y escribir. *Revista Contabilidad y Administración*, 38 (1), pp. 56-78. Recuperado el 9 de octubre de 2012 de www.contaduriayadministracionunam.com.mx/.../pp_31102011-2.p...
 7. González, E., Hernández, M. y Sanromán, R. (2011). Procedimientos para disminuir los bajos promedios e irregularidad estudiantil en universitarios. *Revista Psicología Iberoamericana*, 19, pp. 27-38. Recuperado el 9 de octubre de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1339/133920896004.pdf>
 8. González, E. (2013). Estudio sobre factores de contexto en estudiantes universitarios para conocer por qué unos tienen éxito mientras otros fracasan. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15 (2), pp. 135-154. Recuperado el 23 de marzo de 2014 de <http://www.biblioteca.uic.edu.mx/Revistas/ripe/RIPE-15-2.pdf>
 9. González, E. (2014). Factores de contexto socioeconómicos y educativos en estudiantes de nivel superior, sugerencia para una realidad actual. *Revista Interamericana de Psicología*, En impresión desde el 12 de diciembre de 2014. Recuperado de <http://journals.fcla.edu/iip/pages/view/UpcomingArticles>
 10. Herrera, M., García, I., Monroy, L. y Pérez, R. (2010). *Escalamiento de variables de contexto. Cuaderno técnico 7*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. CENEVAL, México, pp. 52-68. Recuperado el 9 de octubre de 2012 de www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=1689
 11. Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior, Calidad de la Educación. Consejo Superior de Educación, *Revista de Investigación en Educación Chile*, pp. 59-68. Recuperado el 9 de octubre de 2014 de http://dungun.ufro.cl/~mageduc/docs/rie_2011vol2.pdf
 12. Ibáñez, M. (2008). Tiempo escolar y extraescolar de los jóvenes preparatorianos. Un estudio de caso. *Tiempo de Educar*, 9(18), pp. 235-280. Recuperado el 9 de octubre de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31111811004>
 13. Jano, D. y Ortiz, S. (2005). Determinación de los factores que afectan al rendimiento académico en la educación superior. *XII Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*, Oviedo, pp. 61-145. Recuperado el 9 de octubre de 2014 de www.pagina-aede.org/Oviedo/P4.pdf
 14. Magaña, H. (2013). El discurso de la orientación educativa en México: la historia de los primeros años del siglo XX. *Revista Mexicana de Orientación Educativa* X (25), pp. 2-13. Recuperado el 29 de octubre de 2014 de <http://remo.ws/revistas/remo-25.pdf>

15. Olvera, J. (2013). "Primer Informe del Rector. Administración 2013-2017". Universidad Autónoma del Estado del Estado de México: Toluca, México. p. 314. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 de <http://www.uaemex.mx/primerinforme1317/>
16. UNESCO (1994). *Medición de la calidad de la educación: resultado. Volumen III.* (p.4). Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Córdoba. Recuperado el 9 de octubre de 2014 de unesdoc.unesco.org/images/0018/001836/183651s.pdf
17. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2012), *Education at a Glance 2012*, OECD doi: 10.1787/eag-2012-en Publishing. Recuperado el 4 de febrero de 2014 de www.oecd.org/.../EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf...
18. Ortega A., Requejo M., López S., Navía L., Perea S., Mena, M.C., Faci V., Lozano, M.C., Navarro, A.R. (2000). Conocimiento respecto a las características de una dieta equilibrada y su relación con los hábitos alimentarios de un colectivo de jóvenes universitarios. *Revista Nutrición Clínica*, 20(5), pp. 19-25. Recuperado el 2 de octubre de 2014 de <http://www.nutricion.org/publicaciones/revista.htm>
19. SEP (2008). *ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad.* Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación, Distrito Federal, México Recuperado el 13 de noviembre de 2014 de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf
20. SEP (2009). *ACUERDO número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato.* Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación, México. Recuperado el 13 de noviembre de 2014 de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_480_reglas_ingreso_SNB.PDF
21. SEP (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior.* Primera ed. Secretaría de Educación Pública: México. Recuperado el 13 de noviembre de 2014 de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
22. SEP (2013). *ACUERDO número 14/CD/2013 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato.* Diario Oficial de la Federación, Secretaría de Gobernación, México Recuperado el 13 de noviembre de 2014 de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/ACUERDO_numero_14_CD2009_Comite_Directivo_SNB.pdf
23. SEP (2014). *Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE- 2014) en Educación Media Superior.* Consulta para Ordenamiento de Escuelas por Nivel de Dominio. Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 15 de octubre de 2014 de <http://201.175.44.203/Enlace/Resultados2014/MediaSuperior2014/R14msOtrosCriteriosConsulta.aspx>

24. Tamayo y Tamayo, M. (2010). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
25. Troncoso, C. (2011). Percepción de la alimentación durante la etapa de formación universitaria, *Revista Costarricense de Salud Pública*, 20(2), pp. 83-89. Recuperado el 12 de mayo de 2013 de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/rcsp/v20n2/art3v20n2.pdf>
26. UAEM (2008). *Gaceta Universitaria*, 2008. Órgano Oficial de Publicación y Difusión, Universidad Autónoma del Estado de México: Toluca, México. Recuperado el 12 de febrero de 2014 de <http://www.uaemex.mx/gaceta/>
27. UAEM (2013). *Estadísticas 911, 2012-2013*. Dirección de Desarrollo Institucional, Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, Universidad Autónoma del Estado de México: Toluca, México. Recuperado el 12 de febrero de 2014 de <http://www.uaemex.mx/planeacion/Estadistica1.html>
28. UAEM (2013). *Concurso de Ingreso a los Estudios Profesionales de la UAEM, 2013-2014*. Universidad Autónoma del Estado de México: Toluca, México. Recuperado el 12 de febrero de 2014 de <http://dep.uaemex.mx/ingreso/portal/docs/EP-2013-2014.pdf>
29. UAEM (2013). *Agenda Estadística, 2013*. Dirección de Desarrollo Institucional, Secretaría de Planeación y Desarrollo Institucional, Universidad Autónoma del Estado de México: Toluca, México. p. 418. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 de http://www.uaemex.mx/planeacion/docs/AE/2013/AE_2013_final_opt.pdf
30. UAEM (2014). *Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior, EGREMSjun2014*. Universidad Autónoma del Estado de México: Toluca, México. Recuperado el 12 de noviembre de 2014 de <http://denms.uaemex.mx/img/APLICACION%2520EGREMSjun2014.ppsx>

ANEXOS

Cuadro 1. Características de la muestra de acuerdo al rendimiento académico

Planteles académicos	Población	Regulares		Irregulares	
		y promedio ≥ 9.0	%	y promedio ≤ 7.0	%
Atlahcomulco	1,354	92	6.79%	15	1.11%
Cuauhtémoc	1,463	114	7.79%	44	3.01%
Dr. Ángel Ma. Garibay Kintana	1,605	181	11.28%	8	0.50%
Dr. Pablo González Casanova	821	35	4.26%	39	4.75%
Ignacio Ramírez Calzada	1,018	231	22.69%	1	0.10%
Lic. Adolfo López Mateos	2,313	373	16.13%	96	4.15%
Nezahualcōyotl	1,064	126	11.84%	40	3.76%
Sor Juana Inés de la Cruz	1,386	185	13.35%	24	1.73%
Texcoco	2,851	405	14.21%	89	3.12%
Totales	13,875	1,742	12.55%	356	2.57%

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro2. Coeficiente de regresión múltiple, factores contextuales y predicciones en rendimiento académicos

Cuadro 2. Coeficiente de regresión múltiple, factores contextuales y predicciones en rendimientos académicos

Factores Socioeconómico	Coeficiente estandarizado Beta	t	p<0.05	bondad de ajuste R ²	Predicción
1.- Nivel máximo de estudios de la madre, Respuesta ≥ Secundaria	0.95	10.45	0.036	0.711	71%
2.- Bienes con los que cuenta en su casa, Respuesta = computadora	0.93	10.42	0.028	0.894	89%
3.- Servicios con los que cuenta en su casa, Respuesta = internet	0.56	8.65	0.042	0.582	58%
4.- A la semana ¿qué tanto consume de carne de res, cerdo, pollo o pescado? (una porción equivale a 200gr), Respuesta=3 a 5 veces	0.89	10.93	0.032	0.74	74%
Factores Educativos					
1.- Formas de aprendizaje, Respuesta=Tengo confianza en que puedo realizar un excelente trabajo en mis tareas y en exámenes	0.9	13.9	0.028	0.847	85%
2.- Hábitos de estudio, ¿Cuántas horas a la semana estudia o hace tarea fuera del horario escolar?, Respuesta =5 a 10 hrs	0.38	8.32	0.04	0.632	63%
3.- ¿Cuánto considera que puede mejorar su escuela?, Respuesta=en mucho, en cuanto a: Compañerismo y apoyo mutuo	0.061	9.06	0.039	0.595	60%
4.- Organizan sesiones de repaso o nivelación del grupo. Respuesta = Casi ninguno	0.8	10.01	0.029	0.78	78%

Fuente: Elaboración propia.

Envío a dictamen: 14 de mayo de 2015

Reenvío: 11 de junio de 2015

Aprobación: 9 de julio de 2015

Elvira Ivone González-Jaimes

Dra. en Investigación Psicológica. Profesora de tiempo completo e investigadora educativa. Coordinadora de Tutoría Académica. Centro Universitario UAEM Zumpango.

FOTOLENGUAJE: EXPERIENCIA GRUPAL

PHOTOLANGUAGE: GROUP EXPERIENCE

Consuelo Hilario-Reyes
Universidad Libre de Bruselas, Bélgica

RESUMEN

¿Ante la ausencia de teoría de fotolenguaje sería posible generar la teoría con un grupo de adolescentes con dificultad física o intelectual? Si colocamos los adolescentes en situación de buscar y elegir una foto que habla de sexualidad sería posible. Para este fin, procedimos a explorar y analizar el contenido de opción/foto. Es un estudio exploratorio que se realizó con 125 sujetos con dificultad física e intelectual, 65 mujeres y 60 hombres, nacionalidades, familias y clases sociales diferentes. Se realizó en Bélgica, en 25 instituciones que se ocupan de estos adolescentes. Aplicamos fotolenguaje para recopilar datos sobre opción/foto, álbum y método fotolenguaje. Se invitó al grupo a explorar, elegir, presentar, explicar, imaginar, narrar una opción/foto que habla de sexualidad. Realizamos grabaciones, descripciones y redacción de documentos por cada opción/foto. Seleccionamos responsables para cada registro de datos y confiabilidad. Tratamos cualitativamente los datos: reagrupamiento y definición de categorías y subcategorías descriptivas, según el contenido de la opción-foto; aparición, frecuencia de evocación de un mismo problema. Analizamos globalmente y cuantitativamente los resultados en términos: categorías descriptivas, frecuencias, porcentajes. Interpretamos los resultados según el análisis de los sujetos de sus opciones/fotos y reinterpretación del investigador. Encontramos que la foto deja de ser foto desde el momento que fue elegida y se habla de ella. Se transforma en opción/foto, que habla de ella misma y fotolenguaje. Con opción/foto creamos el álbum y la teoría fotolenguaje como: autorevelación, autopresentación, autodescripción, autoexplicación, autoimaginación y autonarración de la historia sexual del sujeto.

Palabras clave: método, fotolenguaje, foto, opción/foto, álbum/fotolenguaje.

ABSTRACT

Due to the lack of photolanguage theory, would it be possible to generate the theory within a teenagers group with intellectual and physical disabilities? If we give these teenagers the choice to pick up an image that expresses sexuality that would be possible. Therefore, we proceeded to search and analyze (image/chosen) photo/option content. This research was done with 125 persons with physical and disabilities,

65 women and 60 men with different backgrounds, social position, families and nationality. The research was done in Belgium within 25 institutions dealing with teenagers. We used photolanguage to collect data about (photo/choice) photo/option, album and photolanguage method. The group was motivated to explore, explain, select, `resent, imagine and to tell a (photo/choice) photo/option. We did recordings, descriptions and paper writing for each photo/option. We selected responsible ones for each data register and reliability. We managed qualitatively data: defining categories, reagrouping subcategories, according photo/option content, evoking and remembrance frequency of a same problem. We analyze globally and quantitatively results in terms of descriptive categories, frequency rates. We translate results according subjects analysis of their photo/options and researcher reinterpretation. We found that the photo stops being a picture in the very moment is chosen and someone speaks about it. It becomes a photo/choice that speaks for itself and photolanguage. We create an album with photo/choice we create an album with photolanguage theory: self-exploring, self-revealing, self-description, self-introduction, self-explanation, self-imagination and self recounting of subject's sexual history.

Key words: methodology, photolanguage, photo, photo/option, album/photolanguage.

INTRODUCCIÓN

Ante la ausencia de literatura de fotolenguaje como método de exploración de personalidad sexual, nos preguntamos: ¿Cómo resolver esta situación? ¿Será posible crear un grupo de adolescentes con dificultad física o intelectual en situación de investigación para generar y elaborar la teoría de fotolenguaje? Consideramos que sería posible construir la teoría si colocamos a los sujetos en situación de crear una opción/foto y hablar de ella, así como un álbum que habla de fotolenguaje y sexualidad.

El propósito es explorar y analizar las teorías que el grupo de sujetos puede revelar, expresar y definir, y con ella crear una aproximación teórica de la opción/foto, álbum y fotolenguaje: método de exploración de la personalidad sexual.

Para este fin, construimos un marco teórico a partir de las experiencias de opción/foto de los sujetos referente al método fotolenguaje, que implica el enfoque teórico de la opción/foto, situaciones de mediciones, opción/foto como experiencia de grupo y las consignas.

Se realizó un estudio exploratorio, no experimental con 125 adolescentes con dificultad física e intelectual, de contextos socioeconómicos diversos, nivel intelectual normal, escolarizados; pertenecientes a 25 instituciones que se ocupan de ellos y de diferentes países, fueron elegidos intencionalmente. Consideramos los sujetos aptos para darnos información sobre la problemática e hipótesis de trabajo que nos ocupa por sus características.

Para recopilar datos al respecto procedimos a seleccionar, describir y aplicar los instrumentos de fotolenguaje que son exploración y elección de una foto que habla de sexualidad: presentación, descripción, explicación, imaginación, narración de la opción/foto.

Seleccionamos y describimos el registro de datos que nos permitió obtener grabaciones, transcripciones y documentos por cada experiencia de opción/foto.

Respondimos a nuestro problema e hipótesis con los datos que recopilamos sobre: opción/foto, álbum y método fotolenguaje, según el contenido de cada opción/foto y el grupo de sujetos.

Realizamos un tratamiento cualitativo de datos obtenidos según el contenido de la opción/foto y el grupo de sujetos. Encontramos categorías y subcategorías descriptivas referentes al enfoque teórico de: opción/foto, álbum y método fotolenguaje. Finalmente, presentamos un análisis global cuantitativo del contenido de la opción/foto según el grupo de sujetos en términos categorías descriptivas, frecuencias y porcentajes.

Presentamos los resultados de mayor frecuencia y porcentaje, los cuales muestran que la opción/foto es el instrumento que facilita explorar la personalidad sexual. Crear un álbum fotolenguaje es escribir el libro que narra la historia de sus autores, lo que implica un proceso metodológico que comprende seis situaciones que narran el mundo real e ideal de los adolescentes.

Concluiremos diciendo que el método fotolenguaje es una herramienta que nos facilita explorar y crear teorías referentes a problemas específicos en investigación cuando se carece de literatura.

MARCO TEÓRICO

Método fotolenguaje

Es el campo de la creación, la aparición del objeto y del instrumento de fotolenguaje, que es la opción/foto, la cual establece la diferencia entre este método fotolenguaje y los métodos proyectivos tradicionales puros. A través de la historia, dichos métodos se han comprendido como un proceso psíquico en su bipolaridad: consciente e inconsciente (Beizman, 1982). La experiencia psicoanalítica tiende a favorecer la emergencia inconsciente; a lo inverso, la situación proyectiva es menos sensible a la polaridad inconsciente (Shentoub, 1981).

Fotolenguaje como método de exploración de la personalidad sexual se origina y se inscribe en la teoría de la opción/foto, la acción-lenguaje y en la creatividad imaginaria, en el proceso del pensamiento dinámico y de la vivencia de la inteligencia emocional (Goleman, 1995). Conduce a la sistematización y generación de teoría. Entre otro, se inscribe en la teoría del impacto de la Psicología de mi yo (Benedek, 1978), en la expresión, en la comunicación (Fernández, 2009), en el discurso referente al lenguaje y a la representación de mi yo.

En particular, fotolenguaje está relacionado con la teoría lingüística de la escuela de Oxford, que hace énfasis en la importancia de la comprensión del lenguaje de un objeto como acto autónomo (independiente del proyecto en el cual se inserta) y la acción sobre el otro. Este contenido cuando se comunica es considerado como autorevelación, autopresentación, autodescripción, autorepresentación, autoexpresión, autoimaginación y autonarración del sujeto que es, a la vez el autor y el protagonista de este método.

Desde esta perspectiva, fotolenguaje es un repertorio de formas de expresión entorno a la foto elegida que, conducen a la producción de la historia de su autor. Este es el motivo de porqué la foto elegida se transforma en una opción/foto: la foto que muestra, habla, imagina y narra su autor (quien la eligió). Por lo tanto, la foto deja de ser una simple fotografía y se transforma en fotolenguaje como reflejo y espejo de su autor (Hilario, 1999). Material visual y no visual que muestra su autor y evidencia su historia. Tales formas testimonian los diferentes modos de organizar o estructurar dicha historia entorno a la foto.

La foto es la expresión de sus contenidos, sus organizaciones y sus estructuraciones. Se transforma en la llave para abrir el mundo interno y externo del sujeto que la eligió. Invita y propone al sujeto o al grupo de sujetos ser sus autores y vivir una experiencia de autonomía, creatividad imaginaria, reencuentro de sí mismo y del otro, con la finalidad de crear la práctica de la opción/foto.

Opción/foto: objeto de fotolenguaje

Es un trabajo de exploración, reflexión (Friedman, 2003), vivencia e imaginación, que implica un compromiso personal y colectivo por parte del sujeto o grupo de sujetos en situación de crear una opción/foto. Cuyo objetivo es la creación de su teoría, así como la estructuración de un objeto/foto que habla de mí yo y de los demás, que hable de fotolenguaje y sexualidad. Tal opción/foto se transforma en una opción que revela la vida y el imaginario de su autor. Se convierte en el objeto/foto mágico que suscita la palabra sobre la personalidad sexual de su autor, así como de su mundo.

La creación de esta opción/foto surge de la reflexión del sujeto en torno a una opción individual y una consigna general: buscar y elegir una foto que habla de la sexualidad. De ahí que, el objeto/foto es el hecho y los efectos de una situación propuesta por un mediador y los resultados de la vivencia de la apropiación de esta consigna por parte del sujeto o el grupo de sujetos (Hilario, 1998; Shentoub, 1981).

El objeto/foto elegido y reflexionado se transforma en un factor de reflexión y mediación (Friedman, 2003) entre el sujeto y el investigador, entre el sujeto y la creación de un álbum fotolenguaje, entre el sujeto y las consignas, así como entre el sujeto y el espacio. Esto se inscribe en el enfoque teórico relacional (Bruner, 1995), que pone en relieve, el valor de la foto como un medio de cercanía, de facilitación y

de relación con las diversas situaciones de mediaciones, que dan origen a la práctica metodológica de fotolenguaje.

Este objeto es la opción/foto que crea el espacio real, imaginario y simbólico (Brelet, 1981) de la aplicación de fotolenguaje. Dicho espacio es donde el sujeto-autor se permite imaginar, inventar y proponer situaciones nuevas, con la finalidad de explorar el contenido de la opción/foto. Dicho de otro modo, es el espacio en donde el sujeto se compromete a tomar conciencia de su relación con su foto y la de los demás, y a su vez hablar de lo que ve en la foto, de lo que vive y de lo que imagina.

Originalidad de fotolenguaje

Se fundamenta en el enfoque dual de la función del sujeto, que es, ser el objeto de investigación, y a su vez, ser el objeto de creación de la teoría de la opción/foto. Este doble aspecto constituye una de sus particularidades con relación a los métodos proyectivos clásicos.

El sujeto o el grupo de sujetos como autor de la opción/foto se coloca en situación de explorar, imaginar; inventar y estructurar el instrumento metodológico, que permite abordar su personalidad sexual y la de los demás (Mcgreen, Bruiniks, 1993). Este instrumento es la opción/foto que nace de la consigna de buscar y elegir una foto que habla de sexualidad. Tal instrumento es el producto del trabajo de exploración, de la toma de decisión (Montes, 2000), de la opción libre y de la expresión de cada sujeto en torno a la foto elegida. Es el sujeto mismo que decide el tiempo, cómo elegir la foto, cómo constituir el álbum fotolenguaje, cómo organiza el espacio individual y colectivo, así como los procedimientos de su opción/foto: exploración, revelación, presentación, descripción, explicitación, imaginación, narración.

La opción/foto desencadena situaciones individuales y colectivas de trabajo con el grupo de sujetos (Hilario, 1998). Lo coloca en situación de imaginar y crear experiencias de trabajo, el material, las consignas y los procedimientos. Con la finalidad de crear el espacio real, simbólico e imaginario del proceso metodológico.

Finalmente, es el sujeto o el grupo de sujetos que decide cómo constituir y describir las características de la muestra de estudio, las condiciones de trabajo y reflexión. El sujeto determina cómo obtener los datos de análisis, el método para analizar e interpretar los resultados obtenidos.

Situaciones de mediaciones de fotolenguaje

Mediador

Si el mediador es percibido como el garante de la regla, esto encuentra su expresión verbal en las consignas propuestas (Shentoub, 1990). Interviene desde el seno del grupo protagonista, con el fin, de hacer aparecer y despejar la diversidad de percepciones,

de interpretaciones y diferencias. Es capital dejar que cada sujeto tenga la autonomía para actuar y decidir (Montes, 2000). Esto significa darle el espacio que, le facilita su evolución interna, revelar sus percepciones, así como explicitar sus deseos cuando quiera y como decida.

El mediador ofrece al grupo-autor la posibilidad de ser autónomo, de imaginarse y revelarse. No emite juicios, no impone el material visual, acepta desde antes el material propuesto por el grupo o el sujeto. Es el representante mixto entre la fantasía y la realidad (Brelet, 1993).

Es quien puede incentivar o reforzar las producciones o los bloqueos en los sujetos-autores sobre el contenido de ciertas respuestas y su opción. También puede ser comprendido en términos aproximativos, se compromete ante de ser percibido (Stanley, Lawrence, James, 2000). El valor y la importancia de esta representación obedece sobre todo a dos leyes extremas: todo o nada. Shentoub, Rausch en 1981 demuestra que el mediador puede ser imaginado o todo bueno o todo malo. En fin, el mediador no solo depende del registro del conocimiento, sino también de la actitud de comprensión y escucha del grupo de sujetos-autor.

Experiencia de grupo con fotolenguaje

Otra situación de mediación es la experiencia de grupo con fotolenguaje. Es la expresión e interacción entre la opción/foto, el sujeto, el grupo de sujetos y el mediador. Esta situación de interacción da origen a la estructura de trabajo colectivo con fotolenguaje (Hilario, 1999). Por lo tanto, el grupo constituye una verdadera fuente de intercambio, información, interacción, donde la opción/foto se transforma en el personaje activo, donante y responsable de una situación, en la cual los participantes encuentran igualdad (Forward, 2003).

Desde esta perspectiva, el sujeto es considerado como autor o protagonista de todo el procedimiento metodológico. La opción/foto es una situación de exploración, de intercambio de formas de pensar, de imágenes de mi yo y del otro al interior de un grupo.

Se trata de un trabajo de exploración de gestos, palabras, silencios, actitudes, fantasmas, sueños y proyectos ligados al pasado, al presente y al futuro relativo a la opción de una foto desde el seno de un grupo de estudio. Crea una red relacional para dialogar y reflexionar un objetivo común: compartir el conocimiento que tienen de sí mismo y de los demás (De la Torre, 2007).

He aquí, las razones de porqué fotolenguaje es un método cualitativo, que facilita el descubrimiento de conocimientos, actitudes, representaciones, expresiones, comportamientos, motivaciones y proyectos de vida. Esto supone un proceso para aprender a explorar, expresar, generar, estructurar, compartir y formular un conocimiento referente a una temática concreta y a un sujeto en situación de grupo. Implica compromiso práctico, intelectual, afectivo, relacional. Exige por parte del sujeto,

capacidad de querer compartir la vivencia y querer reencontrarse como persona en situación de relación (Shentoub, 1981).

La opción/foto vivida como situación de grupo enfatiza en las dificultades ligadas al camuflaje, que es regularmente ignorado. Esto significa que cada uno habla de una cosa, pero el otro se imagina que trata de otra cosa. Al respecto se debe tener en cuenta que la comunicación entre los individuos debe ser siempre un lenguaje que privilegia la abstracción, la repetición y la no-estandarización de los mensajes (Hernández, 2009).

Esta experiencia es la ocasión que facilita hacer preguntas abiertas y obtener por adelantado las diferentes respuestas. Tal fenómeno genera los espacios de discusión abierta y sin frontera. Además, deja el espacio a la espontaneidad, y a su vez conduce a desarrollar la autonomía psicológica. Permite a los participantes expresarse, recibir información completa, hacer cualquier pregunta, así como expresar, no importa que inquietud, obtener orientación y sentirse seguro en la legitimidad de su expresión (Bruner, 1985). Esta experiencia motiva a actitudes de profundo respeto y comprensión mutua (Hilario, 1998).

La experiencia de grupo puede significar a la vez un bloqueo y una liberación de la palabra (Shentoub, 1981). Tomar la palabra en un grupo depende de la situación del individuo y del impacto de la vivencia del grupo (Fernández, 2009). Puede representar un reforzamiento al comportamiento social, que conduce al sujeto a expresarse o guardar silencio. Este hecho puede reflejar lo que él vive, lo que es parte de su molestia con relación al otro, a sus actitudes y su forma de pensar. Tales elementos explican que, la opción/foto constituye la expresión de un grupo de sujetos.

CONSIGNAS DE FOTOLENGUAJE

Son las situaciones de mediaciones para obtener información sobre una temática y sujeto específico, las cuales son las siguientes:

Buscar y elegir una foto que habla de sexualidad

Se le pide al grupo de sujetos elegir y buscar una foto que habla de la sexualidad y luego compartirla con el grupo. Estando todo el grupo reunido, se invita a cada sujeto a presentar su foto y se habla de ella. Se pide escuchar, guardar silencio y hacer comentario hasta el final.

¿Qué pasa cuando la opción/foto se introduce en la situación del proceso de grupo? La calidad del surgimiento de la palabra se encuentra cuando aflora la normalización, los modelos estereotipados, así como cuando la opción favorece este momento; además hace que la expresión del ser humano aparezca de nuevo (Shentoub, 1990). Facilita descubrir, conocer y comprender que existen otras maneras de captar la forma de pensar de un individuo, que a través de conceptos (Hilario, 1998).

Para entender los conceptos es necesario recurrir a esquemas simbólicos, representaciones que emergen en el fondo del individuo. Estos esquemas y representaciones permiten descubrir el sentido y la significación de la palabra de un grupo o un individuo en torno al objeto elegido, que es la foto. A este respecto, la comprensión de conceptos requiere y es, abrir la razón a la resonancia.

Buscar y elegir una foto que habla de sexualidad sin la intervención de otra persona

El mediador propone al grupo de sujetos buscar y elegir una foto para generar la teoría del método fotolenguaje y crear nuevas consignas entorno a este fin. Es una invitación a explorar y elegir el objeto/foto, que conduce a hablar de foto y sexualidad. Se trata de buscar, reflexionar, imaginar, sistematizar, seleccionar, presentar y compartir una opción/foto. Dicho de otra manera es colocar al grupo de sujetos en situación de crear una opción/foto según un problema de estudio y las intenciones del grupo (Hilario, 1966).

Es una invitación a hablar de sí mismos de forma espontánea y sin barreras. Su objeto es suscitar la palabra y compartir entorno a una opción/foto. Desde esta perspectiva, la opción se transforma en el objeto, que provoca la palabra sobre la personalidad sexual (Hilario, 1998).

Implica un trabajo de mediación entre el sujeto y su foto; de reencuentro frente a frente, de descubrimiento de mi yo real e ideal (Aumont, 2002). Es aprender y saber mirar mi yo; tomar conciencia de mi vida oculta (Fernández, 2009), así como de mi forma de contemplar mi futuro en ámbito individual y social. Implica situación de interacción, mediación, confianza, confidencia, complicidad, el color propio de la opción y las consignas a partir de situaciones relacionadas con los procedimientos de búsqueda y elección de la foto que explora la personalidad sexual.

Se trata de motivar y conducir al sujeto a inventar las situaciones de exploración, imaginación, revelación y verbalización de la vivencia de esta consigna y del contenido de la foto, pero sobre todo, poner en evidencia la función dominante de la opción/foto, que es, ante todo, hacer hablar de fotolenguaje y sexualidad.

MÉTODO

Muestra

Selección de instituciones: elegimos 25 instituciones públicas y privadas, que se ocupan de adolescentes con dificultad física e intelectual, por el trabajo que realizan al respecto y porque trabajan la problemática que nos ocupa. Se invitaron a una reunión de trabajo vía telefónica, correo electrónico y personal para presentarle el proyecto de investigación y tomar acuerdos sobre el desarrollo del mismo y los criterios de selección de los participantes.

Descripción de instituciones: las que aceptaron plenamente colaborar con el proyecto de investigación; que se comprometieron a dar todas las facilidades al grupo de adolescentes para participar en la investigación; especializadas, de carácter privado y público. Cumplían con los requisitos que exigía el proyecto de investigación: disponibilidad de los participantes, adolescentes con dificultad física e intelectual, abrir espacio a la investigación, al debate, a la reflexión referente a fotolenguaje como método de exploración de la personalidad sexual. Se ocupan de la educación, rehabilitación y de la autonomía física e intelectual de adolescentes con dificultad física e intelectual.

Selección de participantes: invitamos a adolescentes de 25 instituciones por medio de una invitación abierta, vía telefónica, comunicación escrita, correo electrónico y personal a participar a una reunión de trabajo. Se le dio a conocer el proyecto de investigación y se invitó a participar. Asistieron 140, de los cuales sólo aceptaron participar 125. Estos sujetos integraron la muestra, estuvieron de acuerdo de trabajar juntos y disponer de su tiempo. La muestra fue elegida intencionalmente por el investigador, las instituciones y los adolescentes. Se integraron cinco subgrupos de sujetos para facilitar el trabajo y guardar la coherencia del mismo. Cada grupo conformado por 25 sujetos pertenecientes a una misma institución. Se le asignaron y se le programó un día a la semana para su sesión de trabajo con la opción/foto tomando en cuenta las consignas.

Criterios de selección de participantes: aceptación y disponibilidad de tiempo de los 125 adolescentes procedentes de 25 instituciones, que aceptaron libremente participar. Edad cronológica entre 13 y 20 años; voluntarios e interesados por el proyecto de investigación; facilidad de comunicación verbal y no verbal; nivel de secundaria y preparatoria o técnico profesional.

Características de los participantes: 65 mujeres (edad cronológica entre 13 y 20); 60 hombres (edad cronológica entre 13 y 20 años); con dificultad física e intelectual, aceptaron libremente participar, escolarizados (50 con nivel de secundaria, 50 con nivel de preparatoria y 25 con técnica profesional), institucionalizados, nivel intelectual normal, con condición para desarrollar habilidades, capacidades, situaciones que conducen a desarrollarse como cualquier ser humano, solteros, casados, con hijos, sin hijos. Procedentes de la Comunidad Europea, África, América Latina; familias y clases sociales diferentes.

Lugar donde se realizó la investigación: Bélgica, en las 25 instituciones que trabajan con adolescentes con dificultad física e intelectual.

Tipo de estudio: es un estudio exploratorio, no experimental, con el fin de explorar, analizar y generar la teoría de la opción/foto como instrumento metodológico, álbum fotolenguaje como el material manifiesto y latente que habla de fotolenguaje y sexualidad.

Diseño: se hizo en coherencia con el problema de estudio, hipótesis y los objetivos citados. Es un diseño transversal, no experimental, se recopilaron los datos en un sólo

momento, en tiempo único. Las mediciones y las descripciones de cada variable se hicieron en el mismo periodo de tiempo con una duración de seis meses.

Procedimiento: esta investigación implicó las siguientes fases:

- Fase 1. Creación del marco teórico sobre método fotolenguaje con la participación del grupo de sujetos.
- Fase 2. Preparación e integración de la muestra: selección del contexto geográfico; selección de las instituciones participantes y los sujetos de estudio, descripción de las instituciones y de los sujetos de estudios e integración de la muestra.
- Fase 3. Selección y descripción de instrumentos para recolectar datos sobre opción/foto, álbum y método fotolenguaje, así como selección y descripción del material de investigación, del registro de datos, creación de las condiciones de trabajo con fotolenguaje y aplicación de instrumentos de recopilación de datos.
- Fase 4. Tratamiento cualitativo de datos obtenidos de la opción/foto según el grupo de sujetos: categorización y reagrupamiento de categorías en subcategorías de datos según el contenido de la opción/foto y el grupo de sujetos.
- Fase 5. Análisis cuantitativo global de los resultados en términos de categorías descriptivas, frecuencias y porcentajes referentes a teoría de la opción/foto, creación del álbum y método fotolenguaje.
- Fase 6. Interpretación de resultados según el problema, hipótesis y objetivos de la investigación y la interpretación de los sujetos de su opción/foto.
- Fase 7. Conclusión e implicaciones tomando en cuenta los resultados encontrados.

Selección de instrumentos de recopilación de datos: elegimos la exploración y elección de la opción/foto, presentación de la opción/foto, creación del álbum fotolenguaje, descripción de la opción/foto, explicación de la opción/foto, imaginación de la opción/foto, narración de la opción/foto.

Selección del material: fotos, álbum de fotos, hojas blancas, videos, grabadora, formato de registro de datos, mesa de trabajo, sillas, salones.

Selección de registro de datos: grabaciones, transcripciones y redacciones de documentos de cada experiencia con la opción/foto.

Descripción de los instrumentos de recopilación de datos

- Exploración y elección de la opción/foto: se colocan los sujetos en situación de buscar y elegir una foto que habla de la sexualidad. El mediador invita al grupo a explorar su foto durante una semana y a presentarla en la próxima sesión de trabajo. Cuyo objetivo es obtener información sobre la teoría de opción/foto como material manifiesto y latente, que hable del grupo de sujetos y del fotolenguaje como método.

- **Presentación de la opción/foto:** consiste en colocar los sujetos en situación de presentar la foto elegida de manera espontánea y libre al grupo de sujetos que vivieron la misma experiencia: Buscar y elegir una foto que habla de la sexualidad. El mediador invita al grupo a presentar la foto. El sujeto presenta su foto en el momento que él decida hacerlo y como él quiera. Lo importante es que cada quien muestre su foto al grupo. Mientras presenta la foto, el grupo escucha y permanece en silencio. Luego se le pide hablar de la foto, darle un título y mencionar la experiencia en torno a la exploración y elección de la foto.
- **Creación del álbum fotolenguaje:** se colocan los sujetos en situación de crear un álbum con las fotos que fueron elegidas y presentadas por el grupo de sujetos. El mediador invita a los sujetos a mostrar su foto al grupo. Le pregunta al grupo qué hacer con las fotos. Deciden crear un álbum y los criterios de integración de cada foto en el álbum fotolenguaje.
- **Descripción de la opción/foto:** el mediador invita a cada uno describir la foto frente al grupo de sujetos, a describir lo que ven en la foto, hablar de lo que muestra la foto, así como expresar sus sentimientos, cuya finalidad es que los sujetos se describen de manera progresiva y espontánea describiendo las fotos que eligieron.
- **Explicación de la opción/foto:** se coloca al grupo de sujetos en situación de buscar y elegir una foto que habla de la sexualidad sin la intervención de otra persona. El mediador invita a los sujetos a mostrar sus fotos al grupo, a expresar porqué eligió esa foto y no otra, qué significa elegir una foto, cuyo objetivo es explicar las causas y significaciones de la opción/foto.
- **Imaginación de la opción/foto:** se coloca al grupo de sujetos en situación de elegir una foto e imaginar una historia a partir de su opción/foto. El mediador expone en una mesa las fotos e invita a los sujetos a contemplar las fotos que están en la mesa, a guardar silencio, a pasar alrededor de la mesa y elegir una foto, mantenerla en las manos, imaginar una historia entorno a ella y hablar de la experiencia, cuyo objetivo es colocar a los sujetos en situación de imaginar su propia historia a través de la opción/foto.
- **Narración de la opción/foto:** se coloca al grupo de sujetos en situación de buscar y elegir una foto que habla de la sexualidad para imaginar y contar una historia de amor. El mediador coloca el álbum fotolenguaje en la mesa. Invita a los sujetos a guardar silencio, a pasar alrededor de la mesa y mirar las fotos, elegir una foto y mantenerla en las manos. Invita a imaginar una historia de amor a partir de la foto. Le pide contar la historia al grupo de sujetos y hablar de la experiencia,

cuya finalidad es que el sujeto elija la foto que le facilita imaginar y narrar su historia sexual.

- Registro de recopilación de datos: se optó por grabaciones, transcripciones y redacción de documentos de cada experiencia con la opción-foto; selección de responsables de grabaciones, transcripciones y redacciones.

Aplicación de instrumentos de recopilación de datos

- Condiciones de trabajo: en cada experiencia con la opción/foto el mediador invitó a los sujetos a que eligieran a su coordinador para dirigir la sección de trabajo, la dinámica de trabajo, el material a utilizar, el registro de datos, el responsable de grabaciones, transcripciones y redacciones, el lugar de reunión, agenda, horario, programa de trabajo.
- Exploración y elección de la opción/foto: consistió en buscar y elegir la foto para hablar de la sexualidad para recopilar datos sobre la teoría de opción/foto como material manifiesto y latente que revela al grupo de sujetos como autor de fotolenguaje. El coordinador invitó a los sujetos a buscar y elegir una foto que habla de la sexualidad. Invitó a presentar la foto en la siguiente sección de trabajo; le pide hablar sobre la foto y de la experiencia; expresar sus sentimientos. Se concluye estableciendo lugar de trabajo, agenda, horario y programa para el próximo encuentro.
- Presentación de la opción/foto: para recopilar datos sobre la teoría de la opción/foto como la foto que presenta y muestra al grupo de sujetos, así como la foto que se transforma en fotolenguaje cuando los sujetos comienzan hablar de ella. El mediador invitó al grupo de sujetos a presentar la foto al grupo cómo él quiera y cuándo lo decida; hablar de lo que muestra y dar un título a la foto; hablar de su contenido y expresar sus sentimientos. Se termina estableciendo el lugar de trabajo, horario, agenda y programa para el próximo encuentro.
- Creación del álbum fotolenguaje: se preguntó a los sujetos qué hacer con las fotos elegidas y presentadas. Ellos respondieron crear un álbum para recopilar datos sobre su enfoque teórico. El mediador procedió a invitar a los sujetos a colocar las fotos en una mesa, seleccionar e integrar cada foto en el álbum según las consignas: elegir las fotos que hablan del grupo de sujetos; presentan al grupo de sujetos; muestran al grupo de sujetos; explican al grupo de sujetos; imaginan al grupo de sujetos; narran la historia del grupo de sujetos.

- Descripción de la opción/foto: con el objeto recopilar datos sobre la teoría de la descripción de fotolenguaje como método de exploración de la personalidad sexual, el mediador invitó cada sujeto a presentar su foto al grupo de sujetos de manera espontánea; describir la foto frente al grupo; relatar lo que ven en la foto; hablar de lo que muestra la foto y expresar sus sentimientos. Se concluye la sesión estableciendo el lugar de trabajo, horario, agenda y programa para el próximo encuentro.
- Explicación de la opción/foto: para recopilar datos sobre la teoría de fotolenguaje, el mediador invitó al grupo a vivir otra experiencia con la opción/foto. Procedió a colocar las fotos en una mesa guardando silencio; invitó al grupo a mirar las fotos en silencio; buscar y elegir una foto que habla de la sexualidad; presentar la foto al grupo; explicar por qué eligió esa foto y no otra; hablar de su experiencia. Se concluye la sesión estableciendo el lugar de trabajo, horario, agenda y programa para el próximo encuentro.
- Imaginación de la opción/foto: se invitó a los sujetos a imaginar una historia a partir de la foto elegida con el objetivo de recopilar datos sobre la teoría de cómo se imagina los sujetos la opción/foto como instrumento de fotolenguaje para crear su historia entorno a una foto elegida. El mediador procedió a colocar las fotos sobre una mesa en silencio. Invitó a guardar silencio y pasar alrededor de la mesa para mirar las fotos; elegir una foto y regresar a su sitio; mantener la foto en sus manos; imaginar una historia a partir de su foto; hablar de esta experiencia. Se concluye estableciendo el lugar de trabajo, horario, agenda de trabajo y recomendaciones para el próximo encuentro.
- Narración de la opción/foto: se invitó a los sujetos a imaginar y contar una historia de amor a partir de la foto elegida para recopilar datos sobre la narración de una historia sexual bajo el impacto de la opción/foto y la consigna. El mediador procedió a colocar las fotos sobre una mesa en silencio. Posteriormente invitó a guardar silencio, a no hacer comentarios y a pasar alrededor de la mesa para mirar las fotos; elegir una foto y regresar a su sitio; mantener la foto en sus manos; imaginar una historia de amor en silencio mirando la foto; contar la historia con la foto en las manos y mirándola y expresar cómo se sienten después de esta vivencia.

Tratamiento cualitativo del contenido de la opción/foto según los sujetos

El tratamiento de datos se hizo en términos cualitativos según el contenido de las experiencias de la opción/foto de los 125 sujetos, aparición, frecuencia y evocación

de un mismo problema, definición, reagrupación de categorías y subcategorías de datos en función del problema, los objetivos y la hipótesis.

Categorías y subcategorías según el grupo de sujetos

Enfoque teórico de opción/foto

Elegir una foto es crear la opción/foto, que es el objeto preferencial que habla del grupo de sujetos y de la personalidad sexual.

Opción/foto: mi espejo y proyección: para ellos la foto es un medio de proyección, y a su vez el espejo del que la eligió relacionado con la vida de pareja y la figura paternal.

“Esta foto es como si me proyectara o fuera mi espejo donde me veo, veo a mi novia, etc. Es más, veo ese señor como si fuera papá”.

Opción/foto: mi fotografía: elegir una foto es el sinónimo de producir o crear el retrato o la fotografía de su propia vida sexual.

“Yo elegí esa foto porque es como si fuera yo, me veo en ella, es el retrato de lo que hago, siento, vivo y me pasa con mi sexualidad”.

Opción/foto: poder mágico e inteligente: para ellos elegir una foto es descubrir el lenguaje sexual de una foto como poder mágico e inteligente: fotolenguaje de la vida afectiva y cognitiva.

“La foto que elegí tiene un lenguaje especial, es como si fuera una foto con lenguaje... o fotolenguaje, no sé, algo así como mágico, vivo, que me hace reflexionar y pensar en la vida afectiva”.

Enfoque teórico del álbum fotolenguaje: material manifiesto y latente

Presentamos las categorías y subcategorías que revelan que crear un álbum implica una opción individual y colectiva; mostrar y hablar de las fotos elegidas; así como apropiarse de las fotos que hablan, presentan, describen, explican, imaginan y narran al grupo de sujetos que la eligieron. En fin, es crear el libro de su vida y su mundo ideal relacionado con la personalidad sexual.

Opción/foto que habla del grupo de sujetos: para los sujetos crear un álbum fotolenguaje es integrar fotos que hablan de ellos y de su personalidad sexual.

“Esta foto dice cosas de todos los que estamos aquí, de mis amigos. Es un grupo de amigos que seguro hablan de sexualidad, de lo erótico, del amor, de lo que pasa en la pareja y de nosotros”.

Opción/foto presenta al grupo de sujetos: para ellos las fotos elegidas son su autopresentación y su visualización como persona sexual.

“Esta foto muestra a una joven con su novio y sus amigos, se presenta entre ellos, alguien dice cómo te llamas... le da a conocer a su otro amigo. Le da una foto de ella y su novio, sí, ellos sí tienen sexualidad”.

Opción/foto muestra al grupo de sujetos: es la opción que lo muestra, lo pone de frente hacia ellos mismos, y se dejan ver de los demás y muestran su condición de hombre y mujer.

“Esta foto muestra cosas que son de estudiantes, portafolio, libros etc. Los dos jóvenes que están en la foto estudian, se ven muy varonil, la joven es una mujer bonita”.

Opción/foto descripción a los sujetos: es una posibilidad de autodescribirse y autodescubrirse como persona sexual a través de la foto elegida.

“Lo que veo y muestra esta foto es un cuerpo humano de una joven y un joven, se ven sus órganos sexuales, los que tienen sensibilidad, se ve su cerebro, su cara bonita, tiene todos los que necesita un humano para vivir su sexualidad”.

Opción/foto explicación del grupo de sujetos: explica causa y significación de la opción referente a personas inteligentes, sexuales, afectivas y eróticas.

“Elegí esta foto porque hay personas que parecen inteligentes... todos se ven bien sexualmente hablando, unos leen, otros escriben, otros hablan de sus romances, de cosas eróticas, relaciones sexuales etc. Cada quien está en su mundo, intentando comprender su vida”.

Opción/foto imaginación de la historia personal del grupo de sujetos: para ellos imaginar una opción/foto es imaginar la historia de su vida y su futuro referente al ideal de relaciones, pareja y procreación.

“Elegí esta foto porque me hace imaginar cómo será mi futuro, cuando tenga novia, esposa e hijos. No me imagino como sería”.

Opción/foto narración de la historia sexual del grupo de sujetos: para ellos imaginar y narrar una historia de amor es crear, soñar y narrar su historia sexual que cuenta su mundo real y feliz, su ideal corporal, ideal de pareja, maternal, paternal, vida afectiva y sexual.

“Esta foto me inspira, veo una pareja amorosa y con bonito cuerpo, una pareja feliz, me hace pensar, soñar, imaginar cómo sería de bonito tener una pareja así, un bebé en mis manos como se ve en esta foto. La mamá acaricia a su bebé y el papá mira, así es cuando hay amor”.

Enfoque teórico de fotolenguaje: proceso metodológico

Presentamos las categorías y subcategorías relacionadas con fotolenguaje como autorevelación, autopresentación, autodescripción, autoexplicación, autoimaginación y autonarración del grupo de sujetos y su personalidad sexual.

Fotolenguaje/autorevelación del autor: es la opción que revela el mundo real e ideal de quién la eligió relacionado con lo familiar, lo afectivo, los secretos y lo imaginario.

“Esta foto la elegí porque me revela cosas de mí, de mi familia, novia, amigos, fin de todo un poco. Para mí es como si fuera la revelación de mi mundo, de mis secretos y de cosas que imaginamos”.

Fotolenguaje/autopresentación del autor: es la foto autopresentación y visualización de la vida de quién la eligió relacionada con su propio yo, la soledad y el abandono afectivo.

“Esta foto es como si me presentara, es mi foto en blanco y negro. Muestra cosas de las personas que están solas. Parece que el novio lo dejó, no sé si se querían muchos”.

Fotolenguaje/autodescripción del autor: es la opción/foto que describe y descubre a su autor tal cual es, feliz en su vida de pareja, con dificultad relacional y social.

“Están dos jóvenes felices y amándose. De pronto llega ese fulano y se acaba el encanto. Querían estar solos... la presencia del otro le molesta”.

Fotolenguaje/autoexplicación del autor: para ellos elegir una foto es una forma de explicar, dar significación a su presente y futuro, a su ideal masculino y femenino, estado civil, ideal de esposo, realización paternal y maternal: autoexplicación de sus razones de vida.

“Yo elegí esta foto porque me hace pensar en mi futuro como hombre o como mujer, casados o no. Realizado como papá o mamá o como esposo. Es un poco como si me explicara a mí mismo lo que quiero hoy o mañana”.

Fotolenguaje/autoimaginación de la historia personal del autor: elegir una foto es una posibilidad de imaginar la historia personal relacionada con el futuro feliz y el ideal narcisista.

“Escogí esta foto porque me hace imaginar muchas cosas. Podría ser un hombre feliz, un artista, un hombre seductor, rodeados de niñas bonitas como se ve en esta foto”.

Fotolenguaje/autonarración de la historia sexual del autor: es para ellos la ocasión de imaginar y narrar su historia sexual relacionada con el registro relacional, social, afectivo, erótico y cognitivo de la personalidad sexual.

“La foto muestra un joven contándole a su novia y amigos algo de su persona. Será que yo te quiero mucho, etc. Lleno de emociones, acaricia su cara y sus brazos. Quiero conocerte bien, saber más de ti. Tengo miedo que me rechace como hombre”.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

Realizamos un análisis global cuantitativo del contenido de opción/foto según el grupo de sujetos, en términos de categorías descriptivas, de frecuencias y de porcentajes. Presentamos en la tabla 1 los resultados relevantes y que son los mismos para todo el grupo de sujetos.

La interpretación se hizo a partir del autoanálisis del grupo de sujetos y la reinterpretación de la opción/foto por el investigador. Intentamos comprender que hay detrás de cada palabra dicha por el grupo de sujetos entorno a la opción/foto. A continuación presentamos los resultados relevantes y su interpretación.

Tabla 1. Enfoque teórico de la opción/foto

Categorías descriptivas	Frecuencias	Porcentaje
Opción/Foto: Mi espejo y proyección	125	100
Opción/foto: Mi fotografía	125	100
Opción/foto: Mi objeto mágico e inteligente	124	99

Fuente: Elaboración propia.

La tabla muestra los resultados referentes a las teorías sobre la opción/foto como instrumento de fotolenguaje: La foto es proyección, espejo, fotografía, objeto mágico e inteligente, que visualiza al grupo que la eligió y su personalidad sexual. Se transforma en fotolenguaje porque es una foto que habla de ellos y de su sexualidad. Es la pantalla que proyecta su mundo externo e interno sexual.

Para los 125 sujetos se trata de explorar y elegir la foto que lo presenta, que lo muestra, y que habla de ellos, de su mundo y su imaginario sexual. Por eso, para ellos cada opción/foto es espejo, proyección, reflejo de su vida sexual, de pareja e ideal paternal. La opción/foto sirve de superficie para la proyección y la imaginación del protagonista o autor de fotolenguaje.

Buscar y elegir una foto es colocar al individuo en nuevas situaciones que les impulsan a ir más allá, de lo esperado en la investigación de su yo y del otro. Es decir, se presenta ante los demás sin problema, habla de lo que vive con facilidad. Comunica lo que hizo para buscar y elegir su foto. Esto lo hace mostrando su foto, colocándose en una posición inconsciente de mostrarse y dejarse ver por otro en su personalidad sexual. Cada opción/foto es y representa a cada sujeto con su mundo real e imaginario sexual.

Para el grupo de sujetos no se trata de elegir una foto, sino de explorar, reflexionar y tomar conciencia de su propia fotografía de su vida sexual a través de esta consigna de buscar y elegir una foto.

Es también una oportunidad para reafirmarse como personas inteligentes y pensantes, es decir, ellos son capaces de explorar y descubrir el lenguaje sexual de su foto como forma de crear su propia fotolenguaje de su vida sexual y afectiva como hombre cognitivo.

Tabla 2. Enfoque teórico del álbum fotolenguaje: material manifiesto y latente

Categorías descriptivas	Frecuencias	Porcentajes
Opción/foto expresión	125	100
Opción/foto presentación	125	100
Opción/foto descripción	125	100
Opción/foto explicación	135	100
Opción/imaginación de mi historia personal	125	100
Opción/foto narración de mi historia sexual	125	100

Fuente: Elaboración propia.

Para el grupo de sujetos crear un álbum es buscar y elegir una foto que habla de la sexualidad sin intervención de otra persona. Es también ponerlos en situación de crear su propio álbum fotolenguaje que es la expresión de ellos mismos y de su sexualidad. Dicho álbum se transforma en el instrumento que reúne las 125 opciones/fotos como

material manifiesto y latente de sus autores: el grupo de sujetos en situación de investigación.

Comprende las 125 fotos elegidas por los sujetos. Esto les atribuyeron el nombre de fotolenguaje por las razones siguientes: son las fotos que los exploran, los revelan, los presentan, los muestran, los describen, los explican, los imaginan, y a su vez relatan sus historias sexuales. Es su libro personal que narra su vida e imaginario sexual. Para ellos, esto son los criterios de integración de fotos en un álbum fotolenguaje.

Cada foto es una opción/foto personal que implica una toma de decisión, un acto cognitivo y social, una acción concreta, que traduce su mundo real e imaginario relacionado con la personalidad sexual. Es su fotolenguaje que lo coloca de frente hacia ellos mismos y hacia los demás. Es su espejo donde él y ellos se miran, se descubren y se encuentran; y a su vez permiten que los demás los vean.

El sujeto es el autor de su opción/foto, porque es él, quién busca y elige su foto, que lo presenta y habla de él. Esta es una forma de automostrarse y autorevelarse a través de ella y las consignas.

Elegir la foto que lo muestra es para ellos presentar la opción/foto que los pone frente a ellos mismos y frente a los demás. Es una manera de mostrar su condición de hombre y mujer.

Describir la foto elegida es una manera de autodescribirse también como personal sexual. Él o ellos se describen a partir de lo que ve en la foto, de lo que les interesa, de lo que les llama a la atención, así como de lo que les interpela en la foto y evoca su persona. Esta vivencia les conduce a crear el concepto clave de su opción/foto, que es su autodescripción. Tal concepto significa, que él puede ampliar el campo de la conciencia y reactivar el imaginario.

Elegir una foto y crear un álbum implica reafirmarse y comprenderse como personas inteligentes y sexuales. Saber dar razones y sentido a su vida afectiva, erótica y sexual.

Elegir una foto e imaginar una historia entorno a ella es una forma de crear su propia historia personal y sexual sin dificultad, relacionada con la vida, con el ideal de relación afectiva, de pareja y procreación como proyecto de vida.

Imaginar y narrar una historia de amor referente a una foto elegida es poner en situación al grupo de sujetos de crear y relatar su propia historial sexual, que cuenta su mundo feliz, su ideal corporal, su ideal de pareja, maternal y paternal, así como su vida afectiva y sexual.

En fin, es crear su propio álbum y libro, que relata su vida, su mundo real e ideal y su imaginario relacionado con la personalidad sexual. Ambos encierran el pasado, presente y futuro del grupo de sujetos autor.

Tabla 3. Enfoque teórico de fotolenguaje: proceso metodológico

Categorías descriptivas	Frecuencias	Porcentajes
Fotolenguaje/ autorevelación	125	100
Fotolenguaje/ autopresentación	125	100
Fotolenguaje/autodescripción	125	100
Fotolenguaje/autoexplicación	135	100
Fotolenguaje/autoimaginación de la historia personal y sexual	125	100
Fotolenguaje/autonarración de mi historia sexual	125	100

Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados surgen de las diversas consignas de fotolenguaje como son: buscar y elegir una foto que habla de la sexualidad sin la intervención de otra persona. Así como, presentarla, describirla, explicarla, imaginar y narrar una historia de amor entorno a la foto. Tales experiencias desencadenan seis situaciones que encierra el proceso metodológico secuencial de fotolenguaje, en el cual los sujetos van manifestando progresivamente su personalidad sexual. Tal proceso coloca de manera consciente e inconsciente a los sujetos en situación de autorevelarse hasta llegar a relatar su propia historia sexual bajo el impacto de estas situaciones, que presenta la tabla 3.

Primera situación: es la ocasión de autorevelarse. Se trata de explorar y elegir el fotolenguaje que es su autorevelación. Cuando ellos presentan su foto, de manera inconsciente se muestran, se dejan ver, se dejan descubrir en su mundo externo e interno, real e ideal relacionado con lo familiar, lo afecto, lo imaginario y con sus secretos sexuales. Se transforma progresivamente en la fotorevelación del sujeto o del grupo de sujetos que la eligió cuando ellos la muestran y comienza hablar de ella, de manera espontánea va revelando su contenido que es su propio mundo manifiesto y latente; su mundo consciente e inconsciente.

Segunda situación: no solo se revelan a través del fotolenguaje, sino también de manera consciente e inconsciente se autopresentan ante los demás sin barreras. Cuando ellos presentan su fotolenguaje se colocan frente a frente de ellos mismos y frente hacia los demás, reafirmando su propio yo, mostrando su soledad y abandono afectivo. Es la forma de decir, aquí estamos en este fotolenguaje. Ella es mi carta de autopresentación. Es también la manera cómo van construyendo el material visual y no visual, que es y representa su mundo y su imaginario. Autopresentarse es exteriorizarse y visualizarse.

Tercera situación: los sujetos se colocan en situación autodescribirse en detalle para que los demás los descubran y los vean como son: seres humanos felices o no felices, con vida de pareja, con dificultad relacional y social como cualquier otra persona. Por eso para ellos, fotolenguaje es el medio que los conduce progresivamente

a describirse como persona sexual íntegra. Cuando muestran y describen sus fotos de manera espontánea se autodescriben. Ellos se ven y se visualizan en su fotolenguaje. Describen su lenguaje y su contenido relacionado con su personalidad sexual.

Cuarta situación: se autoexplican a partir del fotolenguaje, en donde están las causas y el sentido de su vida, relacionados con su presente y su futuro, con su ideal de esposo o esposa, con su estado civil de casado o no, con su realización paterna y materna. En fin, es la autoexplicación de las razones de su vida.

Quinta situación: elegir una foto e imaginar una historia entorno a ella es sinónimo de autoexplorarse, autoseleccionarse, así como autoimaginar su historia personal y sexual. Es la historia relacionada con su futuro feliz y con su ideal narcisista.

Sexta situación: los sujetos se colocan en situación de imaginar y narrar su historia de amor a partir de un fotolenguaje. Es colocarse en situación de crear y relatar su historia sexual bajo el impacto de la consigna y opción/foto. Se trata de imaginar y narrar su propia historia sexual referente al registro relacional, social, afectivo, erótico y cognitivo. Es la autonarración de su propia vida, de su mundo interno y externo sexual.

CONCLUSIÓN

Los resultados encontrados demuestran que trabajar con fotolenguaje es una herramienta segura para resolver problemas como el nuestro, ausencia de teoría del problema estudio. Son y constituyen el enfoque teórico de la opción/foto, del álbum fotolenguaje como instrumento metodológico y fotolenguaje como método, que habla y explora la personalidad sexual.

Fotolenguaje es el método que consiste en explorar, buscar y elegir una foto que habla de sexualidad, que tiene el poder de revelar, presentar, describir, explicar, imaginar y narrar la personalidad sexual de sus autores.

Opción/foto es el objeto de fotolenguaje y una experiencia de exploración, libertad, toma de decisión individual y colectiva para elegir la foto que habla de sexualidad. Es la decisión de hablar de sí mismo y de los demás. Esto requiere compromiso individual, social e intelectual de sus autores. Se transforma en fotolenguaje porque muestra y habla de su material manifiesto y latente relacionado con su autor. Cada foto tiene su propio lenguaje que se traduce en palabra y en vida cuando los sujetos hablan de ella.

El álbum fotolenguaje presenta, describe, explica, imagina y narra la historia sexual y personal de sus creadores, que son los sujetos en situación de investigación. Es su libro que relata su mundo real e imaginario. Cuenta su pasado, presente y futuro, así como sus ideales, deseos, proyectos y proyecciones relacionados con la personalidad sexual.

Fotolenguaje es un proceso metodológico que comprende las siguientes situaciones secuenciales: autorevelación, autopresentación, autodescripción, autoexplicación,

autoimaginación y autonarración de la vida, la historia, el mundo real e imaginario sexual de los autores de fotolenguaje.

La experiencia de grupo con fotolenguaje requiere crear con el grupo de investigación las condiciones de trabajos y estrategias tomando en cuenta los deseos del grupo. La metodología constituye una forma de toma de conciencia de su actuar y sus capacidades de dirigir el trabajo orientado hacia la investigación de mi yo y del otro.

Los resultados nos muestran que es imposible medir lo que la foto puede revelar de su autor o del que la eligió. Solamente el autor de la opción es el único que podrá decidir, si la foto es parte de su historia y si es capaz de entenderla. Esto podría ser el objeto de una próxima investigación.

REFERENCIAS

1. Aumont, J. (2002). *La imagen*, España: Paidós.
2. Beizman, C. (1982). Le Rorschach de l'enfant à l'adulte. Collection actualités pédagogiques et psychologiques, Paris, France. *Delachaux et Niestlé*, 5, pp. 21-48.
3. Benedek, T.H. (1978). *El desarrollo de la personalidad*. Argentina: Paidós.
4. Brelet, F. (1981). A propos du narcissisme dans le T.A.T. France. *Psychologie Française*, 26 (1), pp. 24-37.
5. Brelet F. (1993). Le T.A.T *fantasme et situation projectiva*. France: Bordas.
6. Bruner, J. (1995). Le développement de l'intelligence dans la médiation sociale. Suiza: SZH, pp. 61-82.
7. Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*, México: Ediciones B México.
8. Fernández, C. (2009). *La comunicación en las organizaciones*, México: Trillas.
9. Forward, S. (2003). *Chantaje Emocional*, México: Diana.
10. Friedman S. (2006). *Terapia familiar con equipo de reflexión*, España: Amorrortu.
11. Hilario, C. (1998). Approche analytique du vecu de la sexualité des adolescentes en situation d'incapacité physique parle photolangage, (Tesis doctoral, Université Libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique).
12. Montes, F. (2000). *Resolución de problemas y toma de decisiones*, México: Trillas.
13. McGreen, K.S. y Bruininks, R.H. (1993). *Utilización de instrumentos de conducta en la investigación teórica y aplicada. Discapacidad y conducta adaptativa*, España: Universidad de Deusto.
14. Shentoub, V. (1981). La fonction du test projectif dans un travail d'équipe. France, *Psychologie française*, 7(2), pp. 126-133.
15. Sheutoub, V. (1990). Recherche experimentale et clinique du thème banal dans le T.A.T. France, *Psychologie française*, 3(2), pp. 405-524.
16. Stanley C., Lawrence M. W., James T. E. (2000). *Sensación y Percepción*, México: Mc Graw Hill.

Envío a dictamen: 14 de julio de 2014

Reenvío: 12 de septiembre de 2014

Aprobación: 24 de septiembre de 2014

LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL ORAL Y ESCRITA EN NIÑOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA NARRATIVA Y SUS APORTES A LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

THE PROCESSES OF TEXTUAL PRODUCTION ORAL AND WRITTEN IN CHILDREN FROM THE PERSPECTIVE OF NARRATIVE AND ITS CONTRIBUTIONS TO THE CONSTRUCTION OF SENSE

Pilar del Carmen Bonilla-Valencia
Universidad del Valle, Cali, Colombia
Correspondencia: pilar.bonilla@correounivalle.edu.co

RESUMEN

El objetivo de este estudio es explorar la producción textual oral y escrita en tres niños, a partir de una tarea de construcción de narraciones. La propuesta metodológica basada en el estudio de caso permite visibilizar los desempeños de los niños, considerando a su vez las condiciones neuropsicológicas. Los resultados evidencian un nivel alto de apropiación de los niños frente a sus producciones verbales y escritas, así como agentividad para situarse como autores de su propio libro de cuentos. Las conclusiones muestran la recursividad de los sujetos en la construcción de sentido en las producciones tanto orales como escritas.

Palabras clave: narrativa, oralidad, escritura, estudio de caso, neuropsicología.

ABSTRACT

The object of this study is to explore the oral and written text production in three children from a task of building stories. The methodological proposal based on the case study allows to visualize the performances of children, considering in turn neuropsychological conditions. The results show a high level of appropriation of children from their verbal and written productions and agentivity to stand as authors of their own storybook. The findings show the resourcefulness of the subjects in the construction of meaning in both oral and written productions.

Key words: narrative, orality, writing, case study, neuropsychology.

INTRODUCCIÓN

La investigación tiene como propósito explorar la coherencia en la producción narrativa oral y escrita en niños que han presentado en su historial clínico antecedentes neurológicos y dificultades de adaptación al contexto escolar, siendo repitentes de sucesivos grados escolares, con miras a realizar una aproximación desde la neuropsicología apoyados en los aportes conceptuales de la psicología del desarrollo cognitivo buscando promover en los sujetos desempeños a partir de tareas de construcción de sentido más que de carácter evaluativo, como es planteado por las tradicionales pruebas neuropsicológicas estandarizadas.

Abordar la reflexión sobre la coherencia en texto narrativo implica discutir las diferencias establecidas entre el lenguaje oral y escrito, en donde predomina la idea de que el lenguaje escrito mantiene una relación de autonomía y dependencia con respecto al lenguaje oral. Esta posición sostiene razones históricas al decir que los primeros sistemas de escritura no representaban palabras del lenguaje sino conceptos y por tanto no eran sistemas de comunicación equiparables. En cambio otra perspectiva considera que los sistemas de escritura son códigos de segundo orden, que reflejan las propiedades del lenguaje oral (Vega, 1999).

La pregunta que guía la investigación es *¿Cómo se expresa la coherencia en la construcción de narraciones orales y escritas en tres niños con antecedentes neurológicos?* La respuesta a esta cuestión, exige el análisis de los desempeños del sujeto, es decir, de los recursos y potencialidades cognitivas centrándose específicamente en la construcción de sentido en la producción textual.

Es importante clarificar que las narraciones orales y escritas presentan diferencias, puesto que el lenguaje oral y el lenguaje escrito pertenecen a registros semióticos distintos, en la oralidad el discurso cuenta con una estructura más abierta, que da lugar al uso de códigos no verbales y al desarrollo de repeticiones y redundancias, mientras que el lenguaje escrito exige una estructura definida o cerrada, estilo estilístico, mayor selección de información, y el discurso se mantiene en el tiempo. Por lo cual en la exploración de los desempeños de los niños se pretende tomar como referente las características propias de cada producción, tanto oral como escrita.

El abordaje de la coherencia en la narración exige plantear las definiciones conceptuales sobre las cuales se enriquece la construcción de las bases teóricas y metodológicas de la investigación. Al respecto, Grabe y Kaplan (1996) señalan diferencias en la conceptualización de la coherencia, algunos autores observan el fenómeno directamente relacionado con el lector, por un lado o como responsabilidad del escritor, mientras que otros consideran que la coherencia es solamente textual exterior al sujeto y depende del orden del texto y las reglas sintácticas del mismo. La primera perspectiva corresponde a la pregunta por la coherencia como un funcionamiento del sujeto develado en la construcción textual, ha sido explorada por la psicolingüística y por la psicología del desarrollo cognitivo que se interesa en el

dominio del lenguaje, en contraste desde la lingüística se ha estudiado la coherencia como fenómeno textual. La presente investigación se centra en la primera perspectiva.

De esta manera, desde el enfoque constructivista de la psicología cognitiva, algunos autores como Witte y Faigley (1981) afirman que la coherencia es la relación semántica que subyace a un texto y está condicionada por el propósito del escritor, el conocimiento y la intención de aquello que se va a comunicar. En esta conceptualización se parte del principio de que el texto y toda experiencia se organiza en una estructura, que se puede denominar marco, guion, escenario, esquema, y son estructuras mentales que facilitan la comprensión, la predicción y el establecimiento de relaciones de coherencia, proceso en el cual influye también los conocimientos previos del lector, por tanto desde esta perspectiva se afirma que la coherencia y el significado no están en el texto sino que dependen de un proceso llevado a cabo por el sujeto.

En este mismo sentido, Beaugrande y Dressler (1981) consideran que la coherencia no es un rasgo o atributo del texto sino que está fundamentada en los procesos cognitivos de los sujetos, afirmando que un texto por sí solo no tiene sentido más bien depende de la interacción con el conocimiento del mundo del sujeto. La coherencia se refiere para estos autores a las relaciones del contenido subyacente para mantener la estructura global de un texto.

Charadeau (1995) desde una perspectiva pragmática distingue entre los modos de organización discursiva y distintos tipos de texto, por lo cual marca una distinción entre la narrativa y el relato, afirmando que en el relato intervienen varios modos de organización, tanto narrativo como enunciativo y descriptivo, para este autor el modo de organización narrativo es el proceso que nos permite describir acciones; el relato es un tipo de texto que cuenta historias.

La narrativa como forma de pensamiento puede materializarse en diferentes sistemas semióticos, entre ellos el texto narrativo, esta perspectiva es desarrollada en la teoría narrativa estructuralista de Van Dijk (1980), quien afirma que los textos narrativos son considerados formas básicas globales, necesarias en la comunicación textual y que conservan una macroestructura. Esta narración sencilla ocurre en el contexto de una situación conversacional, primariamente oral. Luego aparecen los textos narrativos que emergen de otros contextos con estructura de leyendas, cuentos, mitos y chistes. Y en tercer lugar narraciones más complejas que tienden a un contexto literario como novelas o cuentos.

Desde la perspectiva de la neuropsicología se destaca el lenguaje como uno de los procesos cognitivos básicos de la psique humana, el cual ha sido estudiado por diversas disciplinas, como la psicología, la lingüística y la neuropsicología, reconociendo su papel constitutivo en el desarrollo y conservación de funcionamientos cognitivos de alto orden. Parafraseando a Luria, el lenguaje es considerado sin pretensiones la fuente reguladora del comportamiento humano y por tanto de las funciones psíquicas superiores. En la investigación se retoma la función reguladora del lenguaje y su expresión en la oralidad y la escritura.

El lenguaje desempeña una función fundamental en la ontogenia, debido a que el establecimiento de los significados garantiza el desarrollo de la conciencia del niño (Vigotsky, 1995). El significado de las palabras, además de constituir la unidad entre el lenguaje y el pensamiento, se relaciona inseparablemente con el desarrollo del sentido, el cual constituye el reflejo personal del significado (Vigotsky, 1995). Así, esta aproximación sistémica hacia la psique humana muestra cómo se establece la relación entre el desarrollo lingüístico y la personalidad del niño.

Luria, discípulo de Vigotsky (1995), condensa la relación entre lenguaje y pensamiento destacando que la forma más elevada de la actividad del hombre es el pensamiento discursivo o lógico verbal, mediante el cual el sujeto, a partir de los códigos del lenguaje, puede trascender los marcos de la percepción sensorial directa del mundo exterior, y reflejar nexos y relaciones complejas, formar conceptos, elaborar conclusiones y resolver problemas, apreciándose desde esta conceptualización que el lenguaje en una relación interdependiente con el pensamiento permite delimitar los elementos más esenciales de la realidad.

METODO

Tipo de estudio

La metodología empleada es el estudio de caso, cuyo propósito es explorar las particularidades de los desempeños de los niños, profundizando en las singularidades y en las características propias de las condiciones neuropsicológicas. Aspecto que se relaciona con las características de este método, el cual permite la recopilación e interpretación detallada de toda la información posible sobre un individuo, una sola institución, una empresa o un movimiento social particular (Stiles, 2009).

Descripción de tarea de exploración

La tarea denominada fuente generativa es tomada del trabajo de investigación sobre los procesos de revisión y su incidencia en el establecimiento de coherencia en niños, de De Castro (2008). Para el desarrollo de esta tarea se proponen dos imágenes del libro de Van Allsburg (1996), la imagen "La alcoba del tercer piso" que tiene como enunciado "todo comenzó cuando alguien dejó la puerta abierta". Y la imagen "Otro lugar otro tiempo" que tiene como enunciado "si había una respuesta él, la encontraría allí". Las imágenes y sus respectivos enunciados generativos constituyen las fuentes para la elicitación de narraciones, puesto que permiten que los niños se sitúen en el plano de la ficción, y consideren mundos posibles en los que se desenvuelve la historia.

La elaboración de las narraciones tiene por finalidad la construcción conjunta con los niños de un libro de cuentos, con dos ejemplares uno para él y otro para compartir

sus historias con otros niños, aspecto de la tarea cuyo objetivo es situar al niño como un constructor de sentido.

Procedimiento

El proceso de recolección de datos se constituyó de momentos diferenciados partiendo de la exploración de las condiciones neuropsicológicas de los niños, lo que permitió definir la muestra, seguido de la entrevista con los familiares y el acercamiento con los niños para involucrarlos en la “propuesta de construcción de libro de cuentos”.

La tarea se desarrolla siguiendo un orden distinto en cada fuente generativa, para la primera “La alcoba del tercer piso” el orden de presentación exige al sujeto construir una narración oral, luego narración escrita y por último reescritura. La segunda “Otro lugar otro tiempo” exige al niño construir una narración escrita, seguida de una narración oral y finalmente, una renarración oral.

Los desempeños se analizaron a la luz de las categorías que se construyeron a partir del marco teórico y las producciones textuales de los niños, con miras a identificar los detalles y las particularidades de los desempeños tanto en la narración oral como escrita, aspecto que se explicita en la presentación de los resultados.

Sujetos

Considerando la metodología de estudio de caso es pertinente para conservar el manejo ético de la información usar pseudónimos en la presentación de los niños, siendo Oscar (10 años de edad), Daniel (10 años de edad) y Samuel (9 años de edad) la identificación de los sujetos a lo largo del documento.

Caso Oscar

Oscar proviene de una familia monoparental por línea materna, viven con su familia. Nació en parto prematuro 34 semanas por derrame de placenta o placenta previa, estuvo en control por neurología recibiendo medicación para el tratamiento de su tendencia a la dispersión y a la falta de atención recetando clonidina media pasta cada día, este tratamiento lo llevó a cabo por más de un año, suspendiéndolo por orden médica, cuando el niño tenía aproximadamente 8 años de edad.

Oscar inició la escolaridad a los seis años de edad, repitiendo dos grados kínder y dos primeros, actualmente está en grado segundo, la abuela afirma que aunque el niño ha logrado avances en el aprendizaje de lectura y escritura, la profesora le informa que su rendimiento en el salón de clase es distinto al resto de los niños y que no ha logrado alcanzar todos los logros planteados para este grado escolar, existiendo la posibilidad de que pierda nuevamente el segundo grado. La abuela refirió frente al proceso escolar del niño lo siguiente:

El niño con la lectura... le ha sido más sencillo en la casa, porque en la escuela no copea rápido, borran el tablero y se atrasa, por lo que no termina de copiar. Pero después lo logra hacer en la casa, haciendo todo a su ritmo más despacio, hace todo solito, cuando tiene que ir al Internet, pide ayuda a su hermana. En la casa se esfuerza, trabaja solo y despacio, en la escuela me desaniman cuando dicen lo contrario, a veces no sé qué creer.

Oscar fue evaluado con la prueba neuropsicológica Infantil ENI, a continuación se retoman las particularidades de su desempeño en la prueba para definir su perfil neuropsicológico. El desempeño de Oscar en la prueba de evaluación neuropsicológica se caracterizó en la expresión del lenguaje por tener un discurso audible, poco fluente, articulado, con adecuada prosodia y ritmo, capacidad de respuesta en las tareas de denominación, designación de objetos gráficos, materiales y comprensión de órdenes verbales sencillas con leve dificultad para órdenes verbales complejas. Presentando disposición a la lectura y escritura, ante lo cual realiza lectura en voz alta con velocidad y fluidez moderadamente disminuida y escritura con buena organización sintáctica legible.

Caso Daniel

Daniel proviene de familia monoparental por línea materna y extensa con presencia de abuela, viven en casa familiar. Nació en parto pretérmino y presentó ictericia neonatal y retardo en la adquisición del lenguaje, estuvo en control con fonoaudiología. Daniel inició la escolaridad a los seis años de edad, pero su proceso de adaptación a la escuela ha presentado dificultades en términos de baja adaptación a la dinámica del aula de clase, el niño no ha logrado desarrollar la habilidad de lectura y escritura, correspondiente a los logros esperados en la escuela, presentando repitencia escolar de tres años consecutivos en grado segundo de primaria. La abuela refiere que en el aspecto académico la madre, a pesar de su horario laboral, es quien se encarga de acompañar este proceso y orientarlo en casa, pero Daniel con frecuencia manifiesta pereza por realizar las tareas de la escuela, aspecto que se ilustra a continuación:

Perdió varios ciclos escolares, tiene 10 años y está en tercero, eso ha sido por el mismo problema de adaptarse a la escuela. No veía importante o necesario ir a la escuela, se negaba, pero de tanto hablarle sobre la importancia del estudio ha ido mejorando, él decía que no quería estudiar, que prefería trabajar que estudiar, pero eso no se lo permitimos, de tanto escucharnos ha empezado a cambiar.

Daniel fue evaluado desde neuropsicología con la prueba estandarizada ENI (Evaluación neuropsicológica infantil) abarcando las áreas de memoria, atención, percepción,

lenguaje, razonamiento, cálculo y motricidad. Los desempeños permitieron identificar dificultades en el lenguaje verbal; asociadas a la limitación comprensiva en el análisis y síntesis de las palabras (conciencia fonológica). En consecuencia, se observa que los procesos de identificación de signos alfabético/numérico y de operatividad simbólica se encuentran significativamente comprometidos, además de un proceso atencional lento y disperso, con relativa preservación de las habilidades visoespaciales.

Caso Samuel

Samuel nació en parto pretérmino, niño con presencia de microcefalia, a los tres meses de nacido presentó episodios convulsivos (toma ácido valproico). Empezó la escolaridad de kinder a los cinco años luego pasó a primer grado, año en el que presentó dificultades para reconocer las letras y aprender a leer. Al repetir el primer grado, los padres de Samuel deciden cambiarlo de colegio en donde presenta iguales condiciones frente al aprendizaje, sin embargo, la profesora reconociendo algunos avances del niño con las letras y el proceso de lectura y escritura, lo promueve a segundo grado, en el cual el niño vuelve a presentar las mismas dificultades, repitiendo por dos años consecutivos. El padre de Samuel reconoce que en el grupo familiar es quien tiene mayor paciencia y dedicación con él. A continuación se ilustra la percepción que se tiene de las condiciones del niño frente a las experiencias de aprendizaje escolar:

El proceso escolar ha sido difícil, a veces se le dificulta escribir o leer, no sé si le da pereza copiar del tablero, pero no lo hace bien, y entonces como no le rinde me mandan a llamar, como en la escuela hay psicólogo él me manda unas cartillas para que lo ponga a trabajar en la casa, la otra profesora que él tenía si lograba seguirle el ritmo como que si sabía de eso, pero ésta nueva no... y ahora va a volver a perder segundo y ya va a cumplir 10 años (anexo 7, entrevista acudientes).

Samuel en el desarrollo de la evaluación neuropsicológica (ENI) presentó un desempeño en el que se identificó un lenguaje con baja tonalidad, fluente y coherente en el diálogo, sin deformaciones fonológicas. Realizó un buen desempeño en las tareas de denominación y designación de objetos gráficos y reales, determinándose que comprende adecuadamente órdenes verbales sencillas con moderada dificultad para órdenes complejas.

En cuanto al proceso de lectura se identifica que reconoce parcialmente letras, sin embargo, no logra realizar adecuadamente composición escrita de palabras, presentando dificultad en comprensión de oído fonemático. En cálculo reconoce parcialmente numerales, aún no establece apropiadamente noción de cantidad y

comprende apropiadamente órdenes verbales sencillas, con dificultad moderada para órdenes complejas.

RESULTADOS

Caso Oscar

Los desempeños de Oscar en la primera producción textual a partir de la fuente generativa (“otro lugar otro tiempo”) en la narración oral enfatiza en la descripción más detallada de los hechos, es constante la forma de explicitar los objetos y la intención del personaje, así como la intensidad de la situación de peligro, ampliando la intención del personaje, al exagerar el nivel de dificultad de los obstáculos, aspecto que se disminuye en la narración escrita, donde el personaje se describe en una condición de dificultad, pero de menor proporción, en comparación con la situación presentada en la narración oral.

Los desempeños de Oscar en la segunda fuente generativa (“La alcoba del tercer piso”) en donde el orden de las producciones es distinto, parte de la narración escrita, luego la narración oral y finalmente la renarración oral, el niño presenta en la producción escrita predominio de una mayor precisión en la diferenciación de los personajes asignando nombres y definiendo los diálogos en los que se expresa la opinión y el pensamiento de cada uno frente a la situación problema, aspecto que se apoya en las posibilidades del lenguaje escrito de referenciar y explicitar sin mayor reiteración. Al respecto de la coherencia escrita para algunos autores como Brown y Yule (1983) depende del intercambio o interacción entre el sujeto y el texto, proceso que se apoya también en las marcaciones textuales, siendo las marcas referenciales y la cohesión, las señales lingüísticas de mayor relevancia en este proceso.

Conclusiones de primer caso:

De acuerdo con los análisis anteriores sobre el establecimiento de la coherencia que Oscar en el primer proceso de producción textual construyó narraciones en las que logra desarrollar de forma diferenciada el estado inicial del estado final, conservando implícito el objeto de valor y acudiendo a la reiteración de las acciones y los sucesos para realizar los enlaces entre los hechos y las intenciones del personaje.

En el segundo proceso de producción, el niño avanza en el establecimiento de diálogos entre los personajes, explicita los estados emocionales e internos de los personajes y efectúa cambios en el estado final de la historia en el paso del registro escrito al oral, aspectos que fortalecen la coherencia del relato en la medida que se explicita la relación entre las intenciones de los personajes y el desarrollo de las acciones.

Oscar se observó con una actitud sensible y atenta a las actividades que se le propusieron, aunque como se mencionó, buscando motivación externa para afirmar su seguridad en el proceso de construcción de narraciones, aspecto que probablemente se relaciona con la historia de repitencia escolar, las escasas prácticas de lectura y escritura en el ambiente familiar y las experiencias negativas con el proceso de leer y escribir en la escuela que han incidido en la significación de sí mismo, aspecto que logró trascender en el desarrollo de la tarea propuesta situándose como un sujeto que aprende.

Caso Daniel

El desempeño de Daniel en el primer proceso de producción narrativa se caracteriza por presentar en las producciones cambios en la estructura y el establecimiento del tópico logrando una mayor explicitación de la relación entre las acciones y las intenciones del personaje en la reescritura, mientras que la nominación de los personajes no presentó cambios significativos conservándose la misma nominación y las relaciones establecidas desde la narración oral hasta la reescritura. En cuanto a la congruencia en las descripciones de los personajes se identifica transformación en la reescritura como la introducción de nuevos personajes que aportan a la verosimilitud y coherencia del relato.

Las producciones de Daniel en la segunda fuente generativa, presentaron cambios tanto en la estructura del texto específicamente en el estado inicial en cuanto a la explicitación del objeto de valor, como en la categoría de los personajes relacionados con la congruencia en la descripción de los estados internos derivados de las acciones y sucesos desarrollados en la historia. El niño propone cambios que permiten establecer la relación coherente entre los sucesos, las estrategias y los estados anímicos de los personajes, logrando explicitarlo en el final de la historia, tanto en registro oral como escrito.

Conclusiones de segundo caso:

A partir del análisis del proceso de establecimiento de la coherencia que en el primer proceso de producción textual Daniel avanzó en la inclusión de nuevos personajes para fortalecer la coherencia en el final de la historia, en el segundo proceso hizo énfasis en la explicitación de los estados internos de los personajes para establecer enlaces entre las intenciones y los sucesos narrados. En ambos procesos, Daniel conservó la denominación de los personajes y la explicitación del objeto de valor aportando a la coherencia del relato.

La investigadora incluye la amplitud en el número de sesiones como parte de las particularidades de la experiencia de Daniel en la construcción de las narraciones, aspectos que dan cuenta de la importancia de reconocer el ritmo de desempeño y

la necesidad de dejar que fluyan las producciones de acuerdo al mismo, aspecto que aporta al fortalecimiento de las potencialidades del niño e incide en la construcción de significaciones positivas sobre su experiencia con la lectura y la escritura.

Caso Samuel

El desempeño de Samuel en la construcción de narraciones frente a la primera fuente generativa se caracteriza por presentar diferencias entre la categoría estructura del texto y la caracterización de los personajes, en la primera se explicita el objeto de valor y la intención de los personajes por obtenerlo, en la narración escrita, las narraciones no explicitan un programa de sanción orientado a evaluar o realizar valoraciones sobre los sucesos y las acciones. La categoría que corresponde a los personajes conserva en las tres narraciones una misma forma de denominación de los protagonistas y se explicitan las acciones que emprenden los personajes y las intenciones que les subyacen, conservando unidad y coherencia en la narración de los hechos.

El desempeño de Samuel en la segunda fuente generativa presenta cambios en relación al proceso de composición anterior, en las producciones orales se evidencia fortalecimiento en el establecimiento de la coherencia en el desarrollo de la historia. En la categoría de estructura del texto se diferencia el estado inicial del estado final por la explicitación del objeto de valor en el inicio de la historia y la presentación de la junción entre los personajes y el objeto en el final de la narración.

Conclusiones del tercer caso:

En cuanto a las diferencias en el establecimiento de coherencia en las narraciones orales y escritas se puede concluir que el desempeño de Samuel en el proceso de producción textual, en las tres narraciones se caracterizó por presentar en las narraciones y renarraciones orales en el aspecto textual la omisión del uso de muletillas para aportar congruencia y unidad al relato y se explicitan la relación coherente entre las acciones, las intenciones y los sucesos, conservando el desarrollo congruente de la historia. En la producción escrita y reescritura se reconoce una tendencia a suprimir descripciones irrelevantes sobre los sucesos y corrección convencional de las palabras, así como una mayor amplitud en la descripción de las acciones de los personajes.

DISCUSIÓN

Frente a las diferentes formas de conceptualizar la coherencia, en las producciones de los niños se identifica la coherencia como un proceso establecido por el sujeto que se evidencia en la forma como se hilan los sucesos a partir de los elementos que facilitan las fuentes generativas (“La alcoba del tercer piso” y “Otro lugar otro tiempo”) y el

conocimiento experiencial de los niños puesto al servicio de la construcción de relatos que se caracterizaron por el desarrollo del tópico, la diferenciación del estado inicial y el estado final, así como la descripción congruente de los personajes, explicitando las acciones y los estados internos. En este mismo sentido, Beaugrande y Dressler (1981) consideran que la coherencia no es un rasgo o atributo del texto sino que está fundamentada en los procesos cognitivos de los sujetos, afirmando que un texto por sí solo no tiene sentido depende de la interacción con el conocimiento del mundo del sujeto.

En este sentido, Cassany (1997) plantea una comparación entre diferentes situaciones comunicativas orales y escritas de acuerdo con características contextuales referidas al espacio, tiempo, relación entre los interlocutores y a las características textuales relacionadas con los aspectos gramaticales de los textos como la coherencia y la cohesión, ambas características fueron abordadas en los análisis de los desempeños. Evidenciándose en los hallazgos desde la oralidad, el uso de elementos del contexto conversacional, los cuales se ponen al servicio de la coherencia, de esta manera la repetición, el uso de muletillas, uso de códigos no verbales y desde el registro escrito la síntesis, la omisión y la corrección a partir de la escritura convencional, fueron aspectos evidenciados en las producciones de los niños y que aportaron al fortalecimiento de la coherencia en las renarraciones orales y en las reescrituras.

En este sentido, la tarea de exploración de la coherencia de esta investigación estuvo centrada en la construcción de narraciones, aspecto que se constituye en un escenario significativo para la construcción de la red de significados, puesto que posibilita al sujeto desde el plano de la ficción la construcción de sentidos que luego relaciona con su conocimiento experiencial dando lugar a un relato donde se evidencia la congruencia y la verosimilitud en el contexto de la narrativa, en esta misma perspectiva, Calsamiglia (1997 citado en De Castro 2008) señala que desde la psicología el discurso narrativo es entendido como la "realización lingüística que estructura, reconfigura y da sentido a la experiencia, tanto si esta es una experiencia vivida y por tanto, recordada como si es la proyección ficticia de una experiencia" (p. 12).

Los elementos que configuran la propuesta metodológica permitieron la superación del contexto evaluador en el cual se desarrolla la exploración neuropsicológica, al respecto Quintanar y Solovieva (2005) afirman:

La evaluación neuropsicológica es un proceso estructural-dinámico, donde el neuropsicólogo investiga no sólo la estructura de las dificultades, sino también la dinámica de las acciones alteradas. Dicha dinámica se refiere precisamente a las condiciones que él mismo crea, con el objetivo de descubrir qué dificultad y qué facilita las ejecuciones de determinadas acciones (p.20).

Con base en las características de la tarea propuesta que se apoya en un conjunto de mediaciones, que permite resaltar su aporte significativo a los procesos de aprendizaje y reorganización cognitiva la cual ha sido valorada y conceptualizada desde la teoría de Bajtin y Vigotsky (1986, citado en Silvestri y Blanck 1993), quienes afirman que “el uso de signos supone mediación en tanto son medios, instrumentos, para dirigir el comportamiento hacia otra cosa y en tanto implican una ruptura de la inmediatez en la relación con la realidad” (p. 33).

Desde esta perspectiva, los signos implican comunicación y simbolización a través de una mediación que supone una mediación interpersonal, que posibilita la transformación de procesos de orden mental a partir de la comunicación e interacción, mediatizada por signos, proceso que se presenta como fuente del psiquismo o precisamente de las funciones psíquicas superiores.

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva de la psicología del desarrollo cognitivo, el presente proyecto de investigación centró el interés en la exploración de la coherencia como un proceso de orden semántico fundamental en la construcción de significados; en esta misma perspectiva, desde el estudio de textos narrativos elaborados por niños, De Castro (2008) afirma:

La coherencia implica la estructura global de los eventos en la narración y el conjunto de relaciones que se establecen cuando el narrador lleva a cabo el relato. Así, la coherencia responde a un funcionamiento cognitivo del sujeto, que exige el establecimiento de un tópico, el reconocimiento de un objeto de valor sobre el que se articulan los eventos narrados y una estructura que permita ligar los sucesos. Al igual que una congruencia de los comportamientos, estados mentales, estados anímicos y características psicológicas de los personajes (p. 4).

En cuanto al registro escrito y oral, los niños presentaron como característica primordial la síntesis y la supresión de información irrelevante en busca de una mayor congruencia en los sucesos, al respecto De Castro (2008) afirma que la coherencia implica la estructura global de los eventos en la narración y el conjunto de relaciones que se establecen cuando el narrador lleva a cabo el relato. Definición que se diferencia con las posturas de algunos autores como Levy (2003) frente a la coherencia definiéndola desde el enlace de cláusulas y frases, que se encadenan a partir de un principio lógico, partiendo de una idea principal.

El análisis de los desempeños de los sujetos participantes lleva a identificar las debilidades de la evaluación neuropsicológica, la neuropsicología aún tiene como reto retomar las intenciones iniciales de la práctica clínica de este enfoque de la psicología

que implica partir de la comprensión de los comportamientos y su relación con la estructura y funcionamiento del sistema cerebral, sin establecer relaciones causales, sino a la luz de la caracterización de los desempeños cognitivos que dan cuenta de las potencialidades y de lo que el sujeto es capaz de hacer ante las consignas presentadas.

Aspectos que posibilitan el ejercicio de la neuropsicología fuera del contexto de la evaluación estandarizada, como se practica en el contexto actual, sino que devuelve la mirada investigativa sobre los síntomas, desempeños y comportamientos como conceptualizó Luria (1984) a la neuropsicología desde el inicio de su construcción teórica y metodológica de este enfoque de la psicología.

En esta parte del texto, resulta de interés reflexionar también sobre el que hacer de la neuropsicología, en medio de las tensiones entre *lo normal* y *lo anormal*, *la salud* y *la enfermedad*, *el déficit* y *la dificultad*. El surgimiento de la neuropsicología de Luria se relaciona de manera estrecha con el desarrollo de la psicología general en la Unión Soviética a partir de los trabajos de Vigotsky. Este autor estableció dos principios fundamentales en su teoría, el desarrollo histórico-cultural de la psique humana y la estructura sistémica de los procesos psicológicos. Sin embargo, aun retomando estos fundamentos, en el contexto práctico moderno, los procesos cognitivos se fragmentan y los contextos socioculturales se desconocen. La cuestión de la evaluación y la clasificación de las "*dificultades*" y de los "*déficit*" como una forma de hacer clínica, han mantenido una tendencia reduccionista del que hacer del clínico en el campo de la neuropsicología.

Con los anteriores cuestionamientos, se resalta de forma significativa la necesaria postura crítica y reflexiva del psicólogo sobre los interrogantes ¿Qué es lo normal? ¿Qué es lo patológico? ¿Qué es el déficit? a los cuales desde la práctica se pretende dar respuesta en una sola dimensión, dejando de lado la importancia de mantener una perspectiva abierta a la comprensión de la variabilidad cultural y de las situaciones de aprendizaje, atreviéndose así a dudar y cuestionar conclusiones universales, como una forma de escapar de las comprensiones tautológicas actuales frente a lo normal y lo patológico, del déficit y la dificultad en este enfoque de la psicología.

El estudio de caso desarrollado en esta investigación centrado en las singularidades encontradas en los desempeños, permitió el diálogo entre los enfoques, logrando reconocer los aportes que desde la psicología del desarrollo cognitivo se pueden obtener para la neuropsicología en términos de las herramientas metodológicas y conceptuales que desde la narrativa se pueden retomar; resaltando a su vez el papel del psicólogo clínico en el contexto de la neuropsicología acudiendo a la observación y al análisis de los comportamientos y desempeños a partir de contextos de exploración abiertos, centrados en el sujeto y sus particularidades y orientados a establecer mediaciones que enriquezcan la exploración y movilicen procesos creativos, de transformación y resignificación del sujeto y de sus propias capacidades cognitivas trascendiendo el contexto de evaluación de síntomas y dificultades, aspecto que

sin duda son avances en el plano conceptual y metodológico y que representan los aportes más significativos de los hallazgos del presente estudio.

REFERENCIAS

1. Baquero, R. (2003). *De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha. Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos. Aires: CEM-Noveduc.
2. Baquero, R. (2003). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario* (9), pp. 1-18.
3. Beaugrande y Dressler (1981). *Introduction To Text Linguistics*. London: Longman.
4. Brown, G. y Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*, New York: Cambridge University Press.
5. Calsamiglia, H. & Tusón Valls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona: Ariel.
6. Cassany (1997). *¿Qué es el código escrito? Describir el escribir, cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
7. Charadeau, P. (1995). Análisis del Discurso. *Lenguaje* (22), pp. 5-42.
8. De vega, M. Díaz J.M (1999). Procesos de aprendizaje y desarrollo de la lectura. *Psicolingüística del español* (pp. 571-596). Madrid: editorial trota.
9. De Castro, D. (2008). Tesis: Los procesos cognitivos de revisión en el establecimiento de la coherencia en narraciones escritas por niños de 10 años. Universidad del Valle, Instituto de Psicología.
10. Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. London: Longman.
11. Korolija, N. (2000). Coherence-inducing strategies in conversations amongst the aged. *Journal of Pragmatics*, 32 (4), pp. 425-462.
12. Levy, E. (2003). The roots of coherence in discourse. *Human Development*, (46), pp. 169-188.
13. Luria, A.R. (1984). *Conciencia y lenguaje*. España: Ed. Visor.
14. Quintanar, L. & Solovieva, Y. (2005). Análisis neuropsicológico de los problemas en el aprendizaje escolar. *Revista internacional del Magisterio*, 15, pp. 26-36.
15. Sánchez, L. (2002). Construcción de la coherencia en conversaciones múltiples entre niños de edad preescolar, *Función* 25-26. pp.159-209.
16. Stiles, W. (2009). ¿Que requiere un estudio de caso para ser investigación científica? *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13, pp. 215-223.
17. Silvestri, A & Blanck, G. (1993). *Bajtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.
18. Van Dijk (1980). Desarrollo y problemática de la gramática del texto. *Estructuras y funciones del discurso*. España: Siglo veintiuno editores.
19. Van Allburg (1996). *Los misterios del señor Burdick*. México: FCE.

20. Vygotski, L.S. (1982). Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. *Obras escogidas*. Volumen II. Madrid: Visor.
21. Witte, S. & Faigley, L. (1981). Coherence, Cohesion and Writing Quality. *College Composition and Communication*, 32 (2), pp. 189-204.

Envío a dictamen: 13 de agosto de 2015

Reenvío: 11 de septiembre de 2015

Aprobación: 25 de septiembre de 2015

Pilar del Carmen-Bonilla

Psicóloga, Magíster en Psicología, Universidad del Valle, Cali-Colombia.

Correo: pilar.bonilla@correounivalle.edu.co.

SOLEDAD EN NIÑOS

LONELINESS IN CHILDREN

María Guadalupe Gonzaga-López, José Luis Valdez-Medina,
Yessica Paola Aguilar-Montes de Oca
Universidad Autónoma del Estado de México, México
Correspondencia: agaznogmx@yahoo.com.mx

RESUMEN

El estudio de la soledad se ha asociado con varias e importantes implicaciones para funciones y dinámicas psicológicas, porque es una experiencia subjetiva y universal. La soledad puede producir un sentimiento interno y doloroso que puede ser forzado o voluntario, el cual se basa con frecuencia en la realidad primaria del individuo porque la infancia es la etapa más importante del desarrollo humano. La muestra estuvo compuesta por 156 niños del sexto grado de primaria, divididos en partes iguales por sexo, con una edad promedio de 12 años, todos de la ciudad de Toluca, México. Los datos fueron obtenidos con el Inventario de Soledad en la Infancia de Montero (1998). Los resultados permiten observar que las mujeres tienden a sentirse más tristes cuando están solas. Lo obtenido mediante la correlación de Pearson indica que cuando los niños se sienten abandonados, también se sienten incomprendidos, abandonados, solos, tristes, rechazados, impotentes y sienten que a los otros les molesta su forma de ser. La literatura al respecto, propone que ante la presencia de estas conductas, que son los principales síntomas de soledad, habrá que poner especial énfasis en el cuidado de tales niños, con la finalidad de evitar desagradables consecuencias en su comportamiento y forma de vivir.

Palabras clave: niñez, soledad, tristeza, abandono, rechazo.

ABSTRACT

The study of loneliness has been associated with several and important implications for functions and psychological dynamics, because loneliness is a subjective and universal experience. It can produce an internal and painful feeling, that it can be forced or voluntary; it is frequently based in the primary reality of the individual; because childhood is the most important stage of development of the individual. The sample was composed for 156 infants of the primary sixth grade, divided equally by sex, with an average age of 12 years, all from Toluca city, Mexico. Data were obtained with Montero (1998) Loneliness Inventory for Children. The results allow to observe that women tend to feel more sad when they are alone. The obtained by the Pearson correlation, indicates that when children feel abandoned, also feel misunderstood, abandoned, lonely, sad, rejected, helpless and feel that others are bothered by their way of being. The literature

proposes that the presence of these behaviors, are the main symptoms of loneliness. That it is the reason why is very important put special emphasis on the care of such children, in order to avoid unpleasant consequences for their behavior and way of life.

Key words: Childhood, loneliness, sadness, abandonment, rejection.

INTRODUCCIÓN

A pesar de que hay más personas en el mundo, se ha ido encontrando que la gente cada vez se siente más sola (Tapia, Florentino y Correché, 2003), ya que, actualmente la soledad es considerada como una epidemia de la sociedad moderna, o como un problema de salud pública que por sus consecuencias, tanto físicas como mentales y sociales, requiere de un abordaje desde múltiples perspectivas (Carvajal y Caro, 2009).

La soledad es un fenómeno universalmente conocido con importantes repercusiones en la dinámica y el funcionamiento psicológico (Yáñez, 2008). Se trata de una experiencia de corte multidimensional, subjetivo y potencialmente estresante (Fernández, Muratori y Zubieta, 2013), que puede ir de breves brotes de soledad, hasta periodos prolongados de la misma (Young, 1982).

Autores como Muchnik y Seidmann (2004) y Cornachione (2006), comentan que la soledad es una experiencia subjetiva que se ubica como una emoción, misma que conlleva desesperanza, tristeza, mal humor, ansiedad, abandono y pérdida, pero que también puede traer goce y creación en algunas personas.

Asimismo, de acuerdo con Young (1982), la soledad implica la ausencia real o percibida de relaciones sociales satisfactorias, que pueden ser acompañadas por manifestaciones de distress psicológico. En este sentido, Weiss (1973) comenta que la soledad es una respuesta ante la ausencia de una relación particular.

Jones (1981), explica que la experiencia de soledad está más relacionada con la percepción, evaluación y respuesta a la realidad interpersonal del solitario que con las características objetivas de su medio social. Madoz (1998) describe a la soledad como el convencimiento apesadumbrado de estar excluido, de no tener acceso a ese mundo de interacciones, siendo una condición de malestar emocional que surge cuando una persona se siente incomprendida o rechazada por otros o carece de compañía para las actividades deseadas, tanto físicas como intelectuales, o para lograr intimidad emocional.

Rubio (2001) distingue entre los conceptos de sentir soledad y estar solo. Sentir la soledad lo relaciona con la ausencia y la tristeza, lo describe como un sentimiento interno y doloroso, mientras que el estar solo, lo ubica como la carencia de compañía, tanto de contactos sociales como familiares. Así mismo, Thauberger, Ruznisky y Cleland (1981) refieren que la soledad existencial implica la conciencia de la ausencia de

contacto, unida al reconocimiento de que es imposible tener una comunicación completa con otro ser humano.

En este sentido, Weiss (1973) entiende que este constructo está compuesto por dos dimensiones: soledad social referida a un déficit en las relaciones sociales, en la red social y en el soporte social; y soledad emocional que indica una carencia de cercanía o intimidad con otro.

Álvarez (1983), comenta que la soledad puede ser interior o exterior. Dicho autor explica que la soledad exterior está relacionada con lo que se vive en el entorno, es referida a la falta real de contactos, mientras que la soledad interior es la que se siente y se considera como la verdadera soledad, pues de acuerdo con Muchnik y Seidmann (2004), las personas que se consideran solas, creen estar más aisladas de lo que deberían estar, perciben una carencia.

La soledad como estado obligado, entendida como una experiencia desagradable, se produce cuando una persona percibe un déficit entre el número de relaciones que desea y las que realmente tiene dentro de sus redes sociales, surgiendo como una respuesta ante la falta de una relación particular, lo que implica un desequilibrio entre el nivel deseado y el logrado de interacción socioafectiva, cuyas consecuencias pueden afrontarse de manera negativa o positiva, dependiendo del grado de control que ejerce el individuo sobre su déficit relacional (Montero y Sánchez, 2001). En este sentido, Asher y Paquette (2003), resaltan que la soledad puede ser analizada como un indicador de insatisfacción ante la cantidad y calidad de las relaciones sociales que posee un determinado individuo. Y también, la han asociado con algunos indicadores de salud como la depresión, la hostilidad, el alcoholismo, la baja autoestima, la desesperanza, los trastornos de la alimentación, los problemas del sueño, la angustia, la ideación suicida, las enfermedades psicosomáticas, la baja del sistema inmunológico y la aparición de enfermedades, Stefani, Seidmann, Pano, Acrich, y Bail (2003); Montero y Rivera (2009) y MacNeil, Stewart, Kaufman (2000).

A pesar de que el aislamiento externo puede llevar al sentimiento de soledad, este sentimiento no aparece cuando el aislamiento es voluntario (Rubio, 2001).

En cuanto a las causas de la soledad, Muchnik y Seidmann (2004), comentan que las personas que se sienten solas atribuyen la soledad a lo inexorable de la vida; su culpa; el perjuicio que otro les ocasiona y la mala suerte o un mensaje divino.

En un estudio de niños de 6, 9 y 12 años (Richaud De Minzi, 1991) se encontró que la mayor fuente de percepción de amenaza durante la infancia provenía de la falta de apoyo por parte de los padres. En un estudio longitudinal con 100 niños de entre 5 y 7 años de edad, se observó que cuando se sienten aceptados por sus padres encuentran más fácil adaptarse a nuevas situaciones, mientras que cuando perciben relaciones inapropiadas con ellos desarrollan afrontamientos desadaptativos y sentimientos de soledad y depresión (Richaud de Minzi y Sacchi, 1997). Así mismo, Saucedo y Montero (1996), reportaron que existe una relación entre estado de nutrición y la experiencia de soledad en niños con edades entre 10 y 12 años, pues se encontró que tanto el ser

obeso como de bajo peso fueron factores que obstaculizaron la interacción social y afectiva en los niños.

Por ello, el objetivo de la presente investigación es conocer las características de la soledad en niños de 10 a 12 años de edad.

MÉTODO

Participantes

Se trabajó con 156 infantes de sexto año de primaria, con un promedio de edad de 12 años, repartidos equitativamente por sexo. Todos habitantes de la ciudad de Toluca, México.

Instrumento

Se utilizó el instrumento IMSOL para niños de Montero (1998), el cual está compuesto por ocho preguntas con cinco opciones de respuesta, validado en muestras de niños mexicanos, que permite explicar 41.78% de la varianza con una consistencia interna de alfa de Cronbach de 0.60.

Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de los padres, directores y profesores para aplicar el instrumento a los niños, las aplicaciones se realizaron de forma grupal dentro de los salones de clase de las escuelas participantes. Se dieron de forma grupal a los alumnos, las instrucciones impresas en el instrumento, la aplicación duró aproximadamente 10 minutos.

RESULTADOS

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante el uso de la Prueba t de student para muestras independientes, se observa que el único reactivo que mostró diferencias estadísticamente significativas por sexo dejó ver que las mujeres tienden a sentirse más tristes cuando están solas (tabla 1).

Tabla 1. Características de la soledad en hombres y mujeres

Reactivo	Sig	T	\bar{x} Hombres	DE H	\bar{x} Mujeres	DE M
Triste	0.30	2.19	2.05	.601	2.26	.568

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos mediante la correlación producto-momento de Pearson indican que cuando los niños se sienten abandonados también se consideran incomprendidos, apartados, solos, tristes, rechazados y creen que a otros les molesta su forma de ser. Cuando se sienten desamparados, apartados y rechazados; expresaron que al sentirse tristes, también se sienten rechazados (tabla 2).

Tabla 2. Correlación producto-momento

		Correlaciones							
		Abandonado	Incomprendido	Desamparado	Apartado	Solo	Triste	Rechazado	Molesta forma de ser
Abandonado	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N								
Incomprendido	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.184 [*]							
Desamparado	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.116 [*]	.014						
Apartado	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.232 ^{**}	.211 ^{**}	.182 [*]					
Solo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.299 ^{**}	.210 ^{**}	.039	.264 ^{**}				
Triste	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.177 [*]	.053	.001	.034	.131			
Rechazado	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.212 ^{**}	.083	.204 ^{**}	.243 ^{**}	.129	.188 [*]		
Molesta forma de ser	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.272 ^{**}	.291 ^{**}	.053	.308 ^{**}	.259 ^{**}	.126	.176 [*]	

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, se encontró que las características de la soledad son: abandono, incomprensión, desamparo, sentirse apartados, solos, tristes, rechazados y sienten que a otros les molesta su forma de ser, las cuales no se encuentran aisladas, sino que se relacionan unas con otras.

De esta manera fue posible identificar que las niñas de sexto de primaria se sienten más tristes que los niños cuando están solos, lo que puede deberse a que no se sienten a gusto consigo mismas y con los demás, como lo consideran Fossum y Mason (1989).

Al respecto, Peplau y Perlman (1982) mencionan que se presenta por una discrepancia subjetiva entre los niveles de contacto social deseados y los obtenidos, es una condición dolorosa de estrés emocional que surge cuando una persona se siente incomprendida, rechazada por otros, con pocas habilidades sociales o con poca cercanía y escasas oportunidades de intimar emocionalmente (Rook, 1984), es decir, la soledad aparece cuando las relaciones de la persona no satisfacen la necesidad de intimidad interpersonal de la que menciona Weiss (1974).

O como lo mencionan Qualter y Munn (2002), la soledad tiene que ver con las deficiencias en el establecimiento de relaciones íntimas, concretamente la dificultad para lograr la vinculación interpersonal, lo que estaría relacionado con el apego.

Los hallazgos muestran que cuando los niños se sienten abandonados, tienden a sentirse incomprendidos, apartados, solos, tristes, rechazados y pueden llegar a concebir la idea de que a otros les molesta su forma de ser, la persona solitaria tiende a atribuir su soledad a fallas en sí misma, es decir, que poseen un locus de control interno, se autodesprecian, se centran en su propia conducta, son egocéntricas tanto en sus apreciaciones como en su estilo de comunicación y se perciben como socialmente incompetentes (Montero, 1998).

Autores como Asher y Paquette (2003); Chen, Zappulla, Coco, Schneider, Kaspar, De Oliveira, He, Li, Li, Bergeron, Chi-Hang Tse y De Souza (2004) y Richaud de Minzi (2006), reportaron que los estudiantes que informan de experimentar altos niveles de soledad e insatisfacción social están más expuestos a la depresión, tienen un peor autoconcepto, y perciben una mayor falta de compañerismo, apoyo y afecto por parte de los iguales.

Asimismo, cuando se sienten apartados, a menudo pueden asumirse como solos, rechazados y llegan a considerar que su estado de ánimo molesta a los demás. López (2009) manifiesta que la gente que está sola por lo regular se implica en menos autorrevelaciones, lo que a su vez da como resultado que los otros compartan menos con ellos, son más pasivos y menos asertivos, son menos reforzadores, agradan menos y confían menos en los demás, ofrecen menos señales que indiquen agrado, ofrecen muchas conductas no afiliativas, sonríen menos e inician menos conversaciones. Los niños que han adquirido un estilo de apego evitativo, han experimentado que, en realidad, no pueden contar con sus figuras de apego, no los quieren, no los valoran o no tienen capacidad para ayudarlos. El sufrimiento que este rechazo o falta de respuestas adecuadas de los cuidadores les causa, es tan grande que se ven obligados a aprender a vivir, en la medida que un menor lo puede hacer, sin ellos. Igualmente han aprendido a no expresar ni entender las emociones de los demás, a evitar el contacto emocional que siempre les fue frustrante. De esta forma acaban formando una especie de coraza

insensible, que los lleva a temer y rechazar la intimidad y a comportarse como si no les importaran demasiado los demás, especialmente desde el punto de vista afectivo. Es decir, han aprendido a evitar las relaciones íntimas, las manifestaciones de cariño espontáneas y relajadas (López, 2009; Lafuente y Cantero, 2010).

Otros investigadores como Buhs y Ladd (2001) encontraron que quienes experimentan niveles altos de soledad e insatisfacción social muestran una disminución de su participación en clase, expresan un deseo de evitar el centro escolar y alcanzan un rendimiento académico menor.

También indican que cuando los niños se sienten solos, hay altas probabilidades de que su estado de ánimo llegue a molestar a otros con los que conviven; Gambrill (1988, citado en Cruz, 1998), explica que se culpa del fracaso a características personales estables en vez de la falta de esfuerzo o al empleo de estrategias incorrectas y, por lo tanto, se desaniman fácilmente, tienen una menor autoestima. Un sujeto huidizo posee una baja autoestima, es más propenso a los celos, dependiente y sumiso, es poco asertivo e inseguro socialmente, es poco sociable, solidario, muy evitativo, poco cariñoso y poco expresivo (Lafuente y Cantero, 2010).

Las características personales que pueden incidir en la soledad como factores predisponentes son la timidez, los rasgos de introversión, la autoestima, poco control de predisposición hacia la interdependencia, los patrones de apego deficientes en la niñez, las habilidades sociales, así como los antecedentes familiares (Perlman y Peplau, 1981).

En general, la falta de competencia social para entablar relaciones y el rechazo de los otros se ha asociado con un pobre ajuste en términos de integración dentro del grupo de iguales (Betts y Rotenberg, 2007; Zettergren, 2003).

Del mismo modo cuando se sienten incomprendidos, frecuentemente se perciben apartados y solos, además de que pueden llegar a creer que su forma de ser molesta a otros debido a los cambios en las relaciones sociales reales desarrolladas, deseadas o esperadas de la persona, que provocan el fin de las relaciones sociales íntimas, como la separación física de la familia o amigos y el cambio de estatus (Perlman y Peplau, 1981).

Las personas que experimentan soledad consideran la relación con sus padres en la infancia como fría, alejada, no confiable, insatisfactoria y desagradable (Perlman, 1988).

Muchnik, Seidmann y Acrich (1998), señalan que los niños cuyos lazos de apego temprano fueron amenazados por el divorcio parental son más proclives a sentir soledad, misma que en los jóvenes se vincula en muchos casos con la separación de los padres, sobre todo cuando esto significa el abandono de uno de ellos; del mismo modo marcan que las relaciones de los niños con sus padres condicionan también las relaciones de los niños con sus pares, de esta manera, si éstas son de pobre calidad, favorecen la soledad posteriormente.

Los resultados también revelan que cuando se sienten desamparados, con cierta regularidad se observan apartados y rechazados; la soledad emocional es un

sentimiento general de tristeza que el individuo presenta cuando su necesidad de estar cerca de personas significativas se frustra debido a que no hay un acercamiento emocional genuino entre las partes, es decir, hay una ausencia de intimidad en las relaciones o éstas no aportan sentimientos de seguridad (Meyer, 1976).

Muchinik y Seidmann (2004) afirman que a una persona que creció sin vínculos afectivos importantes en la infancia, no le resulta fácil entablar y sostener relaciones íntimas que impliquen confianza y cercanía recíproca, ya que no posee imágenes internalizadas para evocar, lo que puede llevar a una dependencia emocional en la cual se quiere disponer continuamente de la presencia de la otra persona, por lo que, más que mantener motivos de control y dominio requiere del contacto y la aprobación constante del otro (Castelló, 2005).

Richaud de Minzi (2002), muestra que la percepción de control extremo por parte del padre se relaciona con aversión a la soledad, es decir, con no querer estar solo, sentirse rechazado por los demás y sentirse inadecuado, ya que no se le ha permitido desarrollar su autonomía.

A la par, fue posible identificar que cuando se sienten tristes, habitualmente se sienten rechazados. Richaud De Minzi (2005), deja ver que la desvalorización del niño por parte de los padres se relaciona con la desconfianza hacia los demás y la tendencia a estar solo (afinidad por la soledad), mientras que el control patológico se asocia a sentimientos de inadecuación e incapacidad y por lo tanto a sentirse rechazado por los demás (aversión a la soledad).

Asimismo, Pretty, Andrewes y Collett (1994), afirmaron que la soledad se vincula con el fracaso en la satisfacción de necesidades de relación con pares y relaciones íntimas, es decir, la soledad se relaciona con la falla en la obtención de un sentido de comunidad, sentimiento de pertenencia a una estructura social que lo sostiene.

Del mismo modo cuando los padres se relacionan con los hijos de manera fría y distante, a través de la interacción basada en el rechazo y el abuso, se impide su evolución afectiva (Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana, 2010).

De la misma manera, cuando se sienten rechazados comúnmente consideran que su forma de ser molesta a los demás; las personas que experimentan soledad del Yo interno se sienten carentes de autenticidad, no se sienten capaces de mantener un contacto real con sus verdaderos sentimientos y deseos, y no se sienten seguros de quienes son en realidad o de qué es lo que quieren (Meyer, 1976).

En otra investigación, Haines, Scalise y Ginter (1993), plantean que las relaciones sociales con individuos dignos de confianza que pueden aconsejar y ayudar, proporcionan al individuo una serie de aspectos como el compromiso, la integración social, la oportunidad de desarrollo y la seguridad en la propia valía.

En esta misma línea, Blanco y Díaz (2005), consideran que en el bienestar social se integran elementos sociales y culturales que promueven la salud mental y que están relacionados con las bases reales de las creencias implícitas positivas sobre el yo, el mundo y los otros.

Por el contrario, el ser víctima de algún tipo de maltrato escolar o sufrir la exclusión del grupo de iguales se ha relacionado con la experimentación de sentimientos negativos de soledad (Parker y Asher, 1993), la implicación posterior en conductas agresivas (Rubin, Bukowski y Parker, 2006) y un mayor desajuste escolar (Ollendick, Weist, Borden, y Greene, 1992).

La soledad es una experiencia universalmente conocida, es parte de la condición humana, es subjetiva pues se relaciona con la percepción que hace cada sujeto de la realidad, es inherente a la necesidad de pertenecer, está arraigada en la realidad primaria del individuo y actualmente es considerada como una epidemia de la sociedad moderna, esta experiencia de soledad sobrelleva aspectos tanto positivos como negativos.

Se puede sentir la soledad como un sentimiento interno y doloroso que se refiere a la verdadera soledad o se puede experimentar el estar solo en carencia de compañía de contactos sociales y familiares. Así mismo, la soledad puede ser obligada y percibida como desagradable y sus consecuencias pueden afrontarse de manera negativa o positiva, también puede ser voluntaria y percibida de forma diferente.

La soledad se debe a diferentes factores como la culpa, la mala suerte, el aislamiento social, los prejuicios o la voluntad de un ser superior; en los niños es importante la percepción de seguridad, apoyo y fortaleza que proporcionan los padres al infante, ya que cuando los niños se sienten aceptados por sus padres encuentran más fácil adaptarse a nuevas situaciones, mientras que cuando perciben relaciones inapropiadas con ellos, desarrollan afrontamientos desadaptativos y sentimientos de soledad y depresión. Asimismo, a las características físicas influyen en el sentimiento de soledad que pueden percibir y obstaculizan la interacción con el exterior.

El estilo de crianza es también un factor importante, ya que las familias democráticas promueven afrontamientos adaptativos de la amenaza y defienden a los niños de la depresión y la soledad. Por el contrario, las familias rechazantes promueven afrontamientos desadaptativos, soledad frente a los pares y depresión. Las familias autoritarias determinan frente a la amenaza la búsqueda de apoyo en personas ajenas a ella y aparente inseguridad, ya que estos niños no utilizan la acción sobre el problema. Con respecto a los sentimientos asociados a los afrontamientos desadaptativos, la depresión y la afinidad por la soledad de los niños, aparecen principalmente asociadas al rechazo y al desinterés de los padres, mientras que la aversión a la soledad se relaciona principalmente con el control normal y patológico.

Con todo lo expuesto, es fundamental poner atención a los factores que pueden denotar la aparición de este fenómeno psicosocial llamado soledad, dada su creciente incidencia, encontrando que presenta características comunes que puede afectar a todos sin importar género, edad, estado civil o estatus social, pues comienza a ser importante en la actualidad, dada su creciente incidencia. Por último, se sugiere seguir realizando investigaciones para profundizar en el conocimiento de dicho fenómeno, así como sus consecuencias en la población infantil.

REFERENCIAS

1. Álvarez, S. (1983). *El hombre y su soledad: una introducción a la ética*. España: Ediciones Sígueme.
2. Asher, S. y Paquette, J. (2003). Loneliness and peer relations in childhood. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (3), pp. 75-78.
3. Betts, L. y Rotenberg, K. (2007). Trustworthiness, Friendships and Self-control: Factors that Contribute to Young Children's School Adjustment. *Infant and Child Development*, 16, pp. 491-508.
4. Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17 (4), pp. 582-589.
5. Buhs, E. y Ladd, G. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), pp. 550-560.
6. Carvajal, G. y Caro, C. (2009). Soledad en la adolescencia: análisis del concepto. *Aquichán*, 9 (3), pp. 281-296.
7. Castelló, J. (2005). *Dependencia emocional: características y tratamiento*. España: Alianza.
8. Chen, X. et al. (2004). Self-perceptions of competence in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: Relations with social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), pp. 129-138.
9. Cornachione, L. (2006). *Adulthood. Aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Argentina: Ed. brujas.
10. Cruz, M. (1998). *Hacinamiento y soledad en adolescentes*. México: UNAM.
11. Fernández, O., Muratori, M. y Zubieta, E. (2013). Bienestar Eudaemónico y soledad emocional y social. *Boletín de Psicología*, 108, pp. 7-23.
12. Fossum, M. y Mason, M. (1989). *Familias adictas y abusivas en recuperación. Resolviendo la vergüenza familiar provocada por la adicción y el abuso*. México: Editorial Pax.
13. Haines, D., Scalise, J. y Ginter, E. (1993). Relationship of Loneliness and its affective elements to self-esteem. *Psychological Reports*, 73 (2), pp. 479-482.
14. Jones, W. (1981). Loneliness and social contact. *Journal of Social Psychology*, 113 (2), pp. 295-296.
15. Lafuente, M. y Cantero, M. (2010). *Vinculaciones afectivas: apego, amistad y amor*. Madrid: Editorial Pirámide.
16. López, F. (2009). *Amores y desamores: procesos de vinculación y desvinculación sexuales y afectivos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
17. MacNeil, G., Stewart, J. y Kaufman, A. (2000). Social Support as a Potential Moderator of Adolescent Delinquent Behaviors. *Journal Child and Adolescent Social Work Journal*, 17 (5), pp. 361-379.
18. Madoz, V. (1998). *Soledad, en diez palabras clave sobre los miedos del hombre moderno*. Navarra, España: Ediciones Verbo Divino.

19. Meyer (1976). *The psychology of loneliness*. Chicago: Adams Press.
20. Montero, M. (1998). *Soledad: desarrollo y validación de un inventario multifacético para su medición*. Tesis de doctorado no publicada. Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
21. Muchinik, E. y Seidmann, S. (2004). *Aislamiento y Soledad*. Argentina: Editorial Universidad de Buenos Aires. Eudeba.
22. Montero, M. y Rivera, A. (2009). Variables con alto valor adaptativo en el desajuste psicológico del adulto mayor. *Journal of Behavior, Health y Social Issues*, 1 (1), pp. 59-67.
23. Montero, M. y Sánchez, J. (2001). La soledad como fenómeno psicológico: un análisis conceptual. *Salud Mental*, 24 (1), pp.19-27.
24. Muchinik, E., Seidmann, S. y Acrich, L. (1998). *Soledad y aislamiento. Un enfoque cualitativo*, Buenos Aires: inédito.
25. Ollendick, T., Weist, M., Borden, M. y Greene, R. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, pp. 80-87.
26. Parker, J. y Asher, S. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, pp. 611-621.
27. Peplau, L. y Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*. New York: Wiley-Interscience publication.
28. Perlman, D. (1988). Loneliness: a Life-Span, Family Perspective. In Milardo, R. (ed.), *Families and Social Networks*, USA: Sage Publications.
29. Perlman, D. y Peplau, L. (1981). Toward a Social Psychology of Loneliness. In Duck, S. y Gilmour, R., *Personal Relationships in Disorder*, 3. London: Academic Press, pp. 31-44.
30. Pretty, G., Andrewes, L. y Collett, C. (1994). Exploring Adolescent's sense of Community and its Relationship to Loneliness. *Journal of Community Psychology*, 22(4), pp. 346-358.
31. Qualter, P. y Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, pp. 233-244.
32. Richaud De Minzi, M. (1991). La percepción de la amenaza y la formación de recursos para el afrontamiento del estrés. Un estudio en niños. *Revista Interamericana de Psicología*, 25 (1), pp.23-33.
33. Richaud de Minzi, M. (2002). Loneliness and depression in children: its relationship with attachment and self competence. En Richaud de Minzi, M. (presidente), *Stress and emotions in children and adolescents*. Invited Symposium efectuado en la reunión del XXV International Congress of Applied Psychology, Singapur.
34. Richaud De Minzi, M. (2005). Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37 (1), pp. 47-58.

35. Richaud de Minzi, M. (2006). Loneliness and depression in middle and late childhood: the relationship to attachment and parental style. *Journal of Genetic Psychology*, 167, pp. 189-210.
36. Richaud de Minzi, M. y Sacchi, E. (1997). *Relaciones con padres y pares y su relación con el afrontamiento de la amenaza*. Documento presentado en la reunión del XXVI Congreso Interamericano de Psicología, São Pablo, Brasil.
37. Rook, K. (1984). The negative side of social interaction: impact on psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (5), pp.1097-1108.
38. Rubin, K., Bukowski, W. y Parker, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. En W. Damon (Series ed.) y N. Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of child psychology: vol. 3. Social emotional and personality development*. New York: Wiley, pp. 571-645.
39. Rubio, R. (2001). Un estudio sobre la soledad en personas mayores: entre el estar solo y el sentirse solo. *Revista Multidisciplinaria de Gerontología*, 11 (1), pp. 23-28.
40. Saucedo, T. y Montero, M. (1996). Relación entre estado de nutrición y la experiencia de soledad en niños. *Acta Pediátrica de México*, 17 (6), pp. 307-312.
41. Stefani, D., Seidmann, S., Pano, C., Acrich, L. y Bail, P. (2003). Los cuidadores familiares de enfermos crónicos: sentimiento de soledad, aislamiento social y estilos de afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35 (1), pp. 55-65.
42. Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana (2010). Factores familiares que inciden en la conducta disruptiva y violenta de niños, adolescentes y jóvenes. Recuperado de <http://www.ssp.gob.mx/portalWebApp/ShowBinary?nodeId=%2FBEA+Repository%2F1214167%2F%2Farchivo>
43. Tapia, M., Florentino, M. y Correché, M. (2003). Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto. *Fundamentos en humanidades*, 4 (8), pp.163-172.
44. Thauberger, P., Ruznisky, S. y Cleland, J. (1981). Avoidance of existential-ontological confrontation: A review of research. *Psychological Reports*, 49 (3), pp. 747-764.
45. Weiss, R. (1973). *Loneliness: The Experience of Emotional and Social Isolation*. Cambridge: Publisher MIT Press.
46. Weiss, R. (1974). The Provisions of Social Relationships. En Vallardón, L. (1993). *El pensamiento del suicidio en la adolescencia*. Bilbao: Universidad de Deusto.
47. Yárnoz, S. (2008). Adaptación al castellano de la escala para la evaluación de la soledad social y emocional en adultos SESLA-S. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (1), pp.103-116.
48. Young, J. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. En Peplau, L. y Perlman, D. (1982). *Loneliness. A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy* (pp. 379-405). Nueva York: Wiley y Sons.

49. Zettergren, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 207-221.

Envío a dictamen: 20 de octubre de 2015

Reenvío: 29 de octubre de 2015

Aprobación: 10 de diciembre de 2015

María Guadalupe Gonzaga-López

Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México.
Pasante de la Licenciatura en Psicología. Correo electrónico: agaznogmx@yahoo.com.mx

José Luis Valdez-Medina

Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México.
Doctorado en Psicología Social, obtenido en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador nacional por el SNI.

Yessica Paola Aguilar-Montes de Oca

Facultad de Ciencias de la Conducta. Universidad Autónoma del Estado de México.
Maestría en Psicología. Doctorante en Ciencias de la Salud por la misma Universidad.
Correo electrónico: amarem_ypam@hotmail.com

FUNCIÓN DE LA FALTA Y EL JUEGO EN EL ORIGEN DEL SUJETO

THE FUNCTION OF THE LACK AND THE PLAYING ON THE ORIGIN OF THE SUBJECT

Itandehui López-Vázquez, Sonia Yolanda Rocha-Reza
Universidad Autónoma del Estado de México, México
Correspondencia: ita_life@hotmail.com

RESUMEN

La posibilidad de que el psicoanálisis pueda emplearse en el tratamiento del paciente adulto y del infantil reside en que sin importar la edad, éste apunta siempre hacia el sujeto. El sujeto no es equivalente a un niño o a un adulto, para que se constituya tiene que atravesar por distintos tiempos. Los tiempos de estructuración del sujeto están caracterizados por una serie de pérdidas y ganancias, uniones y rupturas que dan dinamismo al proceso, permitiendo que éste continúe. Así, el sujeto comienza a tomar forma, a integrar su Yo a partir de la identificación de un otro, el cual funciona como una base, misma que se pone a prueba en el momento de la separación. Este segundo movimiento abre al sujeto la posibilidad de desear por sí mismo y a moverse en pos de ese deseo, permitiéndole así zafarse de la posición de objeto, y comenzar a ser un sujeto deseante. En todo esto, la falta y el juego tienen una función indispensable, misma que de la mano de varios autores en este artículo podrá irse descubriendo.

Palabras clave: falta, juego, deseo, objeto, sujeto.

ABSTRACT

The possibility that psychoanalysis can be used in the treatment of adult patients and children is that regardless of age, it always points toward the subject. The subject is not equivalent to a child or an adult, so that it is constituted has to go through different times. Times individual structure are characterized by a series of profit and loss, joints and breaks that give dynamism to the process, allowing this to continue. Thus, the subject begins to take shape, to integrate his ego from the identification of the other, which functions as a base, it is put to the test at the time of separation. This second movement opens the subject the opportunity to desired by himself and to move toward that desire, allowing escape of the object position and start being a desiring subject. In all this, the lack and the playing have the same essential function, which in the hands of several authors in this article will go discovering.

Key words: lack, playing, desire, object, subject.

El deseo que habita el organismo de un espécimen humano en estado de infancia es alcanzar, por su crecimiento, la madurez. El objetivo, si todo va bien, es procrear a fin de que su muerte deje algo vivo.

Esta es la ley universal de los individuos de las especies vivientes (Dolto, 2010, p. 173).

El interés por aplicar la técnica psicoanalítica al trabajo infantil trajo consigo grandes dificultades, ya que implicaba la adaptación de un trabajo inicialmente planteado para los adultos, a las características del infante, quien, aunque era el precedente del paciente adulto, presentaba diferencias importantes. Entre las que destacaban: la imposibilidad para lograr asociaciones verbales debido a la inmadurez de su lenguaje y la falta de neurosis infantil (pues ésta es un precipitado estructural de la infancia), sin la cual no habría ninguna posibilidad de aplicar el psicoanálisis, ya que el niño no sería responsable de sus actos ni de su enunciación. Pero los niños ni son analizables al igual que un adulto, ni dejan de ser analizables por no ser adultos. Simplemente, dado que son diferentes, el análisis de cada uno también tiene que serlo; esta diferencia no es impedimento alguno para llevarlo a cabo. La razón básica de esto se encuentra en que el objeto del psicoanálisis no es el niño, ni tampoco el adulto, sino el sujeto, es decir, que el psicoanálisis atiende al niño, pero apunta al sujeto. Este sujeto no es infantil, ni adolescente, ni adulto, es sujeto de la estructura, no tiene edad sino tiempos (Flesler, 2011).

Desde el psicoanálisis se sostiene que existe diferencia entre el niño y el sujeto. Para Freud (en Flesler, 2011), la infancia es el escenario de la constitución del sujeto en y por el deseo, en y por el ejercicio del placer ligado a representaciones de objetos. En cuanto al sujeto, no existe una definición que lo contenga como tal, pues, como afirma Liora Stavchansky (2013), si en el lenguaje existiera la palabra que dijera lo que es, pensaríamos un desarrollo perfecto, una circunferencia que se cierra perfectamente sobre sí misma, es decir, el desarrollo sería la respuesta. Pero un sujeto no es un uno, no es algo individual y tampoco es una mentalidad que atrapa lo que en algún momento fue percibido. El sujeto en psicoanálisis no tiene (como en otras disciplinas) un objeto que pueda ser reflejado en la mente. El sujeto está partido, escindido y está constituido a través de sus vínculos con los demás. Y precisamente son las faltas, las fallas y la imposibilidad lo que nos lanza (en psicoanálisis) a construirnos en nuestras relaciones con los demás. Así es como, partiendo de la imposibilidad de un objeto presente y un sujeto pleno, se concibe al sujeto como efecto de vínculos, y no como el resultado de un desarrollo psicobiologista (Stavchansky, 2014).

Tal vez la mejor forma de comprender al sujeto es conociéndolo en su aspecto dinámico, es decir, la forma en la que emerge y se constituye como tal. De acuerdo con Jiménez (2004), podemos hablar de tres momentos fundamentales para la estructuración del sujeto: el primero en el que el ser de “pura necesidad” es rebozado por la constelación simbólica de la diada demanda-deseo; un segundo, que se ubica en el registro de lo imaginario por medio del juego de imágenes propio del Estadio

del espejo; y el tercero, de corte netamente simbólico, que se gesta en el Complejo de Edipo. Tres tiempos que determinan la posibilidad de estructurarse o no como sujeto y que se encuentran lógicamente relacionados con la anudación de los tres registros lacanianos: lo real, que se refiere a lo pleno, lo imposible, lo imposible de imaginar y de simbolizar en el lenguaje; lo imaginario, asociado con la relación a dos, una relación demasiado superficial fundamentada en apariencias en las que el sujeto tiene de sí una ilusión absurda de totalidad y completitud (Jiménez, s.f.) ; y lo simbólico, que concierne a aquello en lo que el sujeto se compromete en una relación propiamente humana y cuya característica principal es la de operar en una dimensión lingüística, dimensión marcada por los significantes, cuyos efectos sobre el sujeto constituyen lo inconsciente (Jiménez, 2004).

EL DESEO, ORIGEN DE LA EXISTENCIA

Se dice que para el ser humano, la existencia no se asimila a la vida, es decir, que éste puede comenzar a existir desde antes de nacer. Ese momento inicial se aleja de toda connotación biológica y se muestra dependiente de una ilusión, inherente al deseo de los padres cuando ellos se proponen tener un hijo. Con ese deseo se engendra y se despierta, en el mejor de los casos, un ansia sostenida de completud. Más tarde, esta expectativa se revelará en el niño, del mismo modo que lo hace el negativo de una fotografía, como un movimiento de empuje que lo llevará, a su vez, a proponerse como aquel que imaginariamente cubre las expectativas provenientes de la falta del Otro. Así un niño llega a existir, en principio, gracias a la significación que guarda para otro en la estructura del ser humano (Flesler, 2011).

El sujeto está escindido, y es que en él existe una constante sensación de incompletud; algo le falta para estar completo. Desde la subjetividad del sujeto, el falo es el signo de esa falta y al mismo tiempo lo que la completa; esta es la función imaginaria del falo, producir la ilusión de que cuando se lo tiene se está completo. El falo imaginario en la teoría lacianiana no es solamente el pene, sino aquello que produce la sensación de completud, de perfección (Bleichmar, 1997). Es esa falta lo que le permite al sujeto estar en constante movimiento en pos de su deseo, es decir, en una incansable búsqueda del falo, ese objeto que le colme por completo. Para un adulto, un niño es el equivalente de una falta, pues ningún niño llega al mundo si no le hace falta a alguien. Un niño condensa para quien lo anhela una expectativa que requiere verse satisfecha y que invita al sujeto muy tempranamente a ocupar el lugar de objeto colmante. Es ahí donde surge el “deseo de los padres”, el cual se manifiesta en dos sentidos: deseo de los padres dirigido a un hijo, pero también el deseo de los padres entre ellos, como hombre y mujer. Siendo ambos de vital importancia para el niño y su propio surgimiento como sujeto (Flesler, 2011).

El deseo de un hijo entonces surge a raíz de una falta, de una sensación de incompletud que quiere ser llenada (Bleichmar, 1997). Dicha falta en la madre hace

que ella busque algo que la haría perfecta y la idea de tener un hijo genera esa ilusión. Esta situación incentiva una operación que resultará fundante: la de anticipación del sujeto por venir, es decir, la madre anticipa la existencia del sujeto cuando él no es siquiera un viviente. Gracias a ésta, él también contará con una representación antes de que realmente esté conformado. Así, el deseo de la madre, como función, realiza anticipadamente el sostén narcisístico del nuevo ser. Un ser humano llega pues al mundo tejido en el entrecruzamiento de esos modos expectantes del adulto que en los huecos de su trama le darán cabida como objeto del deseo, del amor y del goce (Flesler, 2011).

LA ILUSIÓN

Si lo anterior se cumple, al nacer el niño ya tiene un lugar dentro de la familia, y la promesa de los cuidados necesarios para la supervivencia, pero apenas es el inicio del camino hacia el sujeto. Spitz (1969) afirma que cuando el niño nace, éste trae consigo todo un equipo a disposición, pero no puede utilizarlo hasta ser activado por esa chispa vital obtenida mediante intercambios con otro ser humano. La madre produce entonces la ecuación niño-falo (el hijo la hace sentir completa, luego entonces éste es para ella el falo), la cual queda bien graficada en lo imaginario. Sólo mediante ésta podrá fundarse la creencia necesaria, la ilusión imprescindible para amarlo y cuidarlo; si esto no ocurriera, el niño podría ser descuidado y hasta abandonado; no entraría jamás en la economía libidinal del Otro materno (Flesler, 2011).

Esta falzación del hijo implica la incorporación del niño a un circuito de deseo, donde además el hecho de categorizarse como fruto de un encuentro libidinal de cierta plenitud (es decir, el encuentro sexual entre sus padres) va a tener un peso importante. Así, el niño queda marcado como ser deseado, marca que retorna en expresiones donde se habla tan eróticamente de él (índices de la confluencia pulsión-amor), como la de “comerlo a besos”. Dada la condición de precariedad bajo la que nace el ser humano, de no afluir esta importante inversión libidinal sobre él, estaría perdido, pues sin ella es muy improbable que un individuo llegue a tener un cuerpo verdaderamente erógeno, marcado por el deseo; al no haberse transferido, endosado, narcisismo del Otro al pequeño otro, no hay con qué hacer un cuerpo (Rodulfo, 2010).

Debido a la incoordinación motora con la que nace, a causa de su inmadurez neurológica, el niño no puede reconocer como propias las partes de su cuerpo, por lo cual no tiene sensación de unidad, sino de fragmentación. La madre, a través de su mirada, de sus cuidados y el lenguaje va construyéndolo como unidad, algo muy diferente de lo que él experimenta en su cuerpo (Vaccarezza, 2002). Se construye así un Yo ideal. Como afirma Winnicott (1998), la integración de la personalidad es el resultado de dos cosas: los sentimientos intensos que (a diferencia de los momentos de calma) unifican su cuerpo por momentos; y los cuidados maternos, donde la madre lo toma con cuidado aglomerando cada una de sus partes. ¡Qué importante es en esta

etapa que la madre tenga al niño en su mente como persona íntegra, ya que él no es capaz de soportarse dividido en pedazos! (Winnicott, 1998, p. 59).

Este tiempo es denominado por Lacan como el Estadio del Espejo, donde sólo a través de la identificación con la imagen de un otro, el niño podrá asumir su propio cuerpo con una sensación imaginaria de completitud y dominio. Así, cuando el niño se mira en el espejo logra ya un reconocimiento de su imagen, se percibe a sí mismo como una Gestalt, lo cual es recibido con gran júbilo. Sin embargo, este momento de percepción de sí mismo ante el espejo plano requiere de la presencia de un otro (la madre o quien haga su función), para evitar perderse ahí, en el juego especular (Jiménez, 2004). A pesar de ser este un tiempo fundante, si dicha etapa se consolida sin dar paso a la siguiente, el niño quedará en la posición de objeto metonímico para la madre, pudiendo configurarse como consecuencia la formación de una estructura psicótica (Vaccarezza, 2002).

Lacan (en Bleichmar, 1997) plantea que para el chico, en la relación primordially con la madre, ésta es el otro (con minúscula), la imagen con la que se va a identificar y va a construir su Yo en tanto Yo representación. Pero al mismo tiempo es el Otro (con mayúsculas), esto significa que es el lugar desde el que se le aporta el código, es decir, el lenguaje, las palabras que van a captar y a moldear sus necesidades. "El Otro como el lugar del código" significa que la necesidad del niño sólo será captada en términos de lenguaje, un lenguaje que él no tiene, por lo cual debe serle aportado desde afuera; el Otro constituye ese lugar desde donde el lenguaje le es aportado. De igual forma, la satisfacción de sus necesidades podrá ser leída por el niño en los movimientos esbozados de la madre.

El niño, a través de la manifestación de su necesidad no hace patente una intención sino que es a través del deseo del Otro que se inscribe en el orden de lo simbólico; es la madre quien asume que en el llanto del hijo hay una demanda y da una respuesta a ella. De esta forma, el niño va quedando envuelto en una red de significantes que lo ubican en un universo de comunicación. Esto le da la posibilidad de acceso al deseo planteado por su demanda, y a ser el deseo del deseo del Otro, ya que sus exigencias sólo tienen sentido en tanto que hay un Otro que se lo atribuye. Se realiza así su humanización (Jiménez, 2004). Es entonces a través de ese Otro que se gesta la posibilidad de pasar de ser un objeto a estructurarse como sujeto.

En este momento que corresponde al primer tiempo del Edipo, el vínculo que se crea entre la madre y el hijo es un flujo continuo de retroalimentación recíproca tan fuerte que cada uno de ellos es el complemento del otro. Así, en esta relación se genera el clima emocional favorable para la vida y desarrollo del niño Spitz (1969). En este tiempo el niño está fundamentalmente vinculado a la madre en relación con el deseo de ella, situación que le brinda un espacio para la vida y el primer paso para la formación de su Yo. El deseo de la madre, es el primer significante que se inscribe en el sujeto (Vaccarezza, 2002). Aquí el deseo del niño es deseo del otro en un doble sentido: desear ser deseado por el otro, y tomar el deseo del otro como si fuera

propio. El niño desea ser todo para la madre y se identifica con el objeto del deseo de ella; cree que es por él que la madre es feliz. No sabe que la madre busca otra cosa más allá de él: la completud narcisista. Así, el niño se jugará la idea de ser o no ser el falo e intentará denodadamente convertirse en su equivalente, colmar las expectativas propuestas para ser cuidado y atendido en sus necesidades básicas (Bleichmar, 1997).

Este primer momento del Edipo está relacionado con el registro imaginario, pero en lo simbólico surge lo diferente. Lo simbólico introduce lo distintivo de la serie, la sucesión, la sustitución. Se trata de dos tiempos, uno resalta la cobertura y crea la ilusión, el otro descubre el engaño (Flesler, 2011).

EL CORTE SIMBÓLICO

Pronto, entre la madre y el niño comienzan a notarse algunos desacuerdos, o al menos eso sería lo más saludable. El acto de alimentación, por ejemplo, no solo implica cubrir una necesidad, también es una prueba de amor que, para que pueda llevarse a cabo, han de concurrir dos condiciones, por un lado, la demanda del niño, y por otro, que la madre quiera alimentarlo. Como todo amor, genera siempre una insatisfacción que nos hace querer algo más, lo que se le denomina “deseo”. Para el niño, el seno no es sólo nutricio; para él ese seno es también un objeto erótico, un objeto de goce, es en este nivel en el que queda insatisfecho (Vaccarezza, 2002). Resulta pues que ni el niño es el objeto colmante de la madre, ni la madre lo es de él.

Es durante el Edipo que el nombre de aquel que el niño conoce como padre adquiere una gran importancia. Pero antes de que el niño sea nombrado legalmente por su apellido, lo que está inscrito en él, sin referencia significativa al padre, procede de lo que ha captado del imaginario de la madre. A esta edad, los sonidos vibrantes o sordos de la voz de la madre cuando habla del padre o cuando se dirige al padre tienen más valor significativo para el niño que el nombre del padre como palabra (Dolto, 2011). Así es como la presencia del padre comienza a ser introducida por la madre en la relación entre ésta y el niño.

Después del tiempo de ilusión viene un tiempo de separación, el segundo tiempo del Edipo planteado por Lacan. Ahora el deseo del padre será promotor de una operación nominante que efectiviza un enlace. Nominando enlaza ese real que un hijo presenta, dándole cabida. En ésta, el padre que nombra al hijo como suyo, además recibe el nombre de padre, es decir, es nombrante y nombrado. Al decir “tú eres mi hijo”, no sólo nombra hijo al niño que ha tenido con su mujer, también hace que su deseo pierda anonimato. Introduce con ello al niño en la filiación y, de esta manera, direcciona la prohibición del incesto del niño o la niña con la madre. La función nominante del padre vectoriza la prohibición y limita el goce en varios sentidos. Hacia el hijo, al indicarle que hay una mujer con la que no alcanzará satisfacción; hacia la madre, al deseársela como mujer, y hacerla no-toda madre; y hacia sí mismo, al recordar que su lugar de padre es deudor de un nombre (Flesler, 2011). Para que esta función pueda

llevarse a cabo, será necesario un deseo de la madre que vaya más allá de su hijo; un deseo por el padre, un deseo tercero. Si el padre no fuera solicitado, o si al serlo no comparece, vence el plazo de esa comparecencia, el Significante del Nombre del Padre quedará forcluido (Vaccarezza, 2002).

Cuando el padre hace de una mujer el objeto que causa su deseo, se da a conocer como hombre y se confiesa en falta (pues sin falta no hay deseo), y así, en acto, transmite su condición; dona su castración al hijo. Desde esa posición está verdaderamente autorizado a ejercer su función nominante. Desear a una mujer es lo que nunca haría el padre del goce, en ese caso la inoperancia de la castración sería evidente (Flesler, 2011). Así es como el deseo entre los padres da lugar a la castración simbólica, un corte, una separación entre la madre y el hijo, pero al mismo tiempo una pérdida para cada uno. La castración simbólica consiste en la instauración del falo como algo que está por fuera de cualquier personaje, de la madre o del padre, que no se lo puede poseer a su solo arbitrio. Es en resumen el reconocimiento de la castración de la madre, y de toda persona, incluido el padre (Bleichmar, 1997). Así, para poder continuar el camino hacia ser sujeto, el niño tiene que zafarse de la posición de objeto colmante de la madre, y asumirse en falta, reconociendo que los demás también lo están.

En el tercer tiempo del Edipo lacaniano, el falo pasa a ser algo que se podrá tener o carecer de él, pero que no se es. La ley pasa a ser una instancia en cuya representación un personaje puede actuar pero no lo será. Así quedarán instauradas la ley y el falo como instancias que están más allá de cualquier personaje. Además, la instauración de la ley del padre prohíbe la relación sexual con la madre, y al mismo tiempo abre la posibilidad de hacerlo con otras mujeres, es decir, otorga el derecho a la sexualidad y como consecuencia, se produce la asunción de la identidad de ser sexuado, identidad acorde con la naturaleza anatómica de cada uno (Bleichmar, 1997). De esta forma, el niño, que surgió en la anticipación de la madre, y fue separado por la nominación del padre, nació en el deseo de alguien más, pero ahora, incompleto, es un sujeto deseante.

LA FUNCIÓN DEL JUGAR EN LA EMERGENCIA DEL SUJETO

En 1920, en su obra *Más allá del principio del placer*, Freud describe el juego de un niño de 18 meses (su nieto) que repetitivamente lanzaba un carretel y tirando de un hilo lo regresaba, mientras hacía esto expresaba algo parecido a “fort-da”, lo cual significaba se fue-acá está. Esta actividad fue considerada la primera forma de manifestación de la actividad lúdica, comprendiendo la función de poder simbolizar una desaparición, una pérdida y dar representación a la ausencia (Rodulfo, 2010). La observación y análisis de este juego fue el inicio de su descubrimiento sobre los mecanismos psicológicos de la actividad lúdica, donde comprendió que el niño no jugaba solamente a lo que le era placentero, sino que también repetía al

jugar situaciones dolorosas, elaborando así lo que había sido excesivo para su yo (Aberastury, 2009).

De acuerdo con Rodolfo (2010), existen algunas funciones del jugar relativas a la constitución libidinal del cuerpo, que son aún más arcaicas que las del fort/da. La primera de ellas puede observarse cuando el bebé se embadurna con entusiasmo y unta luego todo cuanto está a su alrededor. Al crear superficies continuas, él se fabrica un cuerpo a partir de materiales extraídos del cuerpo del Otro. Esta actividad lúdica consiste en dos momentos: extraer y fabricar. Comienza extrayendo todo lo que puede de su entorno, a través de ojos y boca primeramente, e incluyendo después (con la maduración neurológica) las manos. En este tiempo, el espacio es el cuerpo, cuerpo y espacio coinciden sin desdoblamiento, por lo cual, toda operación que el niño efectúa sobre un objeto externo, involucra su ser más íntimo, vale decir corpóreo. Cuando el niño se embadurna construye una película en banda continua que incluye a la madre y a otros elementos; todavía no se construye un interior ni un exterior. En este momento, ninguna de las polaridades que luego van organizando la vida del psiquismo están vigentes (yo/no-yo, sujeto/objeto, externo/interno); ninguna está constituida.

La segunda función del jugar (el espacio de las distancias abolidas), es concerniente al segundo momento en la estructuración del cuerpo. Se observa aquí una serie de juegos de relación continente/contenido; por ejemplo, cuando el niño explora el interior de una caja, saca y mete cosas de la bolsa de la madre u otros recipientes, todo de manera insistente. Esta actividad pone de manifiesto un espacio bidimensional, cierta dimensión de volumen que conduce a la formación de un tubo, caracterizado por una relación de continente a contenido. Sin embargo, aún no existe un contenido interno diferenciado del continente "externo". Es un tiempo de inclusiones recíprocas, dado que la relación entre contenido y continente es totalmente reversible, es decir, que existe la concepción de que el contenido, aun siendo más pequeño que el continente, pueda albergarlo a su vez. La relación pequeño/grande aún no está planteada. La reversibilidad, tanto espacial como temporal de las relaciones de continente/ contenido (cuyo lazo es de ambigüedad y no de oposición), permite tales fantasías de omnipotencia en el imaginario infantil.

La tercera función del jugar (la desaparición simbolizada) correspondería al juego del fort/da. Generalmente aparece en el último cuarto del primer año, después presenta una serie de repeticiones. Se observan aquí juegos de escondite, pequeñas prácticas de aparición y desaparición de las que se despliegan multiplicidad de jugares, por ejemplo, el dejar caer cosas, primero soltándolas, después arrojándolas con fuerza. Son el principio de un largo camino que desemboca en juegos más complejos, reglados inclusive, en los que el goce de ocultarse se mantiene esencial. Es significativo que la desaparición que antes no provocaba ningún placer o bien causaba angustia, pasa ahora a ser un acontecimiento libidinal, el niño "se mata de risa" y reclama la repetición. Esta desaparición ahora gozada implica el desprendimiento trascendental de la mirada del Otro y de su ligadura fuerte con el ser: soy mirado, existo.

Un aspecto fundamental en el fort/da es que al tirar el carretel el niño crea un espacio que antes no existía. No es que el objeto se ve arrojado afuera, sino que al arrojar el objeto se produce un afuera; es entonces un acto inaugural, la fabricación de ese afuera al que después sí se podrán arrojar cosas. Al principio el niño no tenía modo de concebirlo salvo como desaparición peligrosa e insoportable; a partir de la producción de este espacio inaugura una manera de pensarlo, se vuelve imaginizable, representable y, por tanto, da curso a una regulación diferente de la angustia, lo que es otro fruto capital.

Se trata aquí de un verdadero fenómeno de destete, ya que se está produciendo una separación fundamental yo/no-yo, partición simbólica, escisión básica de la que depende toda la proliferación imaginaria sobre lo externo y lo interno. Por primera vez, se constituye una para opositivo presencia/ausencia antes inexistente; cuando alguien desaparecía no estaba incluida la posibilidad de su retorno.

En la crisis de la pubertad cada uno de los niveles previos de la estructuración subjetiva tiene que replantearse. A partir de la metamorfosis de la pubertad, el espejo que anteriormente funcionaba como promesa de unificación individuante, ahora se subvierte; lo que de él retorna acentúa e intensifica el desfase, la desarmonía, la falta inclusive. Es entonces cuando (como en la primera función del jugar), nuevas bandas se fabrican en relación con nuevas personificaciones o encarnaciones del yo ideal o al grupo de pertenencia (grupo de pares), donde la relación del adolescente con su grupo no comprende un externo/interno, sino más bien un espacio de inclusiones recíprocas. Algunas conductas como períodos de suciedad, adhesiones a ciertas ropas que se llevan puestas indefinidamente o ciertas formas de masturbación también contribuyen a darse cuerpo y reunificación.

En cuanto al fort/da, el registro del par familiar/extrafamiliar es completamente resignificado. Para el adolescente se trata de desaparecer, respecto de todas las categorías familiares que organizaban su vida en lo simbólico. Tiene que metabolizar las demandas del Otro y transformarlas en algo propio a través del jugar. Cuando por los más diversos factores esta transicionalidad no tiene lugar, queda atrapado en lo que funciona como mandamiento superyoico de adaptación al ideal, es decir el falso self: alienación en la demanda social o en el deseo del Otro, donde su desear mismo es rechazado y desconocido. Ocurre entonces una precipitación de decisiones que aplastan el jugar reemplazándolo por trabajo puramente adaptativo. Huida hacia la adultez o invasión patógena de las exigencias de esta. Otra dimensión de la función del jugar en la adolescencia es lograr que el trabajo, cualquiera que sea, pueda investirse como juego; función capital en la existencia del adulto.

LA FALTA, EL JUEGO Y LA ALTERNANCIA DEL OBJETO

En cada uno de los tiempos del jugar descritos anteriormente, puede observarse una característica en común, indispensable para la emergencia del sujeto: la alternancia entre dos estados contrarios, uno de completud y otro de discompletud, o un tiempo de unificación y otro

de separación. Así, el primer tiempo del jugar consiste en extraer materiales (agujerear) y fabricar superficies continuas (construir); el segundo en vaciar y llenar (conteniente-contenido); y el tercero en desaparecer y aparecer (el juego del Fort/da).

Algo parecido ocurre en los tiempos de la estructuración del sujeto, donde un niño nace “en y por el deseo de los padres”. Poco a poco comienza a estructurarse su Yo a partir de la identificación con la imagen alienada de completud que su madre le construye, y por ella también (en la función de Otro), es introducido en el mundo del lenguaje, convirtiendo sus necesidades en demandas y abriéndole cierta posibilidad al deseo. Todo ocurre en un vínculo tan fuerte, que la madre y el niño parecen complementarse mutuamente. Pero llega un tiempo de separación, el segundo tiempo del Edipo, donde la intervención del padre establece una prohibición que limita a ambos, la prohibición del incesto. En el tercer tiempo del Edipo, la ley, representada por el padre será interiorizada para poder surgir como sujeto en falta, por lo tanto deseante, y limitado por la ley, por lo tanto integrado a la cultura.

Este complejo proceso implica toda una serie de pérdidas necesarias para la estructuración del sujeto, Flesler (2011) señala tres como principales: la primera es una pérdida de goce, experimentada por todos los seres humanos al nacer. En Tótem y tabú, Freud la circunscribió también a la prohibición del incesto, como una condición necesaria para entrar en la cultura y al proceso de humanización. Consecutiva al nacimiento también existe una pérdida del objeto; ese objeto buscado como natural para satisfacer la necesidad y que es la que mueve el deseo de los padres por un hijo. Y finalmente la pérdida del acceso directo a lo real, el cual estará mediatizado por las leyes del lenguaje.

Pero dichas pérdidas van automáticamente acompañadas de ciertas ganancias: ante la falta de un goce se despierta el deseo; ante la pérdida del objeto se abre la posibilidad de elegir otro y renovarlo; y por último, sin la fijeza de lo Real se abren las alternativas que brinda el juego de lo simbólico (Flesler, 2011). Es la falta entonces la que abre el espacio necesario para el surgimiento del deseo, la búsqueda de nuevos objetos, y la entrada a lo simbólico. El registro de lo simbólico introduce, sostiene y se sostiene en la lógica de la incompletud. Existe la falta de un significante y a pesar de que se agreguen más y más significantes a la cadena, ésta será siempre incompleta (Jiménez, 2004). Esto es precisamente lo que favorecerá el constante movimiento del sujeto en búsqueda de nuevos objetos y formas de goce. La falta es lo que permite y posibilita que los sistemas tengan movilidad. Así (como anteriormente se decía), las faltas, las fallas y la imposibilidad son lo que nos lanza a construirnos en nuestras relaciones con los demás (Stavchansky, 2013).

Para que haya tal movilidad, es necesario que el objeto esté en una constante alternancia, como falta o como tapón. Según Flesler (2011), los efectos de esta alternancia tendrán diferentes efectos, de acuerdo con cada uno de los tres registros:

Cuando el objeto falta en lo Real, vuelca su eficacia en la economía de los goces. En primer lugar, la ausencia del objeto introduce una intermitencia del goce, promoviendo

y estimulando un pasaje que transita de un goce que se pierde a otro que se alcanza, abriendo la oportunidad de buscar nuevos objetos de goce. De modo contrastante, cuando tal discontinuidad falla, falla la benéfica movilidad que la falta del objeto permite. Se hace presente un goce pulsional ininterrumpido que busca extinguirse, hasta la última gota. Su evidencia mayor es que no hay disponibilidad para otros goces. El aburrimiento, signo de un goce continuo y permanente, se hace evidente.

Cuando el objeto no recrea su lugar de falta y funciona operando como un tapón, como plus de gozar en lo imaginario, lo estable se hace fijo, y la fijeza será apreciable en el plano de la representación. La identificación con la imagen parece tornarse idéntica al ser. El sujeto se presenta en la escena con su identidad. La representación sustitutiva del objeto sólo es posible en la ausencia de éste, reclamando indefectiblemente el costo de una pérdida. La representación entonces, es una declaración evidente de la ausencia del objeto, cuya cobertura supone asimismo otras importantes eficacias, como el surgir de algunas creencias necesarias para la vida. Cuando la representación opera es cuando el niño juega, pues, liberado de cualquier identidad idéntica a sí misma, se puede identificar con distintos personajes; puede jugar a ser, sin serlo realmente.

Cuando el objeto alterna como falta o tapón en el registro de lo simbólico se aprecian efectos legibles en el orden significante. Sólo si hay juego del objeto en el plano simbólico, habrá luego también juegos de palabras. El significante, en tanto tal, nunca es idéntico a la cosa, y su combinatoria lleva la impronta de tal falta, sólo una renovada falta abre lugar a la palabra. Si se acciona un resto faltante en lo simbólico, el niño pequeño, que usa predominantemente para hablar la metonimia, propia de los primeros tiempos de la infancia, dispondrá poco a poco de la metáfora. Con ella se irá desprendiendo, cada vez que el juego se recree, de la fijeza alienatoria a la palabra del Otro. Cuando por el contrario, el objeto como plus de goce acciona el tapón del juego simbólico, el significante en lugar de responder como significante, lo hace como signo; en lugar de representar al sujeto para otro significante, representará algo para alguien, frenando las nuevas significaciones para el sujeto.

Relacionando el juego del Fort/da con el símbolo, Lacan afirma que a través de esta actividad, el niño puede simbolizar la presencia y la ausencia de la madre; ya no es necesario lo real del cuerpo de esa mujer, ahora la palabra la evoca, la hace presente, como afirma Lacan (citado por Jiménez, 2004), "es el mundo de las palabras el que crea el mundo de las cosas...". El niño ante la aparición y desaparición del objeto coloca una palabra, la palabra en su estado más bruto como fonema ocupa el lugar de la cosa. Es por eso que se dice que la palabra causa la muerte de la cosa (Jiménez, 2004).

Como se puede apreciar, la recreación del objeto, la presencia y ausencia alternada, introductora del valor temporal de la periodicidad, es del orden de lo necesario en cada instante de la vida. Sin ella queda impedida toda progresión temporal, el sujeto no puede pasar de un tiempo a otro. En los tiempos de la infancia

esta dinámica se motoriza o detiene en la relación de niño con sus padres. Es que el desfiladero por el que el sujeto se irá efectuando, tiempo a tiempo, se juega en dependencia con el Otro real, aquellos que llamamos los padres; la alternancia del objeto para todas las especies del objeto se engendrarán en una dinámica de encuentros y desencuentros entre el niño y ellos, es decir, en una imposible complementariedad. En mecánica (rama de la física) se dice que dos piezas “hacen juego” cuando no están acopladas, no encajan y, por ende, están en movimiento. Si para la mecánica representa una falla que dos piezas hagan juego, para la estructura del sujeto, por el contrario, el acople es la falla. Pues bien, desde esta perspectiva, el tiempo del sujeto será un tiempo recreativo sólo si hay juego, es decir, si no hay acople (Flesler, 2011).

Entre la presencia placentera y gozosa que un niño es para su madre, y la ausencia de satisfacción de un deseo más allá del niño, se da el desencuentro entre el objeto fallido (pero buscado) y el sujeto que ahí aparece. El sujeto sólo puede aparecer como respuesta al Otro si esta distancia se produce. Esta es la condición para que el fantasma se construya. La finalidad de la cura en psicoanálisis no es el desarrollo o la normalidad, se trata de que el deseo circule, o en el caso de la clínica con niños, que un fantasma se constituya (Stavchansky, 2014).

CONCLUSIÓN

Es pues la falta de un elemento indispensable para el surgimiento del humano como sujeto. Ella libera al deseo, y con él, el deseo de un hijo. Se presenta cuando éste nace y a partir de ese momento, ya no es sólo ella, sino la alternancia entre ésta y la ilusión de completud, la que impulsa al niño, a modo de flagelo, a atravesar por un largo camino de encuentros y desencuentros, de pérdidas y ganancias en busca de un deseo propio. En este trayecto, el niño vive momentos de una fusión ilusoria con la madre, la cual le otorga integridad a su cuerpo, le pone nombre a sus necesidades y les da calidad de demandas, introduciéndolo así al lenguaje humano y dándole la posibilidad (aún alienada) de desear. Después, la entrada del padre corta de tajo esa ilusión revelando el engaño y poniendo una barrera entre la madre y el hijo para no volver a esa fusión, lo cual deja al niño en un estado de incompletud, pero con la posibilidad de buscar diferentes objetos que le colmen de forma parcial. En todo esto, puede verse la importancia del juego de dos maneras: como la falta de embone entre dos piezas, en este caso los constantes encuentros y desencuentros entre el niño y sus padres que impiden la fijeza de éste como objeto, y por otro lado (preferentemente nombrado como “el jugar”, por resaltar su calidad de constante creativa), como la actividad que el niño realiza para simbolizar la pérdida y dar representación a la ausencia. Ambas funciones son indispensables para la estructuración del sujeto. Es así como el niño, ahora en falta, deseante, inmerso en el mundo del lenguaje y regido por leyes internas, logra romper la investidura de objeto y surgir como sujeto. Con esto puede integrarse a la cultura, y mantenerse en movimiento, en busca de un objeto que le colme, guiado siempre por el deseo, ahora su propio deseo.

REFERENCIAS

1. Aberastury (2009). *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. 12a ed. Buenos Aires: Paidós.
2. Bleichmar, H. B. (1997). *Introducción al estudio de las perversiones*. 14a reimp. Buenos Aires: Nueva visión.
3. Dolto, F. (2010). *La causa de los niños*. México: Paidós.
4. Dolto, F. (2011). *Seminario de psicoanálisis de niños 2*. 9a reimp. México: Siglo XXI.
5. Flesler, A. (2011). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. 3a reimp. Buenos Aires: Paidós.
6. Jiménez, R. A. M. (2004). *El Sujeto en el Síndrome de Down. Una lectura desde el Psicoanálisis*. Oaxaca: Colegio de Oaxaca.
7. Jiménez, R. A. M. (s.f.). *La relación padres-hijos. Una mirada desde el Psicoanálisis*. Oaxaca: Ediciones de la Noche.
8. Rodolfo, R. (2010). *El niño y el significante*. 10a reimp. Buenos Aires: Paidós.
9. Spitz, R.A. (1969). *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
10. Stavchansky, S.L., (2013). *Tejiendo la clínica. Entre el niño y el Otro*. México: Paradiso Editores.
11. Stavchansky, S.L. (2014). *Bordes de lo infantil; ocho ensayos de clínica con niños*. Argentina: Letra viva.
12. Vaccarezza, L. E., (2002). *El trabajo analítico. Conceptos indispensables*. Madrid: Síntesis.
13. Winnicott, D.W. (2009). *Acerca de los niños*. 6a reimp. Buenos Aires: Paidós.

Envío a dictamen: 15 de octubre de 2015

Reenvío: 24 de noviembre de 2015

Aprobación: 11 de diciembre de 2015

Itandehui López-Vázquez

Lic. en Psicología y aspirante de Maestría en Psicología, ambas por parte de la Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Ciencias de la Conducta. Correo electrónico: ita_life@hotmail.com

Sonia Yolanda Rocha-Reza

Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Integrante del Cuerpo Académico Intervención Psicológica.

Reseña Psicología Educativa: Reflexión, Práctica e Intervención

Pedro Palacios Salas, Ma. Del Carmen Farfán García, Enrique Navarrete Sánchez, Silvia del Carmen Miramontes Zapata (2013). *Psicología Educativa: Reflexión, Práctica e Intervención*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Este libro surge en el marco de la VI Cátedra Nacional de Psicología 2011, en la Ciudad de Zacatecas de la mesa de trabajo denominada Psicología Educativa. Está dirigido principalmente a estudiantes, profesores, profesionales o investigadores que estén interesados en el ámbito de la psicología educativa.

A lo largo de nueve capítulos se transita por diversas temáticas, poblaciones, edades y trabajos empíricos, prácticos o de reflexión de la psicología educativa de una manera actualizada, interesante y profunda.

Algunos de los trabajos referidos son: la evaluación de un modelo de la comprensión lectora en niños de 2°, 4° y 6° grado de educación primaria, el estudio de la comprensión lectora donde se pretende conocer si leer con mayor precisión y rapidez las palabras de un texto mejora el nivel de comprensión de la lectura, un trabajo de investigación sobre la relación existente entre los niveles de autoeficacia matemática percibida y el rendimiento académico en matemáticas en estudiantes de secundaria, la aplicación de un programa psicoeducativo para favorecer el funcionamiento en habilidades socioemocionales en niños de 3 a 6 años, un estudio de evaluación a los Centros de Auto Acceso de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), de igual manera un estudio transversal en el que se indaga qué tanto el contexto universitario delinea el desarrollo del sentido moral en el futuro profesionista y finalmente a modo de ensayo se presenta una reflexión sobre la práctica de la lectura y el análisis de la educación a través del uso de medio virtuales en el contexto universitario.

Este material invita a los lectores a la reflexión sobre los elementos que deben tenerse en cuenta para el abordaje de la educación presente a lo largo de la vida de las personas en distintos contextos sociales y culturales, trascendiendo el marco de la educación formal.

Lic. en Psic. Sandra Gutiérrez Salinas
Universidad Autónoma del Estado de México

CRITERIOS EDITORIALES

para la aceptación de colaboraciones

La *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, es una publicación semestral, arbitrada, de carácter académico, científico, editada por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde se incluyen temas relevantes de los procesos psicosociales de las Ciencias de la Conducta, que signifiquen un avance en esas disciplinas y que reflejen la práctica profesional, la docencia e investigación. La revista se dirige a los investigadores, profesionales, docentes y estudiantes. Su propósito es promover el pensamiento, la reflexión y la investigación. Los objetivos son comunicar los avances de la investigación para la actualización de los profesionales interesados y favorecer la vinculación entre investigadores, de docentes y estudiantes.

Se publican dos números al año, en enero y julio, en formato electrónico e impreso.

CRITERIOS DE CONTENIDO

1. Las colaboraciones que sean puestas a consideración para su publicación, serán resultado de investigación, ensayos científicos, estudios de caso, análisis teóricos y metodológicos. Se aceptan reseñas de investigación, de tesis y de libros.
2. Todas las colaboraciones deben ser originales e inéditas, y no haber sido publicadas con anterioridad o estar consideradas al mismo tiempo a dictamen para su publicación en otros medios. Se debe firmar una carta sobre este asunto, asegurando la originalidad e incluir los nombres de los autores, domicilio, afiliación, teléfono, correo y título del trabajo.
3. Los trabajos de investigación empírica deben conservar los datos crudos durante los tres años siguientes a la publicación.
4. Hay que incluir un resumen con cinco palabras clave, para ello es recomendable guiarse en el Tesoro de la UNESCO (<http://databases.unesco.org/thessp/>), esto en español e inglés; la extensión del resumen debiera ser entre 100 y 150 palabras, que describa tema, objetivo, método, procedimiento, resultados y conclusiones. El título del trabajo debe estar en español e inglés.
5. Los autores deben conceder la Propiedad de los Derechos de Autor a la *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México* para que las colaboraciones puedan ser reproducidas, comunicadas, transmitidas y distribuidas en cualquier forma o medio para fines culturales, científicos o de divulgación sin fines de lucro. Los autores deben firmar la Cesión de la Propiedad de los Derechos de Autor.

PROCESO DE REVISIÓN

6. Las colaboraciones serán sometidas a una revisión anónima por dos pares especialistas en los temas bajo la modalidad de doble ciego. Los dictaminadores no conocen los nombres de los autores de las colaboraciones ni éstos a los dictaminadores.
7. Las colaboraciones se envían por la dirección de la revista a dos dictaminadores, uno de los cuales será externo a la Facultad de Ciencias de la Conducta, que en un tiempo determinado darán su dictamen por escrito. El dictamen tiene como resultado tres opciones: aceptación, rechazo y aceptación con modificaciones.

En este último caso, los autores de las colaboraciones deben atender las modificaciones en un lapso de tiempo determinado, el cual se indicará. Los dictámenes son inapelables, sin embargo, las sugerencias y recomendaciones fundamentadas de los autores se enviarán a un miembro del Consejo Editorial para su estudio y consideración para otras colaboraciones posteriores. En el caso de discrepancias notables entre los dictaminadores, la colaboración se enviará a un tercero del Consejo Editorial. El resultado se comunicará al o a los autores en un tiempo razonable, que puede variar dependiendo del número de colaboraciones a dictaminar.

La redacción se reserva el derecho de hacer correcciones de estilo que considere necesarias para mejorar el trabajo.

8. El dictamen del Comité Editorial retroalimenta a los autores sobre la pertinencia y calidad de sus trabajos describiendo a los autores de manera didáctica los pasos a seguir para la elaboración adecuada del escrito.
9. Cada número de la revista se integrará con los trabajos que en el momento de cierre de edición cuenten con la aprobación del comité dictaminador. No obstante, con el fin de dar una mejor composición temática a cada número, la revista se reserva el derecho de publicar los artículos en un número posterior.

CRITERIOS DE FORMATO

10. La extensión mínima será de 12 cuartillas y máxima de 20, incluyendo tablas, figuras y referencias, tipografía Arial 12, interlineado 1.5. Las reseñas de libros deben tener una extensión entre 2 y 4 cuartillas.
11. Los cuadros, gráficas y figuras diversas serán guardados en formato .tif tamaño real a 300 dpi; cada una de ellas deberá cumplir con los derechos para reproducirlas.

12. El texto se entregará en archivo, en disco o por medio del correo electrónico (o postal), en procesador Word, sin formato, espaciados, sangrías o notas automáticas.
13. El texto debe seguir los lineamientos del Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (APA), 2015. Las referencias en el texto anotan, entre paréntesis, el primer apellido del autor o autores, después de una coma sigue el año y la página de referencia (en citas textuales) por ejemplo: (Castañeda, 1994, p. 82), o Castañeda (1992, p. 82), cuando el nombre del autor es parte del texto "indagó que..." Cuando un trabajo tiene dos autores se citan los dos p. e. Lazarus y Folkman (1986).

Cuando el trabajo tiene más de dos autores hasta cinco se citan todos los autores la primera vez, luego en las citas subsecuentes solo el apellido del primer autor seguido de *et al.* en cursiva. Ejemplo: Kisangau *et al.* (2007). Si el trabajo tiene más de seis autores se cita el primer autor seguido de *et al.* en todas las referencias.

Todas las referencias deberán ir al final del artículo ordenadas alfabética y numéricamente en la bibliografía como lista de referencia, anotando a doble espacio con sangría apellido(s), inicial del nombre(s), año de publicación entre paréntesis, título (en caso de libro en cursiva), la ciudad seguida de dos puntos y la editorial. Ejemplo: Dieterich, H. (2003). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Planeta.

Un capítulo de un libro se refiere: González M., C. S. (2011). La supervisión en Terapia Breve Sistémica. En J. Montalvo R. y M. R. Espinosa S. (eds.) *Supervisión y terapia sistémica: modelos, propuestas y guías prácticas* (pp. 131-150) Monterrey: Crece-Ser.

Si se trata de artículos de revistas y publicaciones periódicas, el nombre de la publicación en cursiva, el volumen, el número entre paréntesis y las páginas del texto. Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), pp. 276-302.

Para citas electrónicas hay que dar todos los datos de la ruta p. e. Clay, R. (junio, 2008) Science vs ideology. Psychologists fight back about the misuse of research. *Monitor of Psychology*, 39 (6). Recuperado de <http://www.apa.org/monitor/>

Si los autores tienen varias publicaciones en el mismo año, se les distinguirá por una letra minúscula después del año p. e. Valenciano, 2011a, 2011b.

Las siglas deben ser resueltas en todas sus palabras la primera vez que se usan p. e. CNEIP (Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología).

Se debe prestar atención a las referencias actualizadas y a los asuntos éticos. La revista acepta el código ético de la American Psychological Association (APA) (www.apa.org/ethics/code/index.aspx) para los colaboradores de la publicación: editores, revisores y autores. Los autores de los artículos deben cumplir con dicho código; dan su anuencia para que se pueda aplicar a sus colaboraciones un programa para detectar duplicidades de información.

Todos los autores de un mismo artículo se hacen responsables del contenido del artículo, al cual deben haber contribuido de forma importante; se comprometen a no reutilizar trabajos ya dados a conocer en otras publicaciones y deben dar crédito a las ideas de otros autores mencionadas es su texto.

DATOS

Anotar en hoja aparte los datos curriculares: nombre(s) y apellidos del autor(es), institución de procedencias, nivel de estudios (grado académico, disciplina, organismos e instituciones otorgantes); publicaciones relevantes, trabajos de investigación, premios, reconocimientos o distinciones en los últimos tres años, dirección, teléfono y/o fax y dirección de correo electrónico.

RESPONSABILIDAD

El contenido de los textos publicados por la revista es responsabilidad de los autores del texto, no constituye la opinión oficial de la revista. La revista se reserva el derecho de publicación y de devolución de los artículos entregados.

DIRECCIÓN

Los trabajos se remitirán a: Facultad de Ciencias de la Conducta, *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, Av. Filiberto Gómez s/n, col. Guadalupe, Toluca, México, C.P. 50010, Teléfonos: (01722) 272 0076, fax: (01722) 272 1518, correo electrónico: revista_psicologia@uaemex.mx

Nota: el nombre de la publicación periódica es *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, pero para efectos prácticos se puede abreviar como *Revista de Psicología/Revista de Psicología de la UAEM*.

EDITORIAL POLICY

In order to accept collaborations

The Psychology Journal from Universidad Autónoma de Estado de México, México, is a semestral publication, including an arbitrated, academical, scientific character edited by Facultad de Ciencias de la Conducta, about outstanding important topics of psychosocial processes of the behavioral sciences in every advance in the professions and disciplines mentioned, revealing the professional practice, teaching and research. The journal is dedicated to all researchers, professionals from these areas, teachers and training students, including graduated students. The purpose is to promote thinking, reflection and research. The objectives are to share the different research findings, to upgrade professionals interested and to favor the investigators links, as well as teachers and students. There are two issues published every year in January and July in electronic and printed version.

CONTENT

1. The contributions considered to be published must be a result of research, scientific essays, case study, theoretical or methodological analysis. Research, thesis or book reviews will be accepted.
2. Every collaboration must be original and unpublished before and must not be submitted to any other printed media at the same time. A letter must be signed about the matter as a guarantee of originality including the name of the author, address, affiliation, telephone, e- mail and job credentials.
3. The empiric research study must keep the raw data during the next three years after its publication.
4. An abstract must be included with 5 key words in Spanish and English, it is advisable to guide them in the Thesaurus UNESCO (<http://databases.unesco.org/thessp/>); with an extension of 100 to 150 words describing the topic, introduction, the objective, method, results, discussion and conclusions, including the title.
5. The authors have to concede the author's copyright to the *Psychology Journal from Universidad Autónoma del Estado de México* so that their articles and materials are publicly reproduced, published, edited, fixed, communicated and transmitted by any form or medium; as well as distributing among the general public in the required numbers for their public communication, in each of their modalities, included its availability through electronic, optical means or any other technology with exclusively scientific, cultural, diffusion, nonprofit ends. To do so, the author(s) must send the format of copyright concession-letter properly filled and signed by the author(s).

REVIEWING PROCESS

6. All the articles will be submitted to an anonymous dictum process performed by two academic peers, under the modality of double blind. The prestigious academics are unknown and don't even know the author's name. The authors don't even know the examiners.
7. The collaborations are sent by the Journal director to two referees, one of them is extern to the Faculty, that in a period of time have to come out with a written resolution of the dictum process. There are three options: approved for publication with no changes; refused; approved for publication once minor corrections are applied in a specific period. Dictum results are unappealable even though the author's supporting suggestions and arguments will be sent to the Journal Editing Committee to be studied and considered for next publications. In case of remarkable disagreement among the examiners, the collaboration will be sent to a third referee from the Journal Editing Committee. They will inform each of the authors in a reasonable period of time, determined by the number of articles. The editorial direction of the Journal reserves the right to carry out any editorial amends or proofreading it deems necessary to improve the text.
8. The Editorial Committee judgement will let the authors know about the quality and relevance of their contributions, the Committee will give a didactic feedback to the authors in order to create and adequate their job.
9. Each Journal issue will be done with the contributions that at the closing editing time have the approval of the Dictaminating Committee. Not even, in order to give the best thematic composition possible to each issue, the Journal Editors have the right to publish some accepted articles in a subsequent issue.

FORMAT

10. The journal will only accept articles with an extension between 12 and 20 pages, including graphs, tables, footnotes and bibliography, letter size page, at a line spacing of 1.5, written in 12-point size Arial font. Book reports must have an extension between 2 and 4 pages.
11. Tables, graphs and various figures will be saved in .tif format sized 300 dpi. Each must comply with the rights to play
12. The text must be delivered as an electronic file in a CD or via electronic or postal mail, unformatted Microsoft Word, line spacing, headlines or automatic notes.
13. The text must follow the APA (2015) (American Psychological Association) style. The references in the text in parenthesis, the surname of the author(s), a comma, the publishing year and the reference page (in textual references)

for example: Castañeda, 1994, p. 82 or Castañeda (1994, p. 82) when the name of the author is in the text "it was founded that..." When there are two authors them both have to be named p. e. Lazarus and Fokman (1986).

When the paper has more than two authors onto five, they are all named at the first time, then on the subsequent only the surname of the first author and *et al.* (italic) i.e.: Kisangau *et al.* (2007). If the article has more than 6 authors only the first author is named with *et al.*, in all the references.

Every reference must be added at the end of the article alphabetically and numerically in the bibliography as a reference list, writing down with single space and tabs surname(s), first letter of the name(s), and publishing year in parenthesis, title (if it's a book, italic) city, : and editorial house. i.e. Dietrich, H. (2003). *New guide for scientific research*. México: Planeta. When it's a chapter from a book: González M., C.S. (2011). La supervisión en la Terapia Breve Sistémica en J. Montalbo R. y M. R. Espinosa S. (eds) *Supervisión y terapia sistémica: modelos, propuestas y guías prácticas* (pp. 131-150). Monterrey: Crece-Ser.

If it's about journal articles or a periodical publication, the name of the publication must be in italic, the volume, number in parenthesis and the text pages. Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), pp. 276-302.

For electronic references, a complete link must be added i.e. Clay, R. (June, 2008) Science vs ideology. Psychologists fight back about the misuse of research. *Monitor of Psychology*, 39 (6). Retrieved from <http://www.apa.org/monitor/> If the authors have many publications in the same year, they will be distinguished by a case letter after the year i.e. Valenciano, 2011a, 2011b. Acronyms must be extended the first time they appear in the text, in the bibliography, tables, charts and graphs. For instance, in the text the first time it must be written: Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación e Psicología (CNEIP), then subsequently: CNEIP.

Recent references and ethical issues must be observed. The journal accepts the ethical code of the American Psychological Association (APA) (www.apa.org/ethics/code/index.aspx) for the collaborators of the publication: editors, reviewers and authors, who must comply with this code; also they must consent to the use of a software which will uncover information duplicities. Everyone of the authors of a certain paper take responsibility for the content to which they have substantially contributed; they pledge not to reuse texts that have been already published; and to give credit to the authors of the ideas mentioned in their paper.

DATA

In a blank paper, write the curricular data as: name(s), author's surname, origin institution, study level (academic grade, discipline, organisms or institutions), relevant publications, research papers, awards and recognitions, distinctions from the last three years, address, telephone and fax and e mail.

Accountability

The text content published by the journal are responsibility of the text authors, not the official journal opinion. The journal reserves the right to publish or not the articles as well as their devolution.

Address

The contributions will be sent to: Facultad de Ciencias de la Conducta
Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México Av. Filiberto Gómez s/n, col. Guadalupe, Toluca, México, C.P. 50010. Teléfonos: (01 722) 2 72 00 76, fax: (01 722) 2 72 15 18 Correo electrónico: revista_psicologia@uaemex.mx

Note: the official publication name is *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, but for practical purposes it could be presented as *Revista de Psicología/Revista de Psicología de la UAEM*.

Artículos del número anterior, Vol. 4, No. 8, julio-diciembre 2015

Deseo materno en una paciente cuyo bebé tuvo muerte fetal

Maternal desire in a patient whose baby had fetal death

Beatriz Gómez-Castillo, Beatriz Adriana Ríos-Guerrero

Valoración psicológica en caso de posible tortura: integración de resultados y elaboración del informe

Psychological assessment in cases of possible torture: integration of results and report writing

José Manuel Bezanilla-Sánchez, María Amparo Miranda-Salazar

Contraste de un modelo de cyberbullying

Contrast of a model of cyberbullying

Cruz García-Lirios, Javier Carreón-Guillén, Francisco Javier Rosas-Ferrusca, José Alfonso Aguilar-Fuentes, Jorge Hernández-Valdés

Validación de la Escala de Alexitimia de Toronto de 30 ítems (tas-30) en una muestra de mujeres con cáncer

Validation of the 30 items Toronto Alexitimia Scale (tas-30) in a sample of women with cancer

José Moral-de la Rubia, Melina Miaja-Arieta

Depresión y ansiedad desde los estudios de género en estudiantes universitarios

Depression and anxiety from the point of view of gender studies by university students

Carolina Serrano-Barquín, Adelaida García-Rojas, Camillo-Ruggero, Mariana-López

Aprendizaje invisible: apropiación de las habilidades digitales por parte de los estudiantes del nivel medio superior. Caso: Universidad Autónoma del Estado de México

Invisible learning: appropriation of digital skills by high school students. Case: Autonomous University of the State of Mexico

Tania Morales-Reynoso, David Aarón Miranda-García, Javier Margarito Serrano-García, Brenda Mendoza-González

Diferencias en el autoconcepto entre

diadas de padres-adolescentes con y sin antecedentes de maltrato infantil

Differences between the self-concept dyads parents-adolescents with and without history of child abuse

Carlos Alberto Alvarado-Martínez, Dulce Rosaura Balderas-Palafox, Marisol Pérez-Ramos

Contribución de la Licenciatura en Psicología
de la uaem para la formación de ciudadanos
Contribution of Psychology Degree uaem for the
formation of citizens

*Jaime Rodolfo Gutiérrez-Becerril, Adelaida Rojas-García, Alejandro Lara-
Figueroa, Anallely Verónica Garduño-García, Javier Rafael Mora-Castro*

La teoría dual como un marco teórico para
entender al autismo
The dual theory as a theoretical framework for
understanding autism

Jonatan García-Campos

EQUIPO EDITORIAL

EDITORA GENERAL

Adelaida Rojas García

ASISTENTES EDITORIALES

Jorge Armando Balderas Escobar, Jessica Paola Martínez Orozco

CONSEJO EDITORIAL

Manuel Gutiérrez Romero, Universidad Autónoma del Estado de México, México; Marta Calderero, Universidad de Granada, España; Mónica Díaz Peralta, Quidam Latinoamérica, México; José Antonio Flórez Lozano, Universidad de Oviedo, España; Telmo Marcon, Revista Espazo Pedagógico, Brasil; Rosa María Ramírez Martínez, Universidad Autónoma del Estado de México, México; Joan Riart Vendrell, Colegio Oficial de Psicólogos de Cataluña (COPC), España; Michael Schmid, Instituto de Servicios Sociales, Voralberg, Austria; Alfonso Tello Iturbe, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México, Nelson Rafael Peña Granja, Universidad Central del Ecuador.

COMITÉ EDITORIAL

Alfonso Archundia Mercado, Patricia Balcázar Nava, Elias García Rosas, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Leonor González Villanueva, Gloria Margarita Gurrola Peña, Enrique Navarrete Sánchez, Aída Mercado Maya, Ignacio Morales Hernández, Erika Robles Estrada, Claudia Angélica Sánchez Calderón, Javier Margarito Serrano García, Martha Elizabeth Zanatta Colín.

DISEÑO

Paola Aranda Delgado

RESPONSABLE DE REDES SOCIALES

Bethel Mejía Guerrero, Sandra Gutiérrez Salinas

COORDINACIÓN INSTITUCIONAL E INTERNACIONAL

Jaime Rodolfo Gutiérrez Becerril

CORRECCIÓN DE ESTILO

Erika Mendoza Enríquez

TRADUCCIÓN

Eunice Ortega Rico

EDITORES ANTERIORES

José Antonio Virseda Heras, Jaime Rodolfo Gutiérrez Becerril, Leonor González Villanueva, Francisco Argüello Zepeda.

ISSN: 1870-8706

REVISTA DE
PSICOLOGÍA
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
Vol. 5, No. 9, enero - junio 2016



Kari Tokya
Diferentes psicologías, 2014.



FACiCo
Facultad de Psicología
2014 - 2018



UAEM

Universidad Autónoma
del Estado de México