

REFLEXIONES SOBRE CONDUCTA, EDUCACIÓN Y VALORES

Contreras Hernández, Helen

Reflexiones sobre conducta, educación y valores /Helen Contreras Hernández .—Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas ; Ciudad de México : Colofón , 2020.
149 páginas ; 17 x 23 cm.

1. Valores sociales. 2. Conducta (Psicología). 3. Aproximación interdisciplinaria en educación

LC: **BJ324 V35**

DEWEY: **303.372**

Centro Universitario Victoria

Centro de Gestión del Conocimiento. Tercer Piso

Cd. Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149

consejopublicacionesuat@outlook.com

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Matamoros SN, Zona Centro Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000

D. R. © 2020

Consejo de Publicaciones UAT

Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2948 • *www.uat.edu.mx*



Fomento Editorial Una edición del Departamento de Fomento Editorial
de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Edificio Administrativo, planta baja, CU Victoria

Ciudad Victoria, Tamaulipas, México

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT

ISBN UAT: 978-607-8750-06-1

Colofón S.A. de C.V.

Franz Hals núm. 130, Alfonso XIII

Delegación Álvaro Obregón C.P. 01460, Ciudad de México

www.colofonlibros.com • colofonedicionesacademicas@gmail.com

ISBN: 978-607-635-146-8

Publicación financiada con Recurso Institucional 2020

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.

Impreso en México • *Printed in Mexico*

El tiraje consta de 400 ejemplares

Este libro fue dictaminado y aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT mediante un especialista en la materia. Asimismo fue recibido por el Comité Interno de Selección de Obras de Colofón Ediciones Académicas para su valoración en la sesión del primer semestre 2020, se sometió al sistema de dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia, el resultado de ambos dictámenes fue positivo.

"PARA CREAR COSAS BUENAS
PRIMERO HAY QUE CREER
EN ELLAS"



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
TAMAULIPAS
—1950-2020—

REFLEXIONES SOBRE CONDUCTA, EDUCACIÓN Y VALORES

Coordinadora:

Helen Contreras Hernández



UAT



Fomento
Editorial



COLOFÓN



Ing. José Andrés Suárez Fernández
PRESIDENTE

Dr. Julio Martínez Burnes
VICEPRESIDENTE

Dr. Héctor Manuel Cappello Y García
SECRETARIO TÉCNICO

C.P. Guillermo Mendoza Cavazos
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

Lic. Víctor Hugo Guerra García
VOCAL

Consejo Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodríguez** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marcano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dr. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta** • Universidad Nacional Autónoma de México

ÍNDICE

PARTE I

ANÁLISIS DE LA CONDUCTA JURÍDICAMENTE REGULADA: SUS PRINCIPALES MANIFESTACIONES	9
---	---

Helen Contreras Hernández

Alberto Alvarado Rivera

José Vargas Fuentes

EL VOUCHER EDUCATIVO Y SU EFECTO EN EL CRECIMIENTO ECONÓMICO	27
--	----

Héctor Alberto Fernández Morales

Francisco Javier Pedraza Morales

PARTE II

MOVIMIENTO FEMINISTA COMO CONSTRUCTO SOCIAL CAUSANTE DEL INCREMENTO DE LA MASCULINIDAD TÓXICA	41
---	----

Marilyn Rubí Miranda Meraz

Alma Delia Juárez Gutiérrez

PARTE III

CONDUCTAS ANTISOCIALES PREDISONENTES DE RASGOS DE PERSONALIDAD SOCIOPÁTICA DEBIDO AL USO EXCESIVO DE REDES SOCIALES	51
---	----

Vianey Gerardo Hernández

Fausto Arturo Acosta Carrillo

VALORES INTERPERSONALES, CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS EN ADOLESCENTES	61
--	----

Mariela Guadalupe Ruiz Orozco

Ana María Martínez Jerez

AUSENCIA DE VALORES EN LOS ADOLESCENTES DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA DE ALTAMIRA, TAMAULIPAS	71
---	----

Yuressi Alejandra Vega Reyes

Marco Antonio González González

PARTE IV

INVESTIGACIÓN DE LA RECIPROCIDAD EN INTERACCIONES DIÁDICAS HUMANAS DESDE EL INTERCONDUCTISMO Ángela Karina Ávila Hernández	79
--	----

ESTUDIOS DE CONCIENCIA AMBIENTAL ANTE EL CAMBIO CLIMÁTICO Lidia Rangel Blanco	89
--	----

ESCUELA RURAL EN TAMAULIPAS: SU COMPREENSIÓN DESDE TRES EJES DE ANÁLISIS Aileen Azucena Salazar Jasso	107
---	-----

LA COMUNICACIÓN VISUAL COMO MEDIO DIDÁCTICO VINCULADO CON LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y SUS IMPLICACIONES PRÁCTICAS PARA EDUCACIÓN SUPERIOR Ana Denisse Ferrétiz Gómez Gabriela Clemente Martínez	117
---	-----

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS CON RELACIÓN A LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Andrea Patricia Ponce Zapata Samantha Abigail Sánchez Castillo Nancy Audrey Delgado Hoy	139
---	-----

COORDINADORA	149
---------------------	-----

ANÁLISIS DE LA CONDUCTA JURÍDICAMENTE REGULADA: SUS PRINCIPALES MANIFESTACIONES

Helen Contreras Hernández
Alberto Alvarado Rivera
José Vargas Fuentes

1. INTRODUCCIÓN

El Derecho, como otras disciplinas, tiene por objeto de conocimiento el estudio de la conducta del ser humano, así como la influencia de la misma dentro del grupo social donde se desarrolla el individuo. Sin embargo, nos hemos percatado de que los estudios específicos relacionados con el análisis de la conducta jurídicamente regulada son muy escasos. Esta es la razón que despertó nuestro interés por adentrarnos en el conocimiento de la conducta, como elemento medular en materia jurídica.

En primer término, hemos de referirnos a la persona, también llamada sujeto de derecho, quien constituye el punto de partida y destino de las normas jurídicas. Pero el individuo como tal, no es el propósito del estudio de la ciencia jurídica, sino únicamente es susceptible de análisis en cuanto al conjunto de funciones preconfiguradas que se le atribuyen, las que se traducen en un cúmulo de deberes jurídicos y derechos subjetivos reconocidos por el Derecho. Por tanto, la personalidad jurídica, es una categoría jurídica, un producto del Derecho y como tal, susceptible de atribución normativa.

La persona jurídica individual está constituida por la reunión de deberes jurídicos o derechos subjetivos, que se atribuyen a un determinado ser humano. Es decir, la mayor parte de nuestra individualidad como seres pertenecientes a la especie humana no es materia de regulación jurídica. Solamente ciertos aspectos de nuestra conducta que son susceptibles de generar consecuencias en el ámbito jurídico son reconocidos como presupuestos para su regulación preceptiva.

Por consiguiente, el Derecho no considera la plenitud del actuar humano, en todos los aspectos de su comportamiento, sino únicamente algunas dimensiones genéricas de la conducta de las personas que pueden influir en la esfera jurídica de otros individuos de manera positiva o de forma negativa, generando consecuencias

en el ámbito jurídico. Toda vez que el Derecho debe cumplir la función social de garantizar el orden y la paz social, el objetivo del presente trabajo consiste en analizar la conducta jurídicamente regulada como objeto de estudio propio del Derecho, y diverso a la materia de investigación que realizan otras disciplinas.

2. ASPECTOS GENERALES DE LA CONDUCTA HUMANA

En términos generales, según el *Diccionario de la Lengua Española* (1996), la conducta ha sido definida como “porte o manera con que los hombres gobiernan su vida y dirigen sus acciones”. La definición anterior, se refiere al comportamiento del ser humano dentro del grupo social en el que se desenvuelve, a las actitudes que manifiesta, a la forma en que se conduce socialmente. Por tanto, lo que interesa en relación con la conducta humana es lo que externa el individuo cuando está frente a otros sujetos.

Estimamos que la psicología es una de las disciplinas que han prestado una especial atención al estudio de la conducta humana; el *Diccionario Psicología para todos* (2013), precisa que el estudio científico de la conducta social y de las influencias que se establecen entre las personas que forman parte de un grupo es ciertamente actual. Se ha tratado de lograr la comprensión de cómo el pensamiento, los sentimientos o la conducta de los individuos están influidos por la presencia actual, imaginada o implícita de los demás. Al grado de pretender conocer el tipo de influencias que tienen lugar entre las personas por el hecho de formar parte de un grupo.

Las relaciones humanas, son parte fundamental en el desarrollo del individuo, de hecho, sabemos que toda persona forma parte de una agrupación social, siendo básicamente en la familia donde el ser humano adquiere los primeros patrones de comportamiento que podrán reforzarse o modificarse por la influencia de otras personas durante el transcurso de su existencia.

Coincidiendo en el aspecto que hemos tratado anteriormente, Grace J. Craig y Don Baucum (2009), expresan que el período preescolar es una época en la que se acelera el ritmo de aprendizaje del niño respecto de su mundo social. En teoría, aprende lo que constituye una conducta buena o mala; a controlar sus sentimientos, sus necesidades y deseos en formas socialmente aceptables; y lo que la familia, la comunidad y la sociedad esperan de él. Comienza a asimilar normas, reglas y costumbres de su cultura. Al mismo tiempo aprende un autoconcepto profundo y, quizá, duradero.

Según lo expuesto, es durante los primeros años de la existencia del ser humano cuando comienza a adquirir pautas de comportamiento que podrán influir en su futuro desenvolvimiento social. Al respecto, las personas con las que se relaciona el ser humano durante las primeras fases de su desarrollo, ejercen una evidente influencia en la conducta del sujeto.

Precisando el significado del vocablo comportamiento, dice María Fernanda Galarsi (2012), que “es un proceso estrictamente físico, registrable y verificable, que consiste precisamente, en ser la actividad por la que un ser vivo mantiene y desarrolla su vida en relación con su ambiente respondiendo a él y modificándolo”. De manera que la conducta, representa una serie de actitudes que el individuo va adquiriendo durante las diversas etapas de su desarrollo, que pueden ser influidas por factores de diversa índole.

Consideramos importante analizar el constructo actitud, por lo que Francisco A. Laca Arocena (2005), expresa que:

[...] el constructo actitud es probablemente uno de los más controvertidos en las ciencias sociales, a la par que uno de los más antiguos, pues puede datarse ya a comienzos del siglo pasado. [...] El interés de los científicos sociales por el estudio de las actitudes se ha enfocado tradicionalmente en su hipotética relación con los comportamientos. [...] Se necesitarían numerosas páginas para describir las sucesivas aproximaciones y distanciamientos que los investigadores han ido hallando entre las actitudes y los comportamientos. [...] En un extremo, se hallan posturas como la de Leonard Doob, [desde cuya perspectiva la actitud aparece estrechamente vinculada al comportamiento como] respuesta implícita que tan solo aguarda la presencia de la situación estimuladora para pasar a ser respuesta manifiesta. [...] Estudios recientes parecen indicar una más estrecha relación entre actitudes y conducta cuando el sujeto se halla bajo la presión del tiempo.

Las actitudes, conforme al *Diccionario Psicología para todos* (2013), son “opiniones, creencias y sentimientos que nos predisponen a responder de una forma determinada ante objetos, personas y acontecimientos”. Como podemos apreciar, existe una interconexión muy estrecha entre nuestras actitudes y nuestros comportamientos. Las actitudes poseen un componente afectivo, uno referente al comportamiento y otro a los pensamientos y creencias. La base genética de las actitudes es francamente difícil de estudiar y se le ha prestado muy poca atención, porque se entiende que la herencia tiene escasa repercusión. Las actitudes son básicamente aprendidas a través de la experiencia: las relaciones que establecemos a lo largo de nuestras vidas, con los padres, los amigos, etcétera, y el conjunto de experiencias que vivimos nos ayudan a conformarlas.

Estimamos que existe diversidad de factores que pueden influir en el comportamiento de los individuos. Incluso, con el transcurrir de los años, es posible que una persona pueda variar su actitud de acuerdo con su experiencia particular en el aspecto académico, económico, familiar, social, etcétera. De modo que, el ambiente que rodea y en el que se desenvuelve un individuo puede ser un elemento clave para modificar su conducta.

En palabras de Carlos Eduardo Cobo Olivero (2003), citando a Schein:

[...] el comportamiento humano, de acuerdo a la psicología son todas las actividades expresadas físicamente por el ser humano y todos sus procesos mentales manifestados por medio de expresiones orales como los sentimientos y los pensamientos, que un individuo manifiesta cuando se encuentra en una situación social en particular. Casi todos nuestros comportamientos conscientes son motivados, es decir que buscan satisfacer un deseo, el cual es la manifestación sentida de una necesidad. Nuestras actitudes son conductas, conscientes o inconscientes, que emprendemos como respuesta al estímulo percibido y que proviene de otro ser vivo, de algún fenómeno natural o de algún objeto en particular. Cada uno de nosotros tenemos actitudes hacia casi todas las cosas o personas del mundo en que hayamos pensado en algún momento. Las actitudes son formas de reaccionar (conductas, comportamientos) a algún estímulo producido por un ser vivo o por alguna otra cosa.

Lo anterior es puesto de manifiesto por Josep Roca i Balasch (2007), al expresar que:

[...] cuando hablamos de conducta como acción no podemos sino dar por supuesto que la acción lo es de un organismo o de un individuo; también lo puede ser de una cosa o de un mecanismo. [...] La acción es siempre la acción de alguien; es decir, presupone un sujeto que la ejecuta. En términos lingüísticos, hay siempre un sujeto que es agente de la acción.

Respecto a la definición que antecede referente a la conducta, coincidimos en que todo comportamiento del ser humano es motivado por alguna persona, ser vivo u objeto, y que la actitud que tomamos como una reacción al estímulo que hemos recibido, puede ser influida por factores externos o internos. Sin embargo, lo importante para el objeto del análisis que estamos efectuando es la manifestación de la conducta, que puede generar efectos positivos o negativos, en la persona u objeto hacia el cual se dirige.

El individuo puede variar su comportamiento a medida que adquiere nuevas experiencias de vida. Esta característica de la conducta humana es puesta de relieve en el *Diccionario Psicología para todos* (2013), puntualizando que puede parecer a simple vista que las actitudes se adquieren durante los primeros estadios, durante la infancia y en la adolescencia, mientras se está formando la personalidad. Pero, si bien es cierto que las primeras fases de la vida suponen mayores cambios respecto a las actitudes, durante la edad adulta también aparecen de forma continuada ciertas modificaciones dado que existe una influencia entre las acciones que

llevamos a cabo y nuestras actitudes. Por ejemplo: las actitudes de las personas antes y después de asumir un papel, sufren modificaciones. Podemos imaginar el cambio de actitudes de un hombre después de ser padre por primera vez; a partir del acontecimiento, probablemente empezará a estar de acuerdo con ciertos valores sociales que anteriormente quizás ignoraba o con los que no estaba de acuerdo.

Una situación específica que se suscite en alguna de las diversas etapas de nuestro desarrollo como seres humanos, puede generar una variación de nuestra actitud. Por citar algunos ejemplos: el fallecimiento de un ser querido, el nacimiento de un hijo, una enfermedad incurable, un accidente que produzca efectos permanentes en nuestro organismo. Y así, pueden existir variadas causas que generen una actitud positiva o negativa en nuestra conducta.

Sin embargo, también existen factores externos pueden modificar nuestra forma de comportarnos. Consideramos que la sociedad en que vivimos puede influir sobre nuestra conducta. Ya que, muchas de las decisiones que tomamos pueden ser influidas por otras personas. Todos los individuos desempeñamos un rol social, que implica el cumplimiento de determinadas pautas de comportamiento para nuestra aceptación en el grupo. Por tanto, nuestra conducta requiere adaptarse a los intereses de la agrupación a la que pertenecemos, a fin de cumplir las expectativas de sus integrantes, pues de otra forma, sufriríamos el rechazo social.

Consideramos que otro factor de naturaleza externa que ejerce influjo en el comportamiento humano, es la Cultura. Respecto a este aspecto de la conducta humana, es importante recordar que la organización familiar, como base de la sociedad, ha sido desde los tiempos más remotos la encargada de transmitir las prácticas en el ámbito cultural. Coinciden en este punto Grace J. Craig y Don Baucum (2009), afirmando que además de integrar al niño a la unidad familiar, los padres interpretan para él: la sociedad y su cultura. Desde edad temprana transmiten las tradiciones religiosas y étnicas, así como los valores morales. La transmisión de la cultura no es un proceso simple. Cuanto más diversa sea la estructura social, mayor presión se impondrá al sistema familiar. Se vuelve más difícil transmitir los valores cuando no son claros y se encuentran en fase de transición; esta dificultad tal vez sea el principal desafío que enfrenta la familia moderna. Conviene tener presente que hablamos de una unidad familiar, de un ambiente social y de una cultura, pero no se trata de entidades individuales y fijas. El ambiente social de una persona, de por sí complejo cuando nace, cambia de un modo constante y dinámico.

Cultura y comportamiento humano guardan una estrecha relación. Reafirmando lo anterior, Dagoberto Páramo Morales (2017), citando a Mc Cracken dice que:

[...] en el histórico papel que se la ha asignado a la cultura como reguladora y administradora de conductas, aparece en ella un conjunto de normas que le dan vitalidad a su continua constitución y reproducción social. Parece claro, y sobre todo ampliamente aceptado, que en el mundo culturalmente constituido -una especie de superestructura social- se haya instalado a través del tiempo una serie de reglas de convivencia y de solución de conflictos que, consciente o inconscientemente, el ser social ha aceptado y practicado durante toda su existencia.

De manera que, factores de naturaleza interna o externa pueden ser elementos determinantes para accionar el comportamiento del ser humano. Como hemos podido apreciar en este apartado, la conducta puede ser estudiada por distintas disciplinas, que tratan de desentrañar su origen y la función que desempeña como elemento relevante en la vida de todo individuo. En especial, el estudio de la conducta humana, resulta de gran interés en el ámbito jurídico, porque el Derecho estudia las distintas variantes que puede tomar la conducta del ser humano desde su nacimiento hasta su fallecimiento y que sean susceptibles de regulación jurídica. Ahora bien, la problemática central de este trabajo se basa en analizar los aspectos más relevantes de la conducta jurídicamente regulada a fin de que el Derecho pueda cumplir la función de orientar la conducta del sujeto como integrante de la sociedad para garantizar el orden y la paz social.

3. LA CONDUCTA JURÍDICAMENTE REGULADA

En su oportunidad hemos expresado que no es el ser humano de forma integral lo que interesa al mundo jurídico. Sino que, solamente una parte de esa universalidad que integra al ser humano es lo que constituye el contenido de las normas jurídicas. Por tanto, únicamente algunas de sus acciones y omisiones, pueden hallarse vinculadas positiva o negativamente con el Derecho.

Profundizando en el estudio de la conducta jurídicamente regulada, Rafael Rojina Villegas (1942), indica que la teoría de la conducta jurídica, estudia la conducta como objeto del Derecho. Lo que significa:

[...] teorizar desde el punto de vista jurídico sobre las relaciones normativas puras, sin buscar un correlato de conducta en sus formas concretas. Sólo la conducta intersubjetiva que se desenvuelve en facultades y deberes, es la que cae bajo el ámbito de lo jurídico, diferenciándose así de la conducta en su manifestación subjetiva, que pertenece a la moral, o de la conducta en su relación intersubjetiva, que sólo se manifiesta en deberes del trato externo o puramente social y que a su vez es objeto de convencionalismos sociales. Consideramos conveniente decir que

la conducta para ser objeto del derecho debe manifestarse en una interferencia intersubjetiva desarrollada a través de facultades y deberes, justamente para no confundir aquella otra forma de conducta también de naturaleza intersubjetiva que se da en las reglas del trato externo, pero que no se manifiesta a través de facultades y deudas u obligaciones, sino simplemente en forma de deberes impuestos por los convencionalismos que se originan en una sociedad a través de la moda, etiqueta, cortesía, educación, decoro, etcétera.

El ser humano tiene deberes impuestos por la sociedad a la que pertenece, convive y se desenvuelve. Sin embargo, no todas las obligaciones que corresponden al sujeto como integrante de una agrupación producen efectos en el ámbito jurídico. Tal es el caso de los convencionalismos sociales, al respecto, Luis Recasens Siches (1997), opina, la conducta humana está sometida no sólo a normas religiosas, morales y jurídicas, sino también a otro tipo de normas, que podemos llamar reglas de trato social o también llamadas convencionalismos sociales. Tales como: la decencia, el decoro, la cortesía, el respeto social, la gentileza, la amabilidad, las exigencias sobre el saludo, el compañerismo, la caballerosidad, la atención, etcétera. En una primera caracterización de esas normas, podríamos decir que las reglas del trato social:

[...] suelen manifestarse en forma consuetudinaria, como mandatos colectivos anónimos, esto es, de la gente, de los demás, de los miembros de un determinado grupo o círculo social y sin contar con un aparato coercitivo a su disposición, que fuerce inexorablemente a su cumplimiento, aunque con la amenaza de una sanción de censura o de repudio por parte del grupo social correspondiente.

Las reglas del trato social y la diversidad de los deberes que éstas imponen, son muy grandes y abarcan un sinnúmero de aspectos de nuestra vida de relaciones interhumanas.

Abundando en el significado de los convencionalismos sociales y su diferencia con los preceptos de naturaleza jurídica, Eduardo García Máynez (1989), “expresa que uno de los problemas más arduos de la filosofía del derecho es el que consiste en distinguir las normas jurídicas y los convencionalismos sociales”. Los convencionalismos sociales se basan en la costumbre, es decir, en la repetición frecuente de un determinado comportamiento. Pero hay que insistir en que el simple hecho de la repetición no los engendra, pues éste sólo es, por sí mismo, una legalidad científico-natural o, lo que es igual, una regularidad, en el sentido de lo normal. Sólo cuando al uso se une la convicción de los individuos que lo practican, de que, así como de hecho se procede, debe también procederse, cabe hablar de un convencionalismo social auténtico. Las reglas convencionales únicamente se

conciben como una síntesis de facticidad y normatividad. Lo importante es que en la conciencia de los individuos exista la idea del deber. Generalmente, los convencionalismos son exigencias tácitas de la vida colectiva, es decir, carecen de una formulación expresa y absolutamente clara.

En su obra *Tratado General de Filosofía del Derecho*, Luis Recasens Siches (2013), destaca la distinción entre el Derecho y las reglas del trato social, advirtiendo que:

[...] las reglas del trato social no tienen una versión universal, ni siquiera generalizada, sino más bien una serie de versiones particulares y diversas para cada círculo social. Un acto que para un muchacho es admisible, puede, en cambio, resultar indecoroso en un anciano; y lo plausible en un anciano, cabe que sea inconveniente en un joven. [...] Estas reglas rigen siempre en un determinado círculo (más o menos amplio) de personas, en un grupo colectivo especial, que obtiene su delimitación en virtud de puntos de vista varios para cada esfera. [...] Frente a una violación de las reglas del trato, tan sólo reaccionan los pertenecientes al círculo en el cual regía su uso; al paso que una violación del orden jurídico provoca la reacción de toda la comunidad en que impera, representada por el Estado.

Como podemos percibir, los convencionalismos sociales o reglas de trato social imponen formas de conducta al individuo dentro del grupo social del que forma parte, que se manifiestan a través de costumbres o formas de proceder y comportarse en círculos sociales específicos. Sin embargo, a diferencia de las normas jurídicas, su incumplimiento no genera consecuencias en el mundo del Derecho, al no repercutir en la esfera jurídica de persona alguna, sino que únicamente produce el efecto social del repudio por los integrantes de la agrupación determinada de que se trate.

Las normas morales son deberes que impone la vida en comunidad, siendo relevante para el objeto del presente estudio efectuar una breve distinción de las mismas con las normas jurídicas a fin de lograr una mayor precisión respecto a la conducta jurídicamente regulada. En este sentido, Eduardo García Máynez (1989), explica:

[...] la diferencia esencial entre las normas morales y los preceptos jurídicos estriba en que las primeras son unilaterales y los segundos bilaterales. La unilateralidad de las reglas éticas se hace consistir en que frente al sujeto a quien obligan no hay otra persona autorizada para exigirle el cumplimiento de sus deberes. [...] Las normas jurídicas son bilaterales porque imponen deberes correlativos de facultades o conceden derechos correlativos de obligaciones. [...] [Nunca existe] el derecho de reclamar el cumplimiento de una obligación moral.

Una persona puede pedirnos limosna, implorarla “por el amor de Dios” mas no exigirnosla. La máxima que ordena socorrer al menesteroso no da a éste derechos contra nadie. “A diferencia de las obligaciones éticas, las de índole jurídica son deudas. Y tienen tal carácter porque su observancia puede ser exigida en ejercicio de un derecho”.

En relación con la distinción entre la unilateralidad de las normas morales y la bilateralidad del Derecho, Luis Recasens Siches (1997), dice, el Derecho apunta a la realización de valores utilitarios y de valores de carácter ético. Sin embargo, tiene un sentido diferente del que es característico de la moral, en la acepción estricta de esta palabra. Moral y Derecho son dos tipos de regulación que se dirigen a la conducta humana. La norma moral enjuicia la conducta humana a la luz de los valores supremos hacia los cuales debe orientarse la existencia del hombre; toma la vida humana en sí misma, en su plenitud, centrándola en su más auténtica y más radical significación, atendiendo a su supremo destino, y contemplándola en su auténtica y plenaria realidad -que es siempre la realidad individual, única, singular e intransferible-. En suma, la moral enjuicia la vida humana desde el punto de vista plenario y con respecto a la finalidad suprema de la humana existencia. En cambio, la norma jurídica enjuicia y regula el comportamiento humano desde el punto de vista de las repercusiones de éste sobre otras personas, es decir, en relación con las condiciones para ordenar la convivencia y la cooperación sociales.

Rafael Rojina Villegas (1942), establece claramente la diferencia entre Moral y Derecho, afirmando que: “la moral considera a los actos humanos en relación al sujeto mismo que los cumpla, determinando entre los actos posibles de éste, cuál es la conducta debida”. El derecho, en cambio pone en referencia las acciones de una persona con la de otra, estableciendo una coordinación objetiva bilateral de obrar, de modo que la posibilidad de un acto en un sujeto, supone la facultad de éste, de impedir todos los de los demás incompatibles con él; y la imposibilidad de cierto comportamiento, dimana de que resulta incompatible con la conducta lícita de los demás: lo cual entraña la exigibilidad de los deberes jurídicos y por ende su carácter esencialmente coercible. En tanto que en lo moral “al hacer se contrapone lógicamente el omitir”, en el derecho “el hacer se evalúa en antítesis con el impedir”.

En suma, el Derecho tiene por objeto regular la conducta del sujeto, siempre y cuando dicho comportamiento se manifieste en facultades y deberes. El Derecho enjuicia la conducta, ponderando el valor que el proceder humano tenga en relación a otro u otros sujetos, o para la sociedad. El Derecho autoriza a una persona para exigir de otra el cumplimiento de un deber, es ahí donde podemos apreciar la bilateralidad de las normas jurídicas. Frente a un sujeto facultado

estará siempre una persona obligada a cumplir con un deber correlativo. De ahí la importancia del deber jurídico, que a continuación expondremos.

4. EL DEBER JURÍDICO

La conducta humana puede relacionarse con el Derecho de modo positivo o de forma negativa, de lo que resultan como principales manifestaciones, deberes jurídicos. En este sentido menciona Immanuel Kant (1962), en su obra *Principios Metafísicos del Derecho* que “la noción del derecho, está vinculada a una obligación correspondiente, que concierne a una relación exterior y aun práctica de una persona con otra, en cuanto sus acciones como hechos que pueden tener una influencia sobre otras acciones”.

En otros términos, según el *Diccionario de Derecho Privado* (1954), se entiende por deber jurídico, la necesidad moral de hacer u omitir lo que el orden de las relaciones esenciales de la sociedad humana exige que se haga u omita. El fundamento inmediato del deber jurídico consiste en el orden de las relaciones naturales de la sociedad. En tanto que el fundamento remoto reside en la benevolencia social. Los deberes pueden ser clasificados en atención a sus efectos: Por un lado, el deber puede ser exigible, ora por el beneficiario, ora por la Sociedad.

Con referencia a la literatura jurídica existente, podemos apreciar que los estudiosos de la ciencia jurídica se han adentrado al conocimiento de la noción de derecho, restando interés al estudio del deber jurídico. Así lo pone de manifiesto Eduardo García Máynez (1989), sosteniendo que, a pesar de que las nociones de deber y derecho poseen la misma, los juristas, han descuidado por completo el análisis del primero de dichos conceptos, para dedicarse, casi exclusivamente, a investigar la esencia del segundo. Toda obligación restringe la libertad jurídica del obligado. Cuando un deber jurídico nace a cargo de un sujeto, éste pierde, al mismo tiempo, ya el derecho de omitir lo que se le ordena, ya el de hacer lo que se le prohíbe. En relación con la conducta objeto de una prohibición o de un mandato, el obligado no es, ni puede ser, jurídicamente libre. Si aquélla está prohibida, el sujeto del deber puede lícitamente omitirla, mas no ejecutarla; si está ordenada, se le permite ejecutarla, pero no omitirla. Lo que llamamos deber jurídico es, por tanto, la restricción de la libertad exterior de una persona, derivada de la facultad concedida a otra u otras, de exigir de la primera cierta conducta, positiva o negativa.

Las normas, según Luis Recasens Siches (1997):

[...] determinan la conducta que un sujeto debe poner en práctica, es decir, crean deberes. Esto es común a todas las normas, y, por consiguiente, también a las jurídicas. Ahora bien, a la esencia peculiar de cada uno de los tipos de normas [...] corresponderá una especial índole del deber a

que dan lugar. [...] El deber jurídico lo tiene sólo y exclusivamente porque hay una norma de Derecho positivo vigente que así lo determina; y lo único que esta norma le exige es el hecho objetivo y exterior, [...] sin preceptuarle ningún especial estado interno de ánimo. [...] El precepto objetivo vigente para todos se convierte en deber jurídico subjetivo de una determinada persona, porque y en tanto que ordena que se imponga una sanción al sujeto que se comporte de aquel modo que está previsto en la norma como la condición de [dicho acto sancionador, o] la existencia del deber jurídico se determina porque la infracción de la conducta en aquél señalada constituye el supuesto de una sanción jurídica. [...] Donde no sea posible, a tenor de lo que se desprenda de la norma, el imponer una coacción inexorable al sujeto, es evidente que no hay un deber jurídico.

Respecto a la noción de deber jurídico, Rafael De Pina (2010), afirma:

[...] se entiende por deber jurídico -llamado también deber legal- la necesidad para aquellos a quienes va dirigida una norma del derecho positivo, de prestarle voluntario acatamiento, adaptando a ella su conducta, en obediencia a un mandato que, en el caso de incumplimiento, puede ser hecho efectivo mediante la coacción.

“El deber jurídico presupone siempre la existencia de una norma jurídica que se manifiesta”, según De Castro, “en las siguientes direcciones”:

[...] 1) Deber de cumplir el mandato concreto contenido en la norma. 2) Deber de no obstaculizar su cumplimiento. 3) Deber de respetar las situaciones jurídicas creadas por o nacidas al amparo de la norma. 4) Deber de cooperar a la realización de la finalidad de la norma jurídica.

Se ha llegado a afirmar que el deber jurídico es sinónimo de obligación. Sin embargo, Manuel Bejarano Sánchez (2010), citando a Gutiérrez y González, dice, todo es muy claro si consideramos la diferencia entre el deber jurídico y la obligación, el deber jurídico es la necesidad de observar una conducta conforme a una norma de derecho, y la obligación es una especie de deber jurídico caracterizada porque la conducta necesaria debe ser prestada en beneficio de otro sujeto, determinado o indeterminado, con el cual se está jurídicamente ligado. No todo deber jurídico es una obligación y en cambio toda obligación es un deber jurídico. Por ejemplo: recién emitida una promesa de recompensa, cuando nadie está en aptitud de cumplirla, no existe acreedor ninguno; pero, en tal caso, no hay todavía obligación (vínculo entre partes), sino sólo un deber jurídico consistente en la necesidad de mantener la

oferta. Ese deber se convierte en obligación desde el momento en que alguien está en posibilidad de cumplir la prestación solicitada.

Pormenorizando las características del deber jurídico, Luis Recasens Siches (1997), expresa:

[...] cuando formulamos la pregunta de cuál sea la esencia del deber jurídico, necesariamente se tiene que buscar la solución dentro del mismo concepto de norma jurídica. [...] Es postulado esencial de todo Derecho que el desconocimiento de la norma no exime de su cumplimiento. [...] Se puede hablar de un deber jurídico concreto, como dimanante de un precepto de Derecho positivo válido, en cuanto en tal precepto es capaz de subjetivación, es decir, capaz de ser individualizado en una persona determinada. El precepto objetivo válido para todos se convierte en deber jurídico subjetivo de una determinada persona, porque y en tanto que ordena que se imponga una sanción al sujeto que se comporte de aquel modo que está previsto en la norma como la condición o hipótesis [de un acto sancionador por el Estado].

Estimamos que la conducta jurídicamente regulada que se traduce en un deber jurídico, consistente en la necesidad de hacer u omitir lo dispuesto por la norma jurídica. En este sentido, el *Diccionario de Derecho Privado* (1954), precisa que, “el Derecho consiste en un conjunto de proposiciones, componiéndose cada proposición de un supuesto y de una consecuencia jurídica”. Por ende, una norma de Derecho sin deber jurídico es una contradicción. El deber jurídico no es ni puede ser otra cosa que la misma norma vista desde el plano de aquel cuya conducta constituye el contenido del deber ser jurídico. He aquí la diferencia entre deber y derecho subjetivo. El primero es esencial mientras que el segundo es accesorio.

De modo que, en toda norma jurídica siempre estará presente un deber ser jurídico, como conducta prescrita en la misma. En tanto que el derecho subjetivo, como posibilidad de exigir la realización de lo ordenado por la norma jurídica depende del interés del sujeto autorizado para ejercer los medios que conducen al cumplimiento del deber jurídico.

5. LOS DERECHOS SUBJETIVOS

Como parte de la conducta jurídicamente regulada, los derechos subjetivos se traducen en una posibilidad de actuar. Sin embargo, con el propósito de especificar las particularidades de los mismos, es pertinente conocer la apreciación de diversos tratadistas sobre dicha temática en especial.

El jurista Rafael De Pina (2010), define al derecho subjetivo como “un interés jurídicamente protegido; como la potestad o señorío de la voluntad conferido

por el ordenamiento jurídico y como el poder para la satisfacción de un interés reconocido, entre otras maneras”. Citando a Chiovenda, “todo derecho subjetivo no es sino una voluntad concreta de la ley subjetivizada”, es decir, considerada desde el punto de vista de aquel que puede pedir su actuación. La dualidad derecho objetivo-derecho subjetivo, sin embargo, ha sido modernamente muy combatida, especialmente por Kelsen, para quien “el derecho subjetivo no es otra cosa que el propio derecho objetivo que, en determinadas condiciones, se pone a disposición de una persona, dados los supuestos establecidos en el mismo”.

En lo que respecta a los derechos subjetivos, Ugo Rocco (1959), opina que los intereses humanos, en cuanto jurídicamente protegidos por una norma de derecho objetivo, constituyen el elemento substancial de todo derecho subjetivo. Conocida es la cuestión surgida en Alemania y en Italia para establecer el debatido concepto de derecho subjetivo y las teorías que se han disputado el campo, es decir, particularmente la teoría del puro interés y la teoría de la pura voluntad. A la escuela alemana le corresponde principalmente el mérito de haber conciliado estos dos opuestos conceptos en uno solo que los funde y armoniza, teoría hoy definitivamente acogida por toda la doctrina italiana. Nosotros afirmamos que el derecho subjetivo es el poder, reconocido y concedido por una norma jurídica a un sujeto individualmente determinado, de querer y de obrar para la satisfacción de un interés suyo, tutelado precisamente por la norma, y de imponer su voluntad y su acción a la voluntad y a la acción de otros y diversos sujetos.

Es muy importante el aspecto jurídico de cualquier terminología, por ese motivo Rafael Rojina Villegas (1942), refiere que el sector de lo lícito jurídico no queda sólo comprendido:

[...] en el cumplimiento del deber, pues además de lo lícito obligatorio, existe lo lícito facultativo, que constituye el sector específico de la libertad jurídica [...] y que puede definirse en términos generales como aquello que el sujeto puede hacer o no hacer, por virtud de una regulación jurídica general o expresa. [...] En términos generales [...] el derecho subjetivo consiste en la posibilidad normativa de interferir en la esfera o conducta jurídica ajenas, o en la de impedir que otro interfiera en la conducta o esfera jurídica propias. [...] [A efecto] de caracterizar al derecho subjetivo desde el punto de vista de su estructura lógico-normativa, vaciándolo de todo contenido material, hemos pensado que tal derecho puede definirse como la posibilidad normativa de interferir en la conducta o esfera jurídica ajenas.

Para obtener con todo rigor la noción esencial del derecho subjetivo, Luis Recasens Siches (1997), afirma que:

[...] no hace falta recurrir a elementos extraños al concepto de lo jurídico, sino que basta con enfocar éste en una especial perspectiva. La norma jurídica (de imposición inexorable) regula o coordina desde un punto de vista objetivo las actividades sociales, de tal suerte que concede a cierta conducta de un sujeto (el titular del derecho) la capacidad normativa de determinar en otro sujeto (el obligado), o en varios, un determinado comportamiento positivo o negativo. O dicho en otras palabras: la situación o conducta del titular del derecho subjetivo constituye, según la norma, el supuesto determinante de un deber en otro u otros sujetos. Así pues, en general, tener un derecho subjetivo quiere decir que la norma vincula a una situación o conducta de un sujeto el deber de un cierto tipo de comportamiento en otro sujeto. Resulta, por lo tanto, que derecho subjetivo es la cualidad que la norma atribuye a ciertas situaciones de unas personas, consistente en la posibilidad de determinar jurídicamente el deber de una especial conducta en otra u otras personas.

Suele darse una confusión entre el concepto de derecho subjetivo y el de facultad. Así lo pone de manifiesto Eduardo Pallares (1977), citando a Carnelutti, el mencionado jurisconsulto dice a este respecto, puesto que el derecho subjetivo está constituido por la libertad en que se encuentra el titular del interés protegido de valerse o no del mandato, es claro el parentesco entre derecho y facultad; el derecho subjetivo es, precisamente, un interés protegido mediante una facultad.

Por consiguiente, en nuestra opinión, el derecho subjetivo es una manifestación de la conducta jurídicamente regulada, consistente en la posibilidad normativa de actuar en ejercicio de la libertad jurídica que posibilita al interesado para seleccionar los medios lícitos que tenga a su alcance a fin de exigir el cumplimiento de un deber jurídico.

6. APORTACIONES

El propósito del presente estudio ha consistido en determinar la conducta jurídicamente regulada a fin de establecer las situaciones específicas en que los actos humanos tienen relevancia jurídica y consecuentemente, producen efectos en el ámbito del Derecho. Cabe recordar que el ser humano tiene una vida social, que toda persona se vincula en principio con los integrantes del grupo familiar del que forma parte y que es justamente en la familia donde el ser humano adquiere los primeros patrones de comportamiento que podrán reforzarse o modificarse por la influencia de otras personas durante el transcurso del tiempo.

Ahora bien, para que las relaciones humanas se generen de manera ordenada, pacífica y segura es menester que mediante un conjunto de normas

jurídicas se realice la coordinación del comportamiento, intereses, voluntades y acciones del ser humano. El Derecho se presenta entonces como un sistema que establece límites a la conducta del ser humano, para lograr que la convivencia social se desenvuelva de manera organizada. La norma jurídica se presenta entonces bajo el aspecto de un imperativo jurídico que puede asumir una forma positiva (derechos subjetivos) o negativa (deberes jurídicos). Ambas formas de manifestación del contenido de la norma jurídica implican el cumplimiento de ciertos preceptos, que desempeñan una función importante en toda sociedad, para la apropiada integración de los individuos en el desarrollo de las relaciones humanas.

Sin embargo, es oportuno hacer notar que el imperativo jurídico, expresado de forma positiva o negativa, es abstracto, general y universal. Es decir, no regula específicamente determinados vínculos jurídicos, no se dirige a ciertas personas, sino que es un mandato que vale de manera uniforme para todas las situaciones específicas que por su similitud pueden encuadrar en lo previsto por la norma jurídica. De tal modo que, los preceptos jurídicos fijan a través de formas de comportamiento, las condiciones indispensables para la armonía en la vida social.

La norma jurídica tiene la característica particular de ser obligatoria. Por tanto, el deber jurídico presupone siempre la existencia de una norma jurídica que se manifiesta, razón por la cual el deber jurídico es la necesidad de observar una conducta conforme a una norma de derecho. En toda norma jurídica siempre estará presente un deber ser jurídico, como conducta prescrita en la misma. El deber jurídico, como lo hemos precisado, no se dirige a una persona en particular, sino que toda aquella persona cuya conducta se ajuste al contenido del precepto jurídico tendrá el deber jurídico de cumplir con el mandato establecido por el mismo. El imperativo que constituye el contenido de la norma jurídica vale como regulación obligatoria del comportamiento humano, de modo que toda persona está obligada a someterse a los mandatos prescritos por el Derecho.

Las normas jurídicas otorgan la posibilidad de actuar, en ejercicio de la libertad jurídica que permite al sujeto cuya potestad es concedida por la norma jurídica para establecer los medios lícitos que tenga a su alcance a fin de exigir el cumplimiento de un deber jurídico. En este caso, estamos en presencia de un derecho subjetivo, que, en términos generales, constituye un interés protegido mediante una facultad. Dicho interés constituye el motivo que dirige la voluntad del sujeto.

Reiteramos que, las normas jurídicas, tienen esencialmente la función de otorgar seguridad a los individuos dentro del grupo social en que se desenvuelven, por lo que dicha seguridad constituye el valor fundamental de lo jurídico. Asimismo, el Derecho se va adecuando a las necesidades de cada época determinada, por lo que

no puede permanecer invariable, sino que deber ir transformándose para regir todo tipo de conductas que se van generando como consecuencia de los cambios en la realidad social. Pueden existir factores de naturaleza interna o externa que influyan en la modificación de nuestro comportamiento como integrantes de la comunidad, por ese motivo el Derecho siempre debe ir evolucionando paralelamente al progreso de la sociedad.

El Derecho tiene como función la de estabilizar las relaciones humanas y requiere adecuarse a las necesidades suscitadas por el cambio social. Así, los preceptos jurídicos tienen como propósito regir la conducta del individuo en la sociedad y la finalidad de su creación es garantizar la paz, el orden, la certeza y seguridad, que son los valores supremos de toda agrupación humana que solamente pueden realizarse en un ambiente pacífico, ordenado, cierto y seguro, para lo cual es menester la existencia de un orden jurídico coercitivo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bejarano-Sánchez, M. (2010). *Obligaciones Cíviles*. México: Oxford.
- Cobo-Olivero, C. (2003) “El comportamiento humano”. *Revista Cuadernos de Administración*, Vol. 19, Núm. 29, pp. 113-130, Cali, Colombia.
- Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson.
- De-Pina, R. (2010). *Diccionario de Derecho*. México: Porrúa.
- Diccionario de Derecho Privado*. (1954). Barcelona: Labor.
- Diccionario de la Lengua Española*. (1996). Madrid: Brosmac, S.L.
- Diccionario Psicología para Todos*. (2013). Barcelona: Océano.
- Galarsi, M. (2012) “Comportamiento, historia y evolución”. *Revista Fundamentos en Humanidades*, Vol. XII, Núm. 24, pp. 89-123, San Luis, Argentina.
- García-Máynez, E. (1989). *Introducción al estudio del Derecho*. México: Porrúa.
- Kant, I. (1962). *Principios Metafisicos del Derecho*. México: Cajica.
- Laca-Arocena, F. (2005). “Actitudes y comportamientos en las situaciones de Conflicto”. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 10, Núm. 1, pp. 117-126, Xalapa, México.
- Pallares, E. (1977). *Diccionario de Derecho Procesal Civil*. México: Porrúa.
- Páramo-Morales, D. (2017) “Cultura y Comportamiento Humano”, *Revista Pensamiento y Gestión*, Núm. 42, enero-junio 2017, pp. vii-xii, Barranquilla, Colombia.
- Recasens-Siches, L. (1997). *Introducción al estudio del Derecho*. México: Porrúa.
- Recasens-Siches, L. (2013). *Tratado General de Filosofía del Derecho*. México: Porrúa.
- Roca-I-Balasz, J. (2007) “Conducta y Conducta”. *Revista Latina de Análisis del Comportamiento*, Vol. 15, Núm. 3, pp. 33-43, Veracruz, México.
- Rocco, U. (1959). *Teoría General del Proceso Civil*. México: Porrúa.

Rojina-Villegas, R. (1942). “La conducta jurídicamente regulada”. *Revista del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM*, pp. 1-44. Disponible en: www.juridicas.unam.mx

EL VOUCHER EDUCATIVO Y SU EFECTO EN EL CRECIMIENTO ECONÓMICO

Héctor Alberto Fernández Morales
Francisco Javier Pedraza Morales

1. INTRODUCCIÓN

El presente ensayo encuentra sentido en el sector de la Economía de la Educación, entendida como una disciplina pedagógica, que aporta diversos mecanismos de estudio en cuanto a su aprovisionamiento, pues al ser considerada como una inversión, es necesario ocupar de la economía y apoyarse de estudios propios de esta ciencia; tal es el caso de la tasa del rendimiento de las inversiones, entre otros estudios (Pineda, 2000). Uno de los aspectos fundamentales de este estudio, es el mecanismo de financiamiento al sector educativo, como una alternativa al sistema implementado hasta ahora por medio de la estimulación de la oferta, cuyo modo de funcionamiento se basa principalmente en un sistema de transferencias de la Federación a los Estados que conforman los Estados Unidos Mexicanos -Secretaría de Educación Pública- a través del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y el Gasto Educativo -FONE-, que se encuentra dentro del Ramo 33¹.

Conforme a lo dispuesto en el artículo 26 de la Ley de Coordinación Fiscal, con cargo a las aportaciones del Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo -FONE-, “los Estados serán apoyados con recursos económicos complementarios para ejercer las atribuciones que en materia de educación básica y normal de manera exclusiva se les asignan, respectivamente, en los artículos 13 y 16 de la Ley General de Educación”. Los recursos del FONE son destinados para cubrir el pago de los servicios personales correspondientes al personal que ocupa las plazas transferidas a los estados en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992 y los convenios que de conformidad con el mismo fueron formalizados con los Estados y que se encuentran registrados en el

¹ Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios.

Sistema de Información y Gestión Educativa a que se refiere el artículo 12, fracción X, de la Ley General de Educación. Estos recursos se integran en el programa presupuestario I013 “Servicios Personales” (Proyecto de presupuesto de egresos de la federación 2018 estrategia programática, 2017)

Adicionalmente en el FONE se prevén recursos con el propósito de apoyar a las entidades federativas para cubrir los gastos de operación asociados al cumplimiento de las atribuciones que tienen asignadas en materia de educación básica y normal, específicamente para el desarrollo de las acciones relativas a la planeación, capacitación, operación, verificación, seguimiento, promoción y difusión de la prestación de servicios de educación básica, incluyendo la indígena, y de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, y en su caso, al pago de contribuciones locales de las plazas conciliadas. Cabe mencionar que el programa presupuestario I015 “Gasto de Operación” considera los referidos recursos.

Ante ello, la problemática estriba principalmente en la calidad del servicio educativo que provee el Estado Mexicano con relación a las Instituciones Particulares de Educación Básica, prueba de ello es la siguiente estadística; México es el país con los índices más bajos a nivel educativo, de acuerdo a la OECD -Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, por sus siglas en inglés- en los datos arrojados por el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos por sus siglas en inglés PISA en el año 2015 los jóvenes de 15 años de México obtuvieron 416 puntos en la evaluación en el área de ciencias, 423 puntos en el área de lectura y 408 en el área de matemáticas, contrastando con el promedio de la OECD el cual fue de entre 493 y 490 en las tres materias.

Por otra parte, se hace énfasis con respecto al impacto de la educación en el mercado laboral. Los datos que ejemplifican la magnitud de esta problemática en el país son, que la OECD tiene un promedio de 36% de población adulta con estudios de educación superior; este indicador para México corresponde a tan sólo el 16% , además de que agudiza el problema de la brecha de ingresos entre el grueso de la población que mantiene estudios de educación media superior, de educación superior y con grados académicos de maestría y doctorado (Panorama de la educación 2016, OECD, 2016)

Ello trae como consecuencia una formación de capital humano insuficiente para la adaptación a las condiciones del mercado laboral en donde se deben contar con condiciones que obedezcan a las demandas del mismo, para lo cual se requiere suma preparación profesional que esté acorde a las necesidades de la era y en el que se permita el desarrollo pleno de las habilidades potenciales de la población, consecuentemente con ello, mayor productividad y mejores niveles salariales con su

elevación en la calidad de vida, sin embargo, el rubro específico que se maneja en este producto de investigación es la educación básica, la cual es el tramo formativo que comprende el mayor número de años de escolaridad, y está compuesta de preescolar -general, indígena e inicial-, primaria -general e indígena- y secundaria -general, técnica, telesecundaria, para trabajadores, migrante e indígena- (Narro-Robles, Martuscelli-Quintana, y Barzana-García, 2012), en vista de los resultados de las últimas evaluaciones realizadas a nivel internacional, este rubro, es uno de los que más preocupa, prueba de ello es que la valoración sobre la eficacia de la educación secundaria frente a la igualdad de oportunidades de aprendizaje puede ser parcialmente identificada mediante el resultado de diferentes pruebas masivas: PISA, ENLACE, Exani-I.6. La primera está diseñada para identificar competencias para la vida; la segunda alineada al currículum y la tercera es utilizada para distribuir a los estudiantes en las diferentes opciones de educación media superior en la Ciudad de México y área conurbada, aunque existen pruebas similares en las diferentes entidades del país (Narro-Robles, Martuscelli-Quintana, y Barzana-García, 2012), sin embargo, estas evaluaciones han hecho posible demostrar que las brechas de aprendizaje se han ampliado entre los estudiantes de educación básica, en el rubro de la educación secundaria de las escuelas urbanas públicas y privadas y las comunidades rurales, brechas que se mantendrán hasta egresar de este nivel básico, e ingresar al nivel medio superior -entendido este nivel como el bachillerato general o técnico especializado-, tomando en cuenta que posterior a este nivel, se encuentra el superior, que se imparte mediante distintos niveles de ella, dividiéndose en Nivel Técnico Superior Universitario, Licenciatura y Posgrado.

En el análisis del capital humano se tienen en cuenta como componentes la educación formal y capacitación, la salud y experiencias de un determinado individuo. Partiendo de esto, se introducen subtemas de cada uno de los componentes, para mostrar las sinergias que existen o se crean entre los mismos. Además, se presenta una conceptualización de la teoría del capital humano, donde se muestra la variación teórica que ha tomado el concepto, según el autor que la haya trabajado, pues precisamente en este último nivel educativo es donde se da la formación del Capital Humano.

Desde su aparición en la década de 1960, el concepto de capital humano ha tomado diferentes definiciones, donde han variado sus componentes y alcances. En un principio, se tomó la educación como eje fundamental, pero se han desarrollado nuevos elementos. Esta variación se ha visto enmarcada por distintos estudios y la inclusión de variables como la experiencia.

Según Schultz (1961), invertir en escolarización, salud, en la forma de crianza de los niños, en profesionales, en investigación, es invertir en capital humano,

lo que a su vez disminuye la brecha entre pobres y ricos, brindándoles una mejor calidad de vida a las personas de escasos recursos. El centro de la teoría de capital humano está en tomar la educación y capacitación como formas de inversión que producen beneficios a futuro con mayores ingresos para las personas con educación, y por ende, la sociedad; de esta manera, el capital humano es entendido como una inversión que da sus frutos cuando las personas reciben más ingresos en el futuro.

Becker (1964) define el capital humano como el conjunto de las capacidades productivas que un individuo adquiere por acumulación de conocimientos generales o específicos. Para Becker (1964), el individuo incurre en gastos de educación al mismo tiempo que en un costo de oportunidad por permanecer en la población económicamente inactiva y no recibir renta actual; sin embargo, en el futuro, su formación le otorgará la posibilidad de obtener unos salarios más elevados.

Thurow (1978), define el capital humano como las habilidades, talentos y conocimientos productivos de un individuo.

Bustamante (2003) especifica el capital humano como el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades de la fuerza laboral, ya sea por inversiones en educación, salud, seguridad y cultura, o por aquellas destrezas adquiridas por la experiencia.

Dornbush y Fischer, para resaltar la contribución potencial de la capacitación y de la educación del talento humano en la producción de bienes y servicios, definen el capital humano como “el potencial generador de renta que tienen los individuos”; comprende la capacidad y talentos innatos y la educación y cualificación adquiridas.

De manera que un empleado bien formado impacta positivamente la unidad económica donde labore; presenta una serie de ventajas asociadas con los conocimientos, habilidades y destrezas, además de factores como capacidad de emprender, sentido de responsabilidad y manejo de esquemas y procesos; se podría decir, en síntesis, que genera externalidades económicas y sociales. En síntesis, se puede concluir que el capital humano son los conocimientos en calificación y capacitación, la experiencia, las condiciones de salud, entre otros, que dan capacidades y habilidades, para hacer económicamente productiva y competente las personas, dentro de una determinada industria.

Este se ve afectado entonces por cuatro componentes:

- 1) la educación formal (básica, media superior y superior),
- 2) la experiencia que adquiera la persona en su puesto de trabajo (y que se acumula a lo largo de su vida laboral),
- 3) la capacitación que reciba por parte de la empresa donde labora, o por entidades públicas

- 4) las condiciones de salud del empleado, que tienen mucho que ver con las condiciones en su lugar de trabajo y afectan directamente su productividad.

Por ello, el enfoque de esta investigación de la Economía de la Educación analizará una manera diferente de financiar la educación con relación a como se ha estado haciendo hasta el momento en México, para ello, la herramienta que se estudiará será el denominado Voucher educativo² -en adelante Vale- el cual, fue propuesto por el profesor de la Universidad de Chicago, Milton Friedman, en el año de 1955 para el sistema educacional, basándose su funcionamiento esquemático en el modelo de implementación de competencia que hasta el momento el Estado no tiene, pues al ser el único proveedor de la misma, por lo menos para la gente que no puede financiar la educación de sus hijos, solo tiene la alternativa de la educación que proporciona el Estado, y al efectuarse el fenómeno del monopolio para el público objetivo de este servicio -personas que no acceden a la educación básica privada-, la calidad del servicio ofrecido va en detrimento pues no está obligado por cuestiones de competencia a mejorar y con ello se observaría un decremento en la formación de los alumnos que posteriormente acceden a niveles más altos de educación -media superior y superior- en la población que a mediano y largo plazo, estarían ocupados en el área laboral de los sectores productivos, sin embargo, una baja productividad y por consiguiente una percepción salarial menor, con los riesgos sociales que ello implica.

2. EXPLORANDO EL VOUCHER EDUCATIVO

Derivado de la problemática expuesta anteriormente, el trabajo de investigación tiene como guía responder los siguientes acertijos:

¿Cuál es el impacto de un incentivo económico en educación, el Voucher, en la economía familiar?

También, al representar el llamado vale educativo una vía adicional para garantizar educación de calidad a la población en edad escolar, cabe mencionar que mientras más educación se le proporcione a los individuos, éstos estarán mejor

² El esquema del Voucher fue propuesto por primera vez para la educación en 1955 por el Profesor Milton Friedman de la Universidad de Chicago. Se basa en la distribución de Vouchers educacionales a todos los padres de familia. Estos Vouchers son cupones canjeables por educación en las diversas escuelas, públicas o privadas, aprobadas por el Ministerio de Educación. El valor del Voucher podrá ser calculado en función del costo promedio de educación para un determinado nivel académico. Dicho valor será pagado por el estado a las escuelas, previa entrega de los Vouchers aceptados por estas como pago por sus servicios

capacitados para desarrollar sus potencialidades y aprovechar al máximo los beneficios que conlleva vivir en sociedad. Por lo tanto, generarán riqueza y bienestar promoviendo el desarrollo de ellos mismos y de su comunidad, para ello, como anteriormente se vio, debe hacerse notar que la mayor escolaridad de una población no es el único factor que contribuye al desarrollo. Es necesario que paralelo al aumento de oportunidades de educación, se incrementen las fuentes de trabajo para los egresados de los diferentes niveles escolares. Así la educación finalmente será un factor del desarrollo.

Sin embargo, cabe preguntar ante ello;

a) ¿Cuál es la incidencia de la educación como generador del factor capital humano en el proceso de crecimiento económico y su contribución al desarrollo en el Estado de Tamaulipas?

3. TEÓRICOS CLÁSICOS DE INCENTIVOS EDUCATIVOS

Dado el alcance que se pretende en el presente artículo, es importante destacar que la formación del núcleo teórico disciplinar es de suma relevancia. Primeramente se establecerá un desglose de las disciplinas que forman parte de este trabajo y posteriormente al ser canalizados de un carácter general a uno específico, se obtendrá un análisis del enfoque disciplinar que toma parte específicamente en este trabajo, por lo que finalmente se formalizará dando paso al punto de vista donde se interrelacionan los mismos a partir de trabajos previos de investigación.

Para uno de los teóricos más célebres del neoliberalismo del Siglo XX, Milton Friedman, plantea al capitalismo como una verdadera condición necesaria de la libertad, Friedman, junto a otros economistas norteamericanos -la llamada “Escuela de Chicago”-, trató de recuperar las líneas principales del liberalismo clásico en una época marcada por el triunfo de las tesis keynesianas -en el ámbito de un liberalismo social que mitigase las graves consecuencias del capitalismo desregulado, motivado por la experiencia del Crack de 1929 y la posterior Guerra Mundial-

John Maynard Keynes en 1936 publica su “Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero” dando lugar a la primera teoría no marxista, socialista o revolucionaria dentro de la economía clásica, la cual, partía de la evidencia de que el libre desarrollo de las fuerzas de la oferta y la demanda no eran un buen mecanismo para la satisfacción de las necesidades sociales. Proclamó la necesidad de la intervención estatal para asegurar varios objetivos sociales, entre ellos el del pleno empleo -en el contexto de los años 30 se alcanzaron niveles de desempleo nunca vistas que golpearon duramente las condiciones de vida de gran parte de la población trabajadora-. Y en las líneas generales de su pensamiento se trazaron los

Estados de Bienestar que empezaron a consolidarse en el mundo desarrollado en la posguerra.

Friedman, plantea el concepto del Homo Economicus, un modelo de hombre cuyos deseos están claros y cuyas preferencias son calculables por medio de las funciones de utilidad, dado que el consumo de los productos son decisiones tomadas de acuerdo a comparaciones de utilidad marginal, esta concepción es útil en cálculos a gran escala, aunque el hombre de manera individual no maximice cada uno de sus actos de consumo. Las reflexiones de Keynes no habían desmontado esta concepción antropológica, pues había tratado de justificar algunas conductas económicas humanas por medio de teorías psicológicas, en vez del anterior análisis racional de la toma de decisiones. Era el caso de las decisiones empresariales que, para Keynes, están ligadas a impulsos viscerales o las decisiones de consumo, ligadas a la tendencia psicológica a gastar poco, a aumentar la renta, al sentido de equidad (Keynes, 1936).

Ante él, Friedman reclamaba que una teoría económica debía evaluarse por su capacidad para predecir el comportamiento, no de adentrarse con mayor o menor verdad en los sucesos psicológicos anteriores a él. Su aplicación de hipótesis del comportamiento racional a cuestiones que otros economistas no habrían considerado. Por ejemplo, para entender el ahorro y el gasto de un agente económico, de un consumidor, recurría a pensar que los individuos hacen planes racionales sobre cómo gastar su riqueza a lo largo de su vida. Un modo de explicar y calcular el ahorro y el gasto que conserva su vigencia hoy en día. Esta teorización comenzó a forjarle una fama académica a Friedman.

Por otro lado, la conceptualización que hace Friedman (1966, pp. 22-23) de la libertad pone al individuo entre Escila y Caribdis³ en tanto escapa de la coerción del gobierno para caer en la prisión del mercado. Cabe señalar que de una concepción primigenia de la economía al servicio del hombre se ha pasado a una mentalidad -defendida por Friedman- en que el modelo económico es un fin en sí mismo y el hombre un insumo productivo, sea en el *input* o en el *output* del proceso de producción y distribución, capaz de desarrollarse, única y exclusivamente, en el mercado libre. En última instancia, ante la inexistencia de hombres, la economía desaparece, sin embargo, el hombre puede organizar su vida económica -lo ha hecho a lo largo de la historia- de múltiples formas y con diversos fines.

³ Escila y Caribdis son dos monstruos de la mitología griega que custodiaban –supuestamente- el estrecho de Mesina. Mientras Escila escupía grandes cantidades de agua al punto de hacer naufragar a los barcos, Caribdis los succionaba y tragaba. Esto producía que alejarse de un peligro implicara automáticamente acercarse a otro.

Friedman plantea:

[...] la principal amenaza contra la libertad es el poder de usar la fuerza, ya sea por parte de un monarca, un dictador, una oligarquía o una mayoría momentánea. La defensa de la libertad requiere la eliminación, en la medida de lo posible, de esas concentraciones de poder, y la dispersión y distribución del poder que sea imposible eliminar (un sistema de contención y equilibrio). Al hacer que la autoridad política pierda el control de la actividad económica, el mercado elimina esta fuente de poder coercitivo. Hace que la fuerza económica actúe de contención del poder político (Friedman, 1966, p. 31).

Por supuesto, Friedman argumentó que los cupones deben ir a escuelas que cumplan con los “estándares mínimos especificados” (1955). De ahí que se ponga en marcha la dinámica sobre competencias implementadas en aras del mejoramiento de la productividad de las Instituciones tanto públicas como privadas, pues al otorgar un poder al ciudadano para elegir la escuela que se ajuste a sus necesidades requeridas -calidad, precio, etcétera- con ello, se pone sobre la mesa la posibilidad de que las instituciones que no inviertan en innovación, pierdan el acceso a un mercado que podría ser más competitivo y atractivo para la Iniciativa Privada que desee invertir en ello y ofrecer un servicio de calidad para el consumidor.

Ahora bien, en vista de ello, se piensa que Milton Friedman, fue el primero en introducir el concepto de los vales educativos, sin embargo, aunque Milton Friedman pudo haber sido la primera persona en introducir y aplicar la etiqueta “vale educativo”, y ciertamente ha popularizado tales propuestas en sus publicaciones posteriores, propuestas similares se han realizado mucho antes.

4. SUBSIDIOS DE EDUCACIÓN

Al parecer, estas fueron las primeras propuestas de este tipo que se encuentran en el Capítulo 5 de la Parte II de los Derechos del hombre de Thomas Paine: *Respuesta al ataque de Burke a la Revolución Francesa*, una obra publicada por primera vez en 1791 y dedicada al presidente George Washington. Este capítulo se titula *Formas y medios para mejorar la condición de Europa, entremezclado con observaciones diversas*. Estas formas y medios abarcan varias propuestas diferentes pero complementarias. Todos ellos han sido cuidadosamente calculados con base en los supuestos de que Inglaterra sería el primer país en el que fueron adoptados, y que se podría encontrar el financiamiento necesario recortando un total de cuatro millones de libras de gastos en la monarquía y en las fuerzas armadas. Las primeras reclamaciones sobre esta suma, que Paine estimaba que consumirían poco menos de tres y tres cuartos de millón de libras esterlinas, eran para el pago de las pensiones a los ancianos y el

alivio para los pobres. Luego sostiene que la mayor parte del resto debe aplicarse de la siguiente manera:

[...] Después de que se proporcionen todos los casos anteriores, seguirá habiendo un número de familias que, aunque no pertenecen adecuadamente a la clase de los pobres, tienen dificultades para educar a sus hijos; y esos niños, en tal caso, estarían en una condición peor que si sus padres fueran realmente pobres... Supongamos entonces que cuatrocientos mil niños están en esta condición, que es un número mayor del que debería suponerse, después de las disposiciones ya establecidas. El método será permitir a cada uno de estos niños diez chelines al año [media libra] por el costo de la escolarización, durante seis años cada uno, lo que les otorgará seis meses de escolaridad cada año y media corona [dos y medio chelines] Para papel y libros de ortografía (Paine, 1791).

Paine calcula que el costo de proporcionar estas asignaciones educativas ascendería a un cuarto de millón de libras al año. La tarea final es disponer del residuo comparativamente modesto de los cuatro millones de libras originales en una serie de beneficios diversos. Pero antes de continuar con esa tarea, Paine agrega una nota a pie de página que insiste en que la educación podría y debería proporcionarse en forma privada, y que su provisión beneficiaría tanto a los maestros como a los niños a los que se les enseña. “Siempre hay personas de ambos sexos en cada aldea, especialmente cuando se convierten en años, capaces de tal empresa”, mientras que “Veinte niños de diez chelines cada uno equivale a diez libras al año por no más de seis meses de trabajo”. Y a menudo hay viudas de clérigos angustiados a quienes un ingreso de este tipo sería aceptable.

5. CRÍTICA A LA EDUCACIÓN ESTATAL

En 1859, en un pasaje muy poco observado y citado de su ensayo clásico *Sobre la libertad*, John Stuart Mill rechazó no solo los monopolios de las escuelas públicas sino toda participación estatal en la educación:

[...] Para que toda o parte de la educación de la gente esté en manos del Estado, llega tan lejos como a cualquier persona en desuso. Una educación general del estado es un mero artilugio para moldear a las personas para que sean exactamente iguales entre sí (Mill, 1859).

Fue en este contexto que Mill, sin que pareciera que se hubiera dado cuenta de que había sido anticipado por Thomas Paine, ofreció su propia propuesta de vales de educación:

[...] Fueron los deberes de hacer cumplir la educación universal una vez admitidos... Si el gobierno decidiera exigir a cada niño una buena educación, podría ahorrarse la molestia de proporcionarla. Podría dejar a los padres obtener la educación de dónde y cómo les plazca, y contentarse con ayudar a pagar los aranceles escolares de las clases más pobres de los niños y sufragar los gastos escolares completos de aquellos que no tienen a nadie más que pague por ellos (Mill, 1859)

Writing On Liberty en 1859, mucho antes del primer establecimiento por la Ley Forster de 1870 de un sistema de educación primaria mantenido por el estado en Gran Bretaña, Mill no tenía nada que decir sobre los costos económicos en oposición a los peligros ideológicos de un monopolio estatal en *La oferta de servicios educativos*. Pero antes, en sus *Principios de economía política* de 1848, fue tan sincero como se podría desear en su asalto al monopolio en general. Mill discutió allí contra los socialistas:

[...] Estoy totalmente en desacuerdo con la parte más conspicua y vehemente de su enseñanza, sus declamaciones contra la competencia... Olvidan que donde sea que no haya competencia, hay monopolio; y ese monopolio, en todas sus formas, es la tributación de los industriales por el apoyo de la indolencia, si no del saqueo (Mill, 1848).

El crecimiento económico puede explicarse por varios componentes: la inversión, el acervo de capital físico, el crecimiento de la mano de obra, la ampliación de los acervos de capital humano que eleva la calidad media del trabajo, los factores intermedios y el residual que representa la productividad total factorial, según el estudio de Solow⁴. Por lo que Harberger recomienda estudiar estos factores por separado⁵.

Ahora bien, algunos modelos teóricos relacionados con el crecimiento económico acentúan el papel del capital humano en la forma de logros educativos. Lucas (1988) menciona que las grandes diferencias en el ingreso per cápita se explican, principalmente por las diferencias en el capital humano per cápita, incluidos los rasgos y las habilidades culturales en diversas regiones. El nivel medio de capital humano en la forma de habilidades ocupacionales o de educación de una sociedad puede influir en su ingreso per cápita.

Sobre la vertiente del crecimiento económico, y su incidencia en la evidencia empírica Barro y Sala-i-Martin utilizan el modelo neoclásico del crecimiento como

⁴ Solow, R. (1957). "Technical Progress and the Aggregate Production Function". *Review of Economics and Statistics*, núm. 39, pp. 312-320.

⁵ Harberger, A. (marzo de 1998). "A Vision of the Growth Process". *American Economic Review*, vol. 88, núm. 1, pp. 1-32.

marco para estudiar la convergencia de los 48 estados continuos de Estados Unidos (Barro, y Sala-i-Martin, 1992). Los datos sobre ingresos van de 1840 a 1988. El estudio de las entidades proporciona una evidencia clara de la convergencia en las regiones durante los últimos 100 años. Los estados con altos ingresos per cápita a finales del siglo XIX -el lejano oeste, el noreste- crecieron mucho más lentamente en los últimos 100 años que los estados con bajos ingresos per cápita -el sur-.

No es tarea fácil capturar el conjunto de factores que causan convergencia o divergencia entre las regiones, ni tampoco hay un método estandarizado que por sí solo dé una explicación general. Es necesario un análisis individual de cada caso para entender las implicaciones de los cambios en los procesos de convergencia o divergencia entre regiones (Díaz-Bautista y Díaz, 2003).

6. REFLEXIONES

Nos permitiremos adoptar una postura sobre la implementación de una política pública orientada al desarrollo: el trabajo de investigación busca analizar contextos, contrastar escenarios, y partir del entorno macro y microeconómico de México y en específico de Tamaulipas, comparar escenarios previos a la implementación del vale educativo y analizar la percepción de los principales actores involucrados con la finalidad de generar un modelo que explique si con las condiciones con las que cuenta el Estado de Tamaulipas, es factible o no formular dicha propuesta.

Sin embargo, las conclusiones previas de este trabajo de investigación, a través de canales de investigación abiertas para manejar diferentes vertientes, desde el análisis de modelos de crecimiento económico que han precedido el presente trabajo y que pueden ir adelante en su iniciativa de generar desarrollo, mediante una formulación correcta de recursos financieros al sector educativo, por tanto, si de acuerdo a los ejemplos observados en el trabajo, se considera que, en caso de establecerse en un país con las características de México, se deben considerar antes de ello, los siguientes puntos:

1. El sistema político en el que se encuentra actualmente nuestro País
2. El nivel de educación en el que se llevará a cabo
3. El nivel socioeconómico de los beneficiarios de dicha política pública
4. Considerar que los resultados de esta política pública darán sus primeros resultados al término de la edad escolar de los afectados, dado el análisis del factor Capital Humano
5. Una vez, analizado sus resultados en cuanto a calidad educativa y formativa de Capital Humano, evidentemente, se tomará parte de un análisis complementario para detallar su incidencia dentro de un modelo de crecimiento económico.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites-Aguilar, H. (2007). “Tratado de Libre Comercio y educación superior. El caso de México, un antecedente para América Latina”. *Perfiles Educativos*, XXIX (118), 25-53.
- Alcántara, A. (2008). “Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006”. *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre-diciembre, número 048 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura Madrid, España, pp. 147-165.
- Arista-Santiago, J., & Reynoso-Jaime, J. (2017). “Elementos teórico-disciplinarios para desarrollar competencias históricas en educación secundaria en México”. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (15)
- Backhoff, E. (2011). “La inequidad educativa en México: diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica. Profesorado”. *Revista de Currículum y Formación de Profes.*
- Barro y Lee Jong Wha. (1993). “Losers and Winners in Economic Growth”. *NBER Working Paper*, núm. 4341, 1993.
- Barro, R. J., and Sala-i-Martin, X. (1992). “Convergence”. *Journal of Political Economy*, 100(2): 223-251.orado, 15 (3), 87-102.
- Becker, Murphy y Tamura. (1993). “Human Capital, Fertility, and Economic Growth”, *Journal of Political Economy*, vol. 98, 1990.
- Becker, G. S., Murphy y Tamura. (1990). “Human Capital, Fertility, and Economic Growth”. Pp. 1-18. *NBER working paper*, # 3414, National Bureau of Economic Research. Cambridge. August 1990.
- Becker, G. S. (1983). *El capital humano* (2da ed., pp. 15-251). Madrid, España: Alianza Editorial, S.A.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital* (1st ed.). New York: Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research.
- Bellón, G. (2001). “Reseña de “La Universidad de México. Un recorrido histórico de la época colonial al presente” de Renate Marsiske”. *Perfiles Educativos*, XXIII (93), 102-107.
- Bustamante, N. (2003). “Educación y pobreza en la ciudad de Medellín: Evidencia Empírica”. Pp. 35- 47. *Economía Universidad EAFIT, Revista Ruido*, 31 Blanco No 1. Medellín- Colombia, Enero - Junio de 2003.
- Canales-Rodríguez, E., & Bezies-Cruz, P. (2009). “Los directivos en el último tramo de la educación básica en México”. *Educação*, 32 (2), 122-129.
- Centro de Estudios Educativos. (2013). “Investigación para una reforma educativa: proceso y producto”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIII (4), 135-141.
- Centro de Estudios Educativos, & Servicios Integrales de Evaluación y Medición Educativa (SIEME), & Heurística Educativa, S. (2013). “Estándares para la educación básica. Experiencia de mejora continua en escuelas mexicanas del nivel básico, con base

- en estándares curriculares, de desempeño docente y gestión escolar”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLIII (3), 23-72.
- Chong-Muñoz, M., & Castañeda-Castro, R. (2013). “Sistema educativo en México: El modelo de competencias, de la industria a la educación”. *Sincronía*, (63), 1-6.
- Compromiso Social por la Calidad de la Educación (CSCE). (2015). “Para una mejora en la autogestión escolar: análisis de los programas de la Reforma Educativa y de Escuelas de Tiempo Completo”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XLV (3), 11-54.
- Cordero-Arroyo, G., & Luna-Serrano, E., & Patiño-Alonso, N. (2013). “La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente”. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-19.
- Diario Oficial de la Federación. (2017). Acuerdo por el que se da a conocer a los Gobiernos de las Entidades Federativas la Distribución y Calendarización para la Ministración durante el Ejercicio Fiscal 2018, de los Recursos Correspondientes a los Ramos Generales 28 Participaciones a Entidades Federativas y Municipios, y 33 Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios, Segunda Sección, publicada el 20 de Diciembre de 2017.
- Díaz-Bautista, A. y Díaz-Domínguez, M. (2003). *Comercio Exterior*, Vol. 53. Núm. 11, Noviembre de 2003 (2003). Pp. 1012-1023.
- Eugenia-Núñez, C. (1999). “Educación y desarrollo económico”. *Revista de Educación*, núm. 318 (1999), pp. 9-33.
- Friedman, M. (1955). *The Role of Government in Education*.
- _____ (1966). *Capitalismo y libertad*. Madrid: Editorial Rialp.
- _____ (1985). *Libertad de elegir*. Editorial Grijalbo.
- Friedman, M. y Rose. (1980). *Libre Para Elegir*.
- Instituto Politécnico Nacional. (2006). “¿Cómo estamos en educación superior?” *Innovación Educativa*, 6 (31), 1-9.
- Instituto Politécnico Nacional. (2006). “En el año 2020: la educación será tridimensional, virtual y metafísica”. *Innovación Educativa*, 6 (31), 1-4.
- Keynes, J. M. (1978). *The General Theory of Employment, Interest and Money* [Teoría General del Empleo, el Interés y el Dinero]. The Collected Writings of John Maynard Keynes (en inglés) VII. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleiman, A. (2000). “Economía de la educación. Reseña de enfoques”. *Estudios políticos*, núm. 25, sexta época, septiembre-diciembre, 2000.
- Leyva-López, S., & Cárdenas-Almagro, A. (2002). “Economía de la educación: capital humano y rendimiento educativo”. *Análisis Económico*, XVII (36), 79106.
- López-Suárez, A., & Morales-Hernández, I., & Silva-Beltrán, E. (2005). “El sostenimiento de la educación en México”. *Papeles de Población*, 11 (44), 239-254.

- Lozano-Medina, A. (2015). “La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales”. *Perfiles Educativos*, XXXVII, 108-124.
- Fisher, S. (1991). “Growth, Macroeconomics and Development”, *NBER Macroeconomics Annual*, *The MIT Press*, pp. 329-364.
- Lucas, R. (junio de 1998). “On the Mechanics of Economic Development”. *Journal of Monetary Economics*, vol. 22, núm. 1, pp. 3-42;
- Mulligan, C. y Sala-i-Martin, X. (1992). *Two Capital Goods Models of Economic Growth*, documento inédito, Universidad de Yale, New Haven.
- Lucas, R. (junio de 1988). “Why Doesn’t Capital Flow from Rich to Poor Countries?”. *American Economic Review Papers and Proceedings*, vol. 80, núm. 2, pp. 3-42.
- Mercado-Reyes, S. (2013). *Un Voucher para la educación pública*. Fundación Friedrich Naumann para la Libertad, México, D.F. Proyecto México.
- Narro-Robles, J., Martuscelli-Quintana, J. y Barzana-García, E. (Coords.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Disponible en: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>.
- Pearse, A. (2006). “Problemas Estructurales de Sistemas Educativos en América Latina”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVI (3-4), 319-350.
- Rionda-Ramírez, J. I. (2008). “La economía regional en México: antecedentes”. *El Cotidiano*, 2008 (Septiembre-Octubre): Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32511865014> [11 de noviembre de 2018]
- Rodríguez-Cortés, K., & Salgado-Fernández, L. (2009). “Puntos críticos sobre la reforma en Educación básica y media superior en México”. *Revista del Centro de Investigación Universidad La Salle*, 8 (32), 121-134.
- Rodríguez-Ledesma, X. (2013). “¿Qué historia para qué ciudadanía? La enseñanza de la historia en la educación básica en México”. *Práxis Educativa* (Brasil), 8 (2), 537-558.
- Villalobos-Monroy, G., Pedroza-Flores, R. (2009). “Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico”. *Tiempo de Educar*, 2009, 10 (Julio-Diciembre). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987002> [11 de noviembre de 2018]

MOVIMIENTO FEMINISTA COMO CONSTRUCTO SOCIAL CAUSANTE DEL INCREMENTO DE LA MASCULINIDAD TÓXICA

Marilyn Rubí Miranda Meraz
Alma Delia Juárez Gutiérrez

1. INTRODUCCIÓN

En cada cultura y sociedad existen atribuciones y significados que caracterizan a las personas por el hecho de pertenecer a un sexo específico. Esta percepción diferencial se traduce no sólo en la presencia de ciertos estereotipos sino en un principio de organización social (Taylor, Peplau y Sears, 2000) en donde los hombres y las mujeres ocupan posiciones diferentes que implican una enorme desigualdad. Dado el impacto que esta diferenciación tiene no sólo en las sociedades sino en los individuos, la psicología no debería de dejar de lado su estudio.

Leer sobre igualdad y equidad de género, incita a estudiar, no solo la femineidad, sino también la masculinidad. Generalmente se publica mayor cantidad de estudios sobre mujeres, debido a que el género femenino tiene más incidencia de víctimas de la violencia según la sociedad, y ha padecido históricamente, la opresión de culturas machistas, por otro lado, pocas veces se habla de la perspectiva del varón, ya que a menudo da la impresión de que ni siquiera se percata el peso significativo que tiene en todo esto lo masculino.

Esta investigación se orienta a reconocer cómo el hombre no solo es actor de violencia sobre otros, sino que es víctima de los estereotipos y modelos culturales que ha recibido en sus procesos de socialización como producto del orden patriarcal establecido. Existe evidencia de comportamientos masculinos generados desde el nacimiento y que continúan a lo largo de las diversas etapas del curso de vida, que generan tensiones, retos y nuevos temores en torno a sus comportamientos familiares, laborales, entre otros. Se han plasmado discusiones y elaboraciones conceptuales en torno al género como construcción cultural que determina las acciones y comportamientos humanos de acuerdo al sexo, además designa la forma como se construyen las relaciones sociales basadas en la diferencia y en el poder; en términos de Scott (1986), “el género es un elemento constitutivo de las relaciones

sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes del poder”.

2. EL MOVIMIENTO FEMINISTA

En tal sentido, si bien los movimientos feministas buscan una equidad de género, muchas veces se llega a malinterpretar el objetivo principal del feminismo, y en situaciones recientes, mujeres consideran que ese objetivo principal es la superioridad de la mujer sobre el hombre y llegan al punto de considerar al feminismo como una filosofía de vida, lo cual lleva a que se realicen manifestaciones con estas ideas, atacando y humillando al varón, por lo cual, esa masculinidad que es parte de cada varón, se vuelve tóxica, ahora su comportamiento se vuelve no congruente, con exceso de agresividad, ataques de ira, menos control de impulso y violencia hacia la misma mujer, por la competencia social que se genera en ambos géneros.

En la Universidad Autónoma de Tamaulipas, se percibe un fenómeno de masculinidad tóxica fuerte y algunos casos de feminismo radical, por lo cual se entrevistó a los alumnos de la carrera de Psicología, con el objetivo de analizar el impacto que tienen los movimientos feministas en alumnas y en los alumnos. Se aplicaron entrevistas con el apoyo de la *International Men and Gender Equality Survey-IMAGES* (Encuesta internacional sobre hombres e igualdad de género), que permitió medir la percepción machista y abarcar cuestiones de impacto social que representen el incremento de la masculinidad tóxica, tomando en cuenta la importancia de estudiar el tema de la masculinidad, porque los hombres están llamados a adaptarse a una nueva cultura de la mujer y a la perspectiva de género transversal a todos los sistemas, lo cual, no es fácil para muchos, pues han crecido con arquetipos del machismo que los hace sentir que están siendo desplazados de su poder.

De todo esto, surgen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿El movimiento social feminista como constructo social fomenta el incremento de una masculinidad tóxica en varones?
2. ¿El varón incrementa su masculinidad tóxica ante la demanda de constructos sociales de género?

Con las hipótesis:

- Todo varón cuenta con una masculinidad que, al ser víctimas de demandas feministas, en lugar de disminuir conductas machistas, incrementa al grado de ser tóxico.
- El exceso de presión social ante el incumplimiento de constructos sociales causa masculinidad tóxica en varones.

3. ANÁLISIS DEL MOVIMIENTO FEMINISTA

El diseño de la investigación fue mixto, dado que el análisis de datos puede ser numérico; exploratorio y de método inductivo, ya que el análisis permite extraer conclusiones más o menos verdaderas, pero no permite establecer generalizaciones; y de alcance correlacional, pues se plantea la posible relación entre las variables “masculinidad tóxica” la “competitividad social” y “la práctica del movimiento feminista”.

En tal sentido, se realizó la aplicación de un instrumento que mide la percepción de la influencia de los constructos sociales sobre identidad de género, el instrumento que se utilizó es parte de un conjunto de preguntas sobre normas y actitudes sociales que realizó *Promundo* y sus colaboradores (Brian Heilman (Promundo-US), Gary Barker (Promundo-US) y Alexander Harrison (Unilever): *Un Estudio sobre lo que significa ser Hombre Joven*, México, Estados Unidos y Reino Unido (2008), como parte de la *International Men and Gender Equality Survey-IMAGES* (Encuesta internacional sobre hombres e igualdad de género). IMAGES incluye muestras representativas de hogares de hombres y mujeres entre los 18 y los 59 años de edad, lo cual ha permitido perfeccionar un conjunto de preguntas sobre normas y actitudes sociales para evaluar hasta qué punto los hombres están conscientes de las normas que se relacionan con la masculinidad; la manera en que las familias, los medios de comunicación, los pares y otros miembros de la sociedad las expresan; hasta qué punto creen en ellas; y cuál es la asociación o relación que existe entre tales actitudes y una serie de prácticas clave: sexuales, de salud, acerca del cuidado de otros, de uso de la violencia, etcétera.

La población de estudio se conformó por los alumnos de la carrera de Psicología. Debido a la construcción mental que van adquiriendo a lo largo de la carrera, y por el perfil de los alumnos que suelen tener mayor expresividad emocional, se esperaba que las diferenciaciones entre varones y mujeres no influyeran en ellos. Para adquirir la muestra, se dispuso a trabajar de manera voluntaria, se les explicó a cada alumno el objetivo y finalidad de la investigación y se le permitió elegir participar voluntariamente, contaran o no, con las características requeridas para el muestreo. El procedimiento para llevar a cabo esta investigación se conformó por cuatro fases: 1) Aplicación de cuestionario a mujeres para la identificación de percepción de movimiento feminista, 2) la aplicación de cuestionario a varones para la identificación de estos en torno a percepción hacia el feminismo, 3) aplicación de la Encuesta internacional sobre hombres e igualdad de género, 4) análisis de resultados.

Se realizó un sondeo durante una primera fase, por medio de la aplicación de un cuestionario sin validación, no estandarizado, solo con fines académicos, con

el cual se pretendió identificar la percepción feminista en las alumnas a través de 5 preguntas. Dentro de las preguntas, se establecieron 3 principales con las cuales se identifica en específico a quienes si cumplen los criterios de feminista radical que como objetivo principal considera que el feminismo es la superioridad de la mujer sobre el hombre. Durante una segunda fase, se aplicó un cuestionario de la misma manera que en la primera fase pero dirigida a varones, que permitió detectar conductas de masculinidad toxica y opinión a la práctica del feminismo en los alumnos de Psicología, de los resultados obtenidos en estos cuestionarios se eligió a la muestra para las personas que cumplieran con las características que se pretendían analizar. Por lo tanto, se tuvo la participación total de 75 alumnos, 40 mujeres y 35 varones, con edades entre 19 y 23 años.

4. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DE GÉNERO E IDENTIDAD

Dado que el punto de inicio de este análisis estará puesto en la construcción de género y de identidad, resulta fundamental dar a conocer lo que varios autores piensan de esto, y recoger varios postulados que para el caso de esta investigación son de fundamental importancia.

La identidad se construye en la relación con el “otro” (Lagarde, 1993, Séller, 1993, Santos, 1998) de este planteamiento se desprende el componente más interesante que da fundamento a esta investigación y es el papel “activo” que juega el sujeto en la construcción de su identidad, es así como Giddens 1995 plantea que esta expresa el significado y valoración que hace el sujeto mismo. En palabras del autor: “es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía”. Castells (1997) reconoce que las instituciones dominantes juegan un papel importante solo en la medida en que los actores sociales interiorizan sus mandatos y construyen “su sentido” en torno a esta interiorización.

El contexto cultural se convierte en pilar de las instituciones y punto de referencia y/o contradicción en los procesos de identidad. Erickson (1983) y Santana (1997) plantean cómo este entramado cultural contiene aspectos básicos en la formación de las identidades de género.

Es así como diferentes posturas frente a la identidad, parecen coincidir en que ésta no solo es una experiencia individual, sino una construcción social que es mediatizada por un sistema económico, político y cultural y que tiene su sentido y expresión en lo histórico-biográfico, es decir, como el “ámbito en el que se materializa la cultura a través de prácticas concretas”, en este sentido, la especificidad de la identidad en el contexto de género, implicaría una experiencia subjetiva que matiza la experiencia social concreta, un referente propicio para indagar cómo se materializan los paradigmas imperantes de lo masculino y lo femenino en la vida cotidiana.

Las vivencias y prácticas cotidianas configuran y son configuradas en una cierta subjetividad a partir de la significación que se otorga a determinados elementos de la realidad a los que la persona se adhiere y que le dan pertenencia y diferencia, esto es, se trata de alguna forma de una construcción del sí en relación a otro.

Al respecto comenta Santos (1998):

La identidad puede ser concebida como el hecho de que una persona se reconozca como igual a sí misma y diferente a las demás, a pesar de los cambios que experimente a lo largo de su vida. Tal identidad tiene su origen en el reconocimiento de los otros y es corroborada permanentemente por ellos.

Lagarde (1993) plantea que:

[...] la identidad se refiere al conjunto de pensamientos y afectos que los otros y el sujeto tienen sobre su vida y sobre los otros y el mundo. La identidad compromete representaciones imaginarias del sujeto y también la dimensión simbólica del mismo.

La psicología ha planteado que lo femenino y lo masculino representan una construcción que, iniciada tempranamente en el niño y en la niña, encuentra en las realidades sociales aprobaciones o desaprobaciones, inclusiones o exclusiones, funcionalidad o disfuncionalidad. En lo fundamental, hay tres corrientes explicativas de lo masculino y lo femenino, a saber:

- Teorías *psicoanalíticas*, *conductistas*, que hablan de adhesiones a través de la adquisición de comportamientos y roles aprendidos en medio de procesos de castigos y recompensas.
- Teorías *cognitivas*, las cuales explican que varones y mujeres construyen, a partir de procesos de aprendizaje propios, su interpretación del mundo, su identificación en él y su autoestima.
- Teorías *sociocognitivas*, que introducen el elemento del entorno social como fundamental en el aprendizaje y en la propia construcción de la identidad.

En resumen, la psicología asume que la identidad genérica de las personas parte de una construcción individual que encuentra en el medio su confirmación o su reprobación y la designación de roles diferenciados para hombres y para mujeres.

5. MASCULINIDADES

Desde hace algunos años, los Estudios sobre Masculinidad han suscitado cada vez mayor interés por parte de académicos/as e investigadores/as en Estudios de Género, por quienes trabajan en los servicios de salud reproductiva, por las

Agencias de Cooperación. Varias pueden ser las razones que justifican dicho interés creciente. Entre ellas se mencionan:

- La insuficiencia de los marcos teóricos explicativos de los comportamientos de los varones
- El fracaso de programas de control de la natalidad dirigidos a los hombres en países “subdesarrollados”
- Las dificultades en incorporar pautas de autocuidado en lo referente a
- La transmisión sexual del VIH
- La mayor visibilidad de los derechos de la mujer
- La resistencia de los varones a modificar la ideología patriarcal

Los Estudios de la Mujer han descrito las necesidades y las consecuencias de la dominación masculina en la mitad de la especie humana, pero insuficientes a la hora de generar conocimientos acerca de las relaciones entre los géneros. Por otra, los Estudios de Género, han contribuido a explicar muchos de los fenómenos que hacen a las inequidades entre hombres y mujeres. Buena parte de su producción se ha centrado en analizar la condición de la mujer desde esta perspectiva, o los aspectos relacionales entre mujeres y varones.

6. MOVIMIENTO FEMINISTA Y MASCULINIDAD

Retomando la importancia de estudiar el movimiento feminista para adentrarnos al estudio de la masculinidad dentro de la UAT, se esperaría que la mayoría de las alumnas se considerasen como feministas por todo lo que involucra el movimiento, pero con los resultados obtenidos, el panorama es diferente; se presentan diferentes puntos que se considera importante abordar, como la falta de información acerca del tema; los sujetos destacaron reconocer que el objetivo principal es la superioridad de la mujer sobre el hombre como se puede observar en la Tabla 1, se considera un movimiento social y político, el 70% de los sujetos no considera que dentro de la universidad se pueda llevar a cabo el movimiento, se cae en un pensamiento que ha sido construido por la misma sociedad y por las conductas de mujeres que se denominan Feministas y actúan en contra de sus propios ideales, y sobre todo porque se entiende que los estudios sobre esta temática surgen como respuesta a la necesidad de profundizar en los estudios de género, ya no desde la perspectiva de las mujeres, dado el gran aporte que desde los grupos feministas se ha hecho en torno a ellas.

Tabla 1. Resultados generales del cuestionario sobre percepción Feminista en alumnas de Psicología de la facultad FADYCS de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Criterios	Resultados en porcentaje	Resultados numéricos
Identificación feminista	20%	8
Perspectiva del feminismo	32.5%	13
Información sobre el tema	45%	18
Conocimiento del entorno	70%	28
Feminismo solo es asunto de mujeres	67.5%	27

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los resultados obtenidos de las entrevistas a varones sobre perspectiva del movimiento feminista, los sujetos indican que “Los hombres tenemos miedo al feminismo porque nos revela cosas de nosotros que no nos gustan”; se pudo identificar que el 65% de los varones entrevistados se ven amenazados por la idea que han construido acerca del movimiento feminista. Como un dato importante, se manifiesta que al igual que muchas mujeres, los hombres no tienen una definición concreta de lo que realmente implica el movimiento, pero aun así se muestran conscientes de que el movimiento no solo es para mujeres.

De los resultados con base en la escala basada en el trabajo de Promundo, que se construye en torno a 17 mensajes organizados en siete pilares temáticos, reflejan que los encuestados piensan que un “hombre de verdad” debería creer y/o la manera en que debería actuar para encajar en ese ideal o etiqueta. Para elegir esos mensajes los investigadores se apoyaron de investigación en ciencias sociales sobre las normas que imperan sobre masculinidad en los países en los que se realizó el estudio y en el mundo entero, especialmente en las aplicaciones globales de la muy difundida *Gender Equitable Men Scale (GEM Scale - Escala del hombre equitativo en materia de género)* creada por Promundo y el *Population Council 3* y como parte de la *International Men and Gender Equality Survey-IMAGES* (Encuesta internacional sobre hombres e igualdad de género).

En general, los resultados muestran que los hombres están aprendiendo a aceptar su vulnerabilidad emocional, aunque la mayoría de las veces lidian solos con sus emociones o acuden al apoyo de las mujeres presentes en sus vidas. El temor a parecer vulnerables o gay todavía ejerce una poderosa influencia en el comportamiento de los jóvenes, particularmente de los hombres que no rechazan las presiones sociales. Cabe mencionar que gran de la vulnerabilidad que manifiestan es producto de que las mujeres no pueden ser mejores que los hombres, tomando en

cuenta el movimiento feminista y lo amenazados que expresan sentirse en relación con éste.

Como se observa en la Tabla 2, el 80% de los sujetos menciona que “mi pareja definitivamente espera que use la violencia para defender mi reputación, si debo hacerlo”, el 62% está muy de acuerdo con que los hombres deben resolver sus problemas personales por sí mismos, sin pedir ayuda a los demás, el 45% que un hombre que no se defiende cuando otros abusan de él, es débil. Es difícil para un hombre ser exitoso si no se ve bien. Un hombre que pase mucho tiempo ocupándose de su apariencia no es muy masculino, según el 57% de los sujetos. Y sobre todo, no es bueno que a un hombre se le enseñe a cocinar, coser, limpiar la casa y a cuidar de los niños más pequeños, está de acuerdo el 60% de los varones. En cuanto a heterosexualidad y homofobia, el 52% está de acuerdo en que un sujeto gay no es un “hombre de verdad”. Un hombre de verdad debería tener la mayor cantidad de parejas sexuales que pueda, y el 56% opina que un hombre siempre debería tener la última palabra sobre las decisiones en su relación o matrimonio.

Tabla 2. Resultados generales de la escala difundida *Gender Equitable Men Scale (GEM Scale - Escala del hombre equitativo en materia de género)* creada por Promundo y el *Population Council 3* y como parte de la *International Men and Gender Equality Survey-IMAGES* (Encuesta internacional sobre hombres e igualdad de género)

Pilares	Resultados en porcentaje
Presiones de pareja, amigos y familia	80%
Autosuficiencia	62%
Ser fuerte	45%
Atractivo físico	57%
Roles masculinos rígidos	60%
Heterosexualidad y homofobia	52%
Hipersexualidad	58%
Agresión y control	96%

Fuente: Elaboración propia.

Se logró analizar la percepción del movimiento feminista con los alumnos de Psicología de la FADYCS, UAT, y aunque poco porcentaje de las alumnas sí se consideran feministas, la gran mayoría no conoce el verdadero objetivo del movimiento, en cambio los varones, que sí reconocen que el movimiento busca conseguir la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en los ámbitos

político, social y económico, se ven amenazados por la idea que han construido acerca del movimiento feminista.

Los jóvenes al presentar una masculinidad tóxica, puede que se ganen la admiración de sus amigos y padres, pero cuando esas mismas normas los llevan a expresar agresividad todo el tiempo, evitar tener amigos gays, reprimir emociones o llegar a manipular o abusar de la mujer, los hace actuar como lo que no son y la vida que de ello se deriva puede volverse violenta y solitaria; con base en esto, se acepta la hipótesis de que el exceso de presión social ante el incumplimiento de constructos sociales causa masculinidad tóxica en varones.

Si bien los movimientos feministas buscan una equidad de género, muchas veces se llega a malinterpretar el objetivo principal del feminismo, y en situaciones recientes, mujeres consideran que ese objetivo principal es la superioridad de la mujer sobre el hombre, es de gran importancia retomar el concepto del movimiento feminista y mejorar las estrategias para que al llevarlo a cabo, tanto varones como mujeres puedan entender la finalidad y lograr lo que se quiere, y así, el hombre, aunque ha sido violentado en la construcción de su identidad masculina y que se siente vulnerable ante el movimiento, puede resignificar y replantear las formas de ejercer su masculinidad, buscando un balance entre lo ya establecido individual y socialmente a partir de sus reflexiones y nuevas búsquedas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, O. D. (2000). *Social psychology* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc
- Scott, J. (1990). *El género, una categoría útil para el análisis histórico*. Valencia: Ed. Alfons el Magnanim.
- Castells, M. (1997). *El Poder de la Identidad. La Era de la Información, Volumen 2*. Editorial Alianza.
- Erickson, E. (1983). *Infancia y Sociedad*. Barcelona, España.
- Santana, R. (1997). *La Identidad Masculina en los Siglos XVII y XVIII. De la Ilustración Romanticismo*. Publicaciones de la universidad de Cádiz, España.
- Santos, L. (1998). *¿Qué es ser Hombre? Reflexiones sobre la masculinidad desde el psicoanálisis y la antropología*. Universidad Nacional de Colombia, Santafé de Bogotá N° 7 año 1998.
- Lagarde, M. (1993). *Identidad Genérica y feminismo*. En: XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas. Ciudad de México.

CONDUCTAS ANTISOCIALES PREDISPONENTES DE RASGOS DE PERSONALIDAD SOCIOPÁTICA DEBIDO AL USO EXCESIVO DE REDES SOCIALES

Vianey Gerardo Hernández
Fausto Arturo Acosta Carrillo

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se refiere al uso excesivo de redes sociales, que son el más grande medio de comunicación a nivel mundial. Existen y existieron incontables medios de comunicación digitales como, por ejemplo, Twitter, Instagram, Facebook, YouTube, Snapchat, Tumblr, Vine, Metroflog, Messenger, en México, así como en otros países, las cuales pretenden dar al usuario un método más de expresión, entre otras opciones. Actualmente este circuito de plataformas digitales pertenece a la sociedad como una necesidad ya que posibilita la intercomunicación entre todo tipo de círculos sociales, desde métodos de intercambio de información en empresas de tipo formal e informal hasta en las familias para llevar a cabo una conversación ordinaria. La forma de acceso a las ya mencionadas redes permite al usuario aceptar o rechazar solicitudes de amistad, hacer saber al creador de contenido qué tan grata es la información que comparte en su perfil, o incluso qué influencia le ha dejado con tan solo un comentario en la plataforma.

Gran parte del día es posible identificar el acceso a estas páginas digitales en la sociedad, en cualquier lugar, situación, hora; este fenómeno se ha vuelto ordinario y de alguna u otra manera de gran utilidad siempre y cuando el uso de los dispositivos sea moderado, pero el conflicto en cuanto al tipo de manejo se ve inmerso cuando se compromete parte fundamental del desarrollo del ser humano, ahora se pretende compartir cada actividad llevada a cabo, sin importar el contexto en el que se esté o quien lo esté llevando a cabo, por ejemplo; adolescentes publicando un atuendo nuevo, jóvenes haciendo pública una relación sentimental, adultos compartiendo logros académicos de hijos o familiares, entre otros; la atención se centra en las publicaciones recientes con el fin de obtener la máxima información en el menor tiempo posible, sin embargo; el objetivo de estos medios no se lleva a cabo en la

cultura mexicana ya que no se fomentan las relaciones interpersonales reales, sino las cibernéticas, el tiempo de permanencia de la sociedad actual es prolongado, interviniendo en actividades diarias como la convivencia familiar, el diálogo en reuniones sociales, interés parental en los hijos, por otro lado se incrementa la desconfianza entre parejas al impedir el acceso debido a la privacidad de las cuentas de las que forman parte, ya que ahí se encuentra gran parte de la vida social del individuo, decremento de la atención brindada a los hijos por parte de los padres en aspectos escolares, personales, familiares.

Los jóvenes, como iniciadores de esta revolución cibernética comunicativa, acaparan la atención, al ser de gran importancia la adaptación social, compartir, reaccionar, que las plataformas dan como opción de interacción con las demás personas, y que hace susceptibles a los distintos grupos. Hasta ahora, el fenómeno del *cyberbullying*, *cybersex*, acoso cibernético, *sexting*, entre otros muchos, ha dado un giro al contenido que se viraliza y el impacto que este tiene en las comunidades juveniles. Es más frecuente ver, que el contenido que aparece en primera plana al iniciar sesión en cualquier cuenta de red social, muestra algún tipo de violencia, abuso, acoso, pero la intensión de búsqueda de este tipo de información y el uso que se puede hacer con ella limita las expectativas de causas a un posible rasgo de personalidad antisocial, sociopatía. La investigación de esta problemática social se realizó por el interés de conocer cuáles serían las principales características de personalidad de los adolescentes que están expuestos al constante y excesivo uso de redes sociales, de modo que una de las expresiones manifestadas en la conducta sean dadas por lo antisocial.

Actualmente en México, alrededor de 63 millones de personas cuentan con una red social y son usuarias, por medio de un perfil cibernético, de cualquiera de las redes existentes en el país, el cual se ha destacado entre los que más uso dan a nivel mundial de estos medios de comunicación. Aunque la cultura en cuanto a educación no incrementa debido al que el uso está limitado a, comunicación como el chat, contenido en la plataforma de YouTube o pornografía (Hernández, 2018). Así mismo el país ocupa el cuarto lugar en el mundo con la población que más consume tiempo en estas plataformas, el promedio varía entre las cuatro horas, aun así el aporte de conocimiento o cultura para los usuarios no se compara al de otras urbes como Japón que hacen uso una hora en promedio (Hernández, 2018)

La información que se comparte, como datos personales, en los perfiles creados a través de las redes, es utilizada con fines criminales o de extorsión. El robo de datos de localidad, pasatiempos, edades, fotos, son aprovechados para robo de órganos, secuestros reales o virtuales, robo, entre otros, ya que la información está al alcance de todos como en el caso de Facebook que cuenta con una sección exclusiva de información personal (Hernández, 2018)

Con respecto a las variables, las conductas antisociales, Garaigordoblin (2016), las define como cualquier conducta que refleje una infracción a las reglas sociales y/o sea una acción contra los demás; la sociopatía es descrita, en primera instancia, como un trastorno de la personalidad y disocial, se le considera, por parte del Manual de Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-V) y por la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) como una macro-categoría, ya que trata de integrar variedad de aspectos tanto criminales como de potencial violencia (Viquez, 2007).

2. REDES SOCIALES Y DESARROLLO

El enfrentamiento de las nuevas tecnologías ha sido un reto para establecer nuevos escenarios en los diferentes ambientes de jóvenes y adultos frente a las redes sociales. Cada individuo construye su perspectiva conforme a su personalidad haciendo de estas plataformas una experiencia única y personal, abriendo vertientes para su estudio desde diferentes ámbitos o enfoques debido al impacto que este fenómeno tiene en la población como, por ejemplo, perjuicios en la salud, relaciones interpersonales y académicas. Lo que sostiene a esta investigación radica en la invasión que la actual sociedad presenta en cuanto a tecnología, redes de información, redes sociales, entre otros. Por tanto, es crucial aportar información de la situación de la población que nos rodea.

En la actualidad, uno de los principales signos de alarma para el desarrollo de diversas habilidades en niños y adolescentes es el uso de las redes sociales y otras plataformas para el entretenimiento prolongado, ya que esto se ve en cualquier ambiente, y disminuye habilidades cognitivas en cuanto sea usado para propósitos diferentes a la estimulación temprana y por supuesto el uso excesivo antes del año de edad.

De acuerdo con Romero & Alonso (2017), se encontró que aquellos infantes y jóvenes expuestos al uso problemático de juegos en línea desde una perspectiva clínica y los resultados arrojaron que las consecuencias se dirigen a la repercusión de rasgos de personalidad y de conducta, ya que presentan menores niveles de responsabilidad, amabilidad problemas de atención y pensamiento, además de conductas violentas externalizadas.

Sin embargo, al impedir el acceso a este tipo de plataformas que disminuyen las habilidades para el desarrollo óptimo del cerebro y el ser humano en sus diferentes áreas, se encuentran los medios masivos de comunicación como la televisión, la cual se ha estado implementando para mantener ocupados en entretenimiento a niños en edades muy tempranas haciéndolos vulnerables a la adicción prematura de los mismos. En los adolescentes este fenómeno se desenvuelve de una manera similar,

pero con algunas variantes. Las redes de comunicación como, WhatsApp, Facebook, Instagram, entre otras; crean un ambiente de exposición para el joven dando como resultado la problemática del *sexting*, *cyberbullying* y extorsión cibernética. Este tipo de sucesos inhiben la empatía, valores, asertividad, independencia, autoestima, y otros componentes de la personalidad del ser humano de sí mismo para radicar en la dependencia hacia estas plataformas y lo que lo rodea.

Este tipo de comportamiento anormal es descrito por Sánchez (2013): una de las principales implicaciones que tienen las redes en internet son los trastornos de la conducta y que aún no se ha reconocido como un eje de las adicciones en el ámbito psiquiátrico o psicológico, aunque se han llevado análisis para considerarlas como conductas atípicas en los libros diagnósticos.

Por lo anterior, los objetivos se dirigen a identificar conductas antisociales predisponentes de rasgos de personalidad sociopática debido al uso continuo y excesivo de redes sociales en jóvenes universitarios mediante el enfoque cognitivo conductual, como también identificar los porcentajes de la muestra con características de adicción a redes sociales, por último contrastar los porcentajes de las conductas antisociales y delictivas de la muestra. Así mismo, las cuestiones que nacen del presente tema se dirigen a si las conductas antisociales serán un precedente de rasgos sociopáticos, además los trastornos de personalidad tienen relación con el uso excesivo de redes sociales y si el contenido y el uso de redes hace capaz la aparición o adquisición de conductas antisociales y rasgos sociopáticos. De este modo, se plantean las siguientes hipótesis o supuestos de investigación: *Los jóvenes universitarios muestran características de conductas antisociales por el uso excesivo de las redes sociales, que detona rasgos de personalidad sociopática.* Como hipótesis nula se menciona que *los jóvenes universitarios no muestran características de conductas antisociales por el uso excesivo de las redes sociales, que detona rasgos de personalidad sociopática y en caso alternativo de este supuesto, lo que resulta detonante para un trastorno de personalidad es la ausencia o mínima atención por parte del sistema familiar de los jóvenes.*

3. ANÁLISIS DE LAS REDES SOCIALES Y EL DESARROLLO

Este estudio se considera de orden no experimental transaccional descriptivo, ya que se trató de obtener información cuantitativa que diera lugar al fenómeno observado sin la manipulación de cualquiera de las tres variables que se manejan y que están en el ambiente predominante de aparición. Así mismo se considera descriptivo debido a que solo se obtuvieron resultados cuantificables; se describe lo obtenido de la aplicación de instrumentos de medición para un fenómeno observado en uno de los ambientes predominantes, tuvo lugar en un solo momento con el objetivo de dar información a la sociedad que permita objetar hacia el uso y la intervención

que tienen las redes como método de comunicación y relación social, así como sus consecuencias teniendo así datos numéricos que representen la orientación de personalidad social y su aproximación patológica. Se obtuvo una muestra por estratos que dio como resultado un total de 41 sujetos. La muestra probabilística estratificada se utilizó debido al tipo población, teniendo cuatro grupos con cantidades de alumnos distintas. Por tanto, $N= 72$, y $n= 50.86$ teniendo como resultado un nivel de confianza $Z= 85 \%$ y un grado de error $e= 7\%$. Posterior a las primeras dos evaluaciones y en base a sus resultados se optó por calificar la tercera variable a solo aquellos integrantes de la muestra que hayan obtenido cantidades altas en dichas mediciones con el fin de enfatizar la correlación de las variables y delimitar a un grupo de individuos potenciales. Por tanto los valores de la segunda muestra fueron de 11.48 sujetos con un nivel de confianza de 95% y error de 6%. La fórmula utilizada para las dos muestras: $n= \frac{Z^2pqN}{Ne^2} + Z^2pq$.

4. TEORÍAS DE REDES SOCIALES Y DESARROLLO HUMANO

En la actualidad los seres humanos presentan diversidad de conductas las cuales se pueden ver modificadas en distintas situaciones dependiendo del contexto y del estado en el que se encuentre el individuo. El comportamiento hacia el medio ambiente depende de lo que se reciba de él, por tanto, al estar tanto tiempo inmersos en las redes sociales se vuelve una necesidad ser activo y recibir la mayor estimulación posible con su participación en publicaciones, tendencias, comentarios, reacciones, ya que es lo que se obtiene mediante estas plataformas.

En el ámbito teórico psicológico, el autor J. B. Rotter considera que el ser humano trata de satisfacer sus necesidades mediante la obtención del refuerzo positivo y la evitación de castigos. Por tanto, el sujeto realizará aquellas conductas que su ambiente le haya proporcionado a lo largo del desarrollo, aunque sea fácil o difícil repetirlas (Schunk, 2012).

De este modo, la teoría se basa en el proceso de aprendizaje social ya que muestra conductas influenciadas en su mayoría por los que lo han enseñado, dependiendo así del ambiente y la cultura en la que nos desarrollamos, la percepción que tenemos del mundo que nos rodea y el cómo nos retroalimentan dependiendo de las acciones que realicemos. Se describen una serie de postulados que marcan necesidades del individuo en relación a su personalidad, estos permiten la adaptación, relación con sus iguales e interacción social. La primera necesidad describe el reconocimiento, el cual pretende hacer saber al medio social logros y objetivos con el fin del reconocimiento del medio social. Lo anterior explica el fenómeno presente en jóvenes que buscan ser aceptados por su círculo social al pertenecer a redes o ser usuario en la mayoría de estas, cumpliendo requisitos

como el número de seguidores -objetivo- o de suscriptores en cuentas o canales -logros-. Por otro lado, se encuentra la necesidad de dominación o liderazgo, la cual describe la identificación de poder ser influencia en el medio y crear una reacción a las conductas emitidas. Esto tiene relación con los estados sociales “influencers”, término utilizado para referir a aquellos usuarios de redes con más seguidos en las plataformas y que a sus acciones están pendientes con el fin de seguir el ejemplo de alguna acción, forma de comportamiento, vestimenta, actitud, opinión, entre otros, aunque no siempre el fin es superficial ya que existen casos donde la sugestión del seguidor ante dicha influencia, apunta al autocuidado o la exposición a la toma de decisiones sin límites de la norma social, como por ejemplo, el racismo, suicidio, autolesión. Esto se relaciona con la necesidad de afecto, de ser valorados por semejantes como positivos. La evitación de displacer hace de las conductas desafiantes algo con altas probabilidades de suceder con el cimiento de que el ser humano busca la vinculación social. En relación al uso de redes sociales y su adicción, se presentan algunos de los estudios realizados en diferentes partes geográficas como representativo de la relación entre uso de las redes sociales y las conductas antisociales como predisponentes de rasgos sociopáticos.

En cuanto al estudio realizado por J. García (2005), se obtuvo que los estudiantes a los que se contempló para la investigación de nacionalidad mexicana, incrementaron sus conductas antisociales en los últimos años del estudio, manifestadas por actos delictivos como robos y violencia. Dichas conductas pueden verse favorecidas con las nuevas formas de relacionarse, y no solo del nivel socioeconómico del joven o ambientes de marginación en donde se desarrollen. Otras conductas que pueden notarse en el adolescente pueden incluir la sexualidad en situaciones de riesgo, como relaciones sexuales sin protección, masoquismo, sadismo, intercambio de pareja, consumo de sustancias. Como conclusión, hacen referencia a la prevención como método de revertir la tendencia al crecimiento de las conductas antisociales y profundización en las nuevas formas que se pueden desarrollar para la expresión de dichas conductas.

Fitera A. M. (2013) concluye, que las conductas antisociales de adolescentes de Madrid, España, se ven reflejadas en la sobreexposición a las redes sociales por contactos y fotos, teniendo como resultado el incremento de estas, como por ejemplo, las agiones verbales con un índice del 58% de la muestra, las actitudes eróticas con un 45% , y las agresiones no verbales con un 28% de la muestra control, por mencionar las más altas. Con una prevalencia en el género femenino.

Así mismo un grupo de catedráticos universitarios de Sonora realizaron una investigación en estudiantes de medicina con el objetivo de identificar las horas que los estudiantes empleaban en redes sociales y no en hábitos de estudio; se concluyó

que el 100% de la población estudiada contaba con un perfil en alguna red social, además de usar al menos 2.06 h al día de estos medios de comunicación, no se encontró ninguna relación entre el género y el uso de las RS -redes sociales-, por tanto se obtuvo que el 71.2% de la población tuvieron la percepción de que el tiempo que dedicaban a las RS les afectaba en el tiempo empleado en estudio y tareas. (Nuñez et al., 2014).

El estudio que tiene más relevancia fue realizado en Lima, Perú, con pacientes en estado hospitalario con un diagnóstico secundario de adicción a internet. Los resultados se dirigen a las características clínicas y epidemiológicas de cada paciente con dicho diagnóstico. Los rasgos de personalidad más frecuentes fueron los de antisocial con un 40%, evitativos en 26%, dependientes en 10% y pasivoagresivos en 6.6% de ellos. Alrededor del 83% de los pacientes inició el uso de internet dos años antes de su hospitalización. En conclusión, los pacientes se caracterizaban por su corta edad, elevado tiempo de uso de internet -alrededor de 6 horas o más-, predominancia de uso de juegos de red, y conductas psicopáticas (Díaz et al., 2006).

5. ANÁLISIS DE CONDUCTAS ANTISOCIALES Y REDES

Bajo la clasificación de la presencia de conducta pasando por el desarrollo y la ausencia de la misma, los sujetos que conformaron la muestra destacaron en la ausencia si la colocamos como mayoría, como se puede observar en la Tabla 1, pero si consideramos las demás categorías que se vinculan a los rasgos delictivos y antisociales, en una sumatoria, podemos dar por hecho que la ventaja de aparición del fenómeno es irrefutable. Es decir, 23 de los 41 sujetos están predispuestos a desarrollar la conducta o a implementarla con frecuencia en su vida diaria en contraste a los 18 individuos que no presencian el fenómeno. Por tanto, la posibilidad de realizar un estudio longitudinal a futuro siendo este un estudio rudimentario a averiguar el incremento de dichas conductas va en ascenso.

Tabla 1. Resultados generales del cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas (A-D).

Categorías	Resultados en porcentaje	Resultados numéricos
No presenta la conducta	44%	18
Conducta de riesgo	2%	1
Desarrolla la conducta	30%	12
Presenta la conducta	24%	10
Totales	100%	41

Fuente: Elaboración propia.

También se obtuvieron datos en relación a la adicción presentada por los estudiantes utilizando como método de cuantificación el instrumento de Adicción a Redes Sociales (ARS). Dichos resultados se ejemplifican en porcentajes (véase la Tabla 2) y con respecto a la media poblacional del instrumento, 26 sujetos (63%), presentan la adicción, la cual se manifiesta con la necesidad de mantener la conexión a las redes, el tiempo invertido en ellas, las relaciones interpersonales, la intención de dejar la conducta y la conciencia que se tiene sobre esta, las emociones, entre otras; esto según algunos de los ítems más relevantes dentro de la prueba. A pesar de este análisis se tomó en cuenta como signo de alerta, lo cerca de las calificaciones percentiles que acreditan a cada sujeto por debajo de la media, ya que este resultado solo es variable por unas cuantas décimas encontrándose en el rango de riesgo a la adicción. Debido a esto, 13 de los sujetos (32%) que conforman a la muestra están en riesgo de permanecer al nivel por encima de la media.

Tabla 2. Resultados generales del Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS)

Categorías	Resultados en porcentaje	Resultados numéricos
Por arriba de la media	63%	26
Por debajo de la media	32%	13
Promedio	5%	2
Totales	100%	41

Fuente: Elaboración propia.

El procedimiento para los resultados reflejados en la Tabla 3, fueron obtenidos mediante la aplicación de una segunda fórmula para delimitar la muestra y así recopilar los datos de rasgos psicopáticos de los sujetos potenciales para dichos rasgos de personalidad y llevar a cabo la correlación por medio de los resultados de las dos pruebas anteriormente aplicadas. La fórmula aplicada de tipo estratificada arrojó una muestra de once sujetos a los cuales se les aplicó el instrumento para dicha variable. Los resultados se exponen para los sujetos que conforman la muestra y el porcentaje al que pertenecen de acuerdo al baremo de la prueba. Aunque la mayoría de los estudiantes pertenecen a 29 o menos ítems, posicionándolos en neutral en cuanto a rasgos psicopáticos, no se puede descartar la posibilidad de aplicar un instrumento que mejore el pronóstico de este tipo de distorsión de la personalidad ya que siendo el uso prolongado de las redes y la adicción, así como las conductas delictivas de gran importancia y de uso común, también se considera el aumento en esta clase de características de régimen social y comportamiento.

Tabla 3. Resultados generales por puntaje de la Escala de Calificación de Psicopatía de Hare

Categorías	Resultados en porcentaje	Resultados numéricos
30 o más	27%	3
29- 20	64%	7
20 o menos	9%	1
Ítems	100%	11

Fuente: Elaboración propia.

La muestra denota una incidencia en el excesivo uso de redes sociales y es clara la idea que el contenido de tales portales de relación social se caracterizan por la violencia explícita ya sea física o verbal o de cualquier tipología, de aparente censura llevada a cabo por dichas plataformas y de igual manera, pornografía, lo cual desarrolla en el individuo alteraciones cognitivas y conductuales, que se relaciona ampliamente con las conductas antisociales sustentadas por medio de los porcentajes ya mencionados en el apartado de resultados; sin embargo, la categoría de presencia de conducta no deja ver por sí misma la magnitud del fenómeno ya que sí se considera esta misma con la subescala de desarrollo de conducta.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C. & Romero, E. (2017). “El uso problemático de nuevas tecnologías en una muestra clínica de niños y adolescentes. Personalidad y problemas de conducta asociados”. *Actas Esp. Psiquiatría*, 45(2), 62, 70.
- Cruzado-Díaz-Lizardo, M. R. (2006). “Adicción a Internet: perfil clínico y epidemiológico de pacientes hospitalizados en un instituto nacional de salud mental”. *Revista Médica Hered*, 4, 196-2005.
- Fitera, A. M. (2013). *Redes sociales y conductas antisociales en adolescentes*. interaxion group.
- Garaigordobil, M. (2016). “Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos”. *Psychosocial Intervention* (26), 47-54.
- Hernández, A. (18 de 01 de 2018). *Facebook ya no es la red social mas usada en México*. UNAM Global. Obtenido de: UNAM Global <http://www.unamglobal.unam.mx>
- Juarez-García, J. A. (2005). “Tendencias de la conducta antisocial en estudiantes del distrito federal: mediciones 1997- 2003”. *Salud Mental*, 28(3), 60-68.
- Méndez, F. y Mendoza, D. (2017). *México ocupa cuarto lugar a nivel mundial en el uso de las redes sociales*. UNAM global. Obtenido de: <http://www.unamglobal.unam.mx/?p=31030>
- Rubén-Mejía-Núñez, A. B. (2014). “El hábito de las redes sociales en estudiantes de medicina”. *Bol Clín Hop Infant Edo Son*, 1(31), 19-25.

- Sánchez, N. F. (2013). “*Trastornos de Conducta y Redes sociales en Internet*. *Salud Mental*, 36(6), 521-527.
- Schunk, D. H. (2012). “*Téorias del aprendizaje, una perspectiva educativa* (sexta edición). Naucalpan de Juárez, Estado de México: Pearson.
- Viquez, C. M. (2007). *Psicopatía versus Sociopatía: superacion de paradigma, estereotipos y costumbrismos*.

VALORES INTERPERSONALES, CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS EN ADOLESCENTES

Mariela Guadalupe Ruiz Orozco
Ana María Martínez Jerez

1. INTRODUCCIÓN

Las conductas antisociales y delictivas son consideradas un problema que día con día aumenta radicalmente, y repercuten de manera significativa en jóvenes adolescentes que se encuentran diariamente conviviendo en la sociedad. Los actos violentos se encuentran latentes en México, las tasas de incidencia delictiva son realmente elevadas, tan solo en el 2016 el Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática muestra que ocurrieron 37 017 delitos, para el 2017 la ocurrencia aumentó registrando 39 369 delitos (INEGI, 2017). Durante varios años se han presentado casos de crímenes delictivos, asesinatos, secuestros, entre otros; la interacción con el entorno se ve quebrantada, los ciudadanos muestran desconfianza al salir de sus hogares por las altas cifras de hallazgos sobre asesinatos, de acuerdo a los datos del Índice de Paz México (IPM) señala que en México se han registrado 29 000 asesinatos en el 2017, la cifra más alta en décadas. Las cifras de violencia colocaron a México en la posición 140 de 163 países en el Índice Global de Paz 2018.

De acuerdo a los resultados del Índice Global de Impunidad México, Tamaulipas se encuentra en un grado de impunidad de cuatro, es decir, el más alto de los cuatro niveles del índice y un grado arriba del promedio nacional. Esta entidad tiene distintas carencias generalizadas tanto en términos de su sistema de seguridad como de procuración de justicia, a la vez que se enfrenta a una comisión de delitos graves, (IGI-MEX, 2018). A su vez el *Institute for Economics and Peace* (2018), reporta que la tasa de homicidio de México en 2017 alcanzó niveles máximos históricos: 24 muertes por cada 100 000 habitantes, o más de 29 000 víctimas. Este nivel de violencia sobrepasa el punto álgido observado en 2011. Como resultado de los cambios inesperados que va teniendo la humanidad, se suscitan investigaciones que toman como objetivo a la población adolescente desde diferentes perspectivas,

ya que ellos formarán el futuro en el que próximamente vivirán. Guaeta y Galvanovskis (2011), examinaron la propensión a conductas antisociales y delictivas en adolescentes mexicanos, de manera específica, los hallazgos del estudio indican que los adolescentes hombres son más propensos que las mujeres a realizar conductas antisociales y delictivas, cuando el ambiente y las circunstancias lo favorecen, además, los varones presentan más conductas antisociales agresivas que las mujeres. Por otra parte. En los últimos cinco años se ha registrado un crecimiento del 25 por ciento en los delitos cometidos por adolescentes (Klérigan, 2015).

El aumento en la tasa de homicidios en 2017 se acompañó de un incremento sustancial en la tasa de violencia con armas de fuego, la cual se elevó 36 por ciento, y 28 de los 32 estados de México reportan tasas crecientes de delitos cometidos con armas de fuego. Para cometer actos delictivos, las circunstancias que lo propician son innumerables, sin embargo, los adolescentes muestran características antisociales y delictivas desde que se encuentran en búsqueda de su identidad propiciando comportamientos poco favorables en el entorno en el que se desenvuelven, además la forma en la que afrontan las situaciones tiene que ver con sus valores adquiridos previamente. El *Informe Anual de Evaluación del Gobierno del Estado de Tamaulipas* en 2015, refiere que la causa del aumento de los delitos en menores de edad o jóvenes menores de 30 años, se desprende por falta de valores, falta de cohesión familiar, bajos ingresos y pocas oportunidades laborales.

2. VALORES INTERPERSONALES

Las causas que llevan a los jóvenes a cometer delitos y quebrantar la ley son diversas, en consecuencia, llama la atención los valores interpersonales -estímulo, conformidad, reconocimiento, independencia, benevolencia, y liderazgo- que ellos mismos poseen respecto de un determinado modo de conducta preferente. Dichos valores son importantes para la interacción con diferentes grupos sociales y son eficaces para guiar al ser humano en diferentes situaciones. Los valores que los seres humanos muestran tanto personales como interpersonales son especialmente adquiridos desde el núcleo familiar donde el sujeto se desarrolla y se van enriqueciendo y puliendo con el transcurso de las experiencias y del entorno en el que se interactúa. Los valores interpersonales se refieren a las relaciones de los individuos con los demás, tomando en cuenta el ajuste personal, social y familiar que posee el sujeto para la interacción con sus iguales. Estos valores van desenvolviéndose conforme la persona se va desarrollando, el estilo de vida, las costumbres, los nuevos conocimientos, así como también los cambios que se van suscitando en el entorno.

En relación al efecto de los actos ilícitos que se han producido a lo largo de los años se observa que los habitantes atribuyen prejuiciosamente a los estudiantes

de la institución en la que se encuentran inmersos, como sujetos delincuentes, mostrando actitudes despectivas y poco favorecedoras con los estudiantes. Tomando en cuenta las referencias y la literatura especializada, el presente estudio se planteó como objetivo primordial demostrar la correlación de las Conductas Antisociales y Delictivas en los adolescentes y los Valores Interpersonales, a su vez, identificar el sexo y el tipo de familia prevaleciente en los jóvenes que presentan conductas antisociales y delictivas, creando así la interrogativa de: ¿Cómo se relacionan las conductas antisociales y delictivas con los valores interpersonales en adolescentes? Es decir, si existe relación entre las conductas antisociales y delictivas, y el nivel de valores interpersonales que posee el adolescente.

La adolescencia es una etapa transición en donde se experimentan cambios propios del desarrollo, donde los jóvenes buscan su identidad y experimentan diferentes contextos con el objetivo de buscar realmente lo que les gusta, lo que les atrae, asimismo se integran a diferentes grupos en donde sus iguales muestran sus mismas características, aficiones, entre otras. En esta etapa los adolescentes son vulnerables a una infinidad de tentaciones, es por ello que para un mundo de mejora continua es significativo ocuparse de los jóvenes con el fin de forjarlos de manera positiva evitando que la delincuencia siga creciendo drásticamente y así crear un clima enriquecedor.

3. ANÁLISIS DE VALORES Y CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS EN ADOLESCENTES

El enfoque del estudio es de tipo cuantitativo ya que busca recolectar datos estadísticos de los adolescentes que muestran valores interpersonales y conductas antisociales y delictivas además busca probar la hipótesis planteada. Los sujetos de estudio son estudiantes de una escuela secundaria pública de Ciudad Madero, Tamaulipas, con un total de 541 alumnos; distribuidos en 187 de primero, 194 de segundo y 160 de tercero, del turno matutino. El método de selección de la muestra fue de tipo estratificada dando como número total 148 alumnos de 11 a 15 años de edad. Utilizando la fórmula:

$$n = \frac{Z^2 pq N}{Ne^2 + Z^2 pq} \quad n = \frac{95^2 (0.5) (0.5) (541)}{541(6.89)^2 + 95^2 (0.5) (0.5)} = 147.28$$

Dónde $n = 147.28$ es el Número de la muestra, $Z = 95$ corresponde al nivel de confianza, $N = 541$, es el número de elementos de la población, $e = 6.89$ es la precisión o error, p la variabilidad positiva y q la variabilidad negativa de 0.5.

Se aplicaron dos instrumentos, uno de ellos fue el cuestionario A-D de Nicolás Seisdedos, el cual consta de 20 preguntas asociadas a conductas antisociales y 20 a delictivas, cada respuesta puede recibir 0 o 1 punto; la puntuación de cada elemento constituye a una sola escala. La puntuación natural en la escala A es el número de elementos contestados con Sí en los primeros elementos del cuestionario, y la puntuación en la escala D es también el número de veces que el sujeto ha contestado Sí en los 20 últimos elementos. La puntuación máxima en cada escala es, por tanto, de 20 puntos. Así mismo se toma de referencia la tabla de conversiones de acuerdo a la puntuación natural para realizar el cálculo del percentil tomando en cuenta el sexo; de manera que al obtener un percentil mayor de 95 es indicativo de presentar la conducta.

El cuestionario de valores interpersonales (SIV) de Gordon. Permite apreciar y comparar la importancia que una persona da a los valores, actitudes o aspectos de sus relaciones con los demás. Evalúa seis valores, consta de 90 reactivos distribuidos en ítems de los cuales son 15 de soporte, 15 de conformidad, 13 de reconocimiento, 16 de independencia, 15 de benevolencia y 16 de liderazgo. La escala de calificación se evalúa de acuerdo a: 2 puntos: cuando figura en la columna más (+), al lado izquierdo de la triada; 1 punto: cuando se muestran solo espacios en blanco, lo que quiere decir que no se haya hecho nada en las dos columnas de la triada y 0 puntos: cuando figura en la columna, menos (-), a la derecha de la triada.

4. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DE CONDUCTAS DELICTIVAS Y ANTISOCIALES

Se sabe que las conductas delictivas y antisociales en adolescentes han ido evolucionando con el paso del tiempo, duplicando los casos de jóvenes delincuentes en todo el mundo (todos los autores están citados en Fariña, F., Vázquez, M. J., y Arce, R. 2011, p. 15).

[...] El comportamiento antisocial es un fenómeno heterogéneo que incluye diversos tipos de conductas desviadas (Redondo, 2008).

[...] Algunos autores como Farrington (1992), Gottfredson y Hirschi (1990) sostienen que el comportamiento antisocial ha de estudiarse de forma global. [...]

La complejidad, “ha provocado que este fenómeno se explique desde multitud de perspectivas, las cuales se han orientado a la maximización” de tres factores: el biológico, psicológico y sociológico (todos los autores están citados en Fariña, F., Vázquez, M. J., y Arce, R., 2011, pp. 15-22).

En lo que respecta al factor biológico:

[...] la investigación biopsicológica nos advierte de la relación entre la conducta antisocial y algunos factores con eminente carga biológica: los instintos de

supervivencia; los procesos bioquímicos como la testosterona, la adrenalina, la noradrenalina, la serotonina; las disfunciones electroencefalográficas; las alteraciones cromosómicas, el Trastorno de Atención con Hiperactividad, alta impulsividad y la influencia genética (Andrés-Pueyo y Redondo, 2007) [p. 17].

[...] Mientras la perspectiva biotipológica estudia la conducta delictiva con base en ciertas características físicas (Kretschmer, 1948; Lombroso, 1878; Sheldon, 1949), la teoría bioquímica la explica en razón a los procesos bioquímicos inherentes al individuo (Mackal, 1983) [p. 18].

[...] Si el enfoque biológico se centraba en factores orgánicos, el psicológico se ocupa principalmente de los procesos que orientan la conducta, interviniendo sobre la interpretación de los estímulos recibidos y la toma de decisiones. Este enfoque se ha destacado por el estudio de factores como la personalidad, el razonamiento cognitivo, los mecanismos sociocognitivos y la competencia emocional, entre otros (Fariña, F., Vázquez, M. J., y Arce, R. 2011, p. 22).

[...] La teoría de la personalidad de Eysenck (1970, 1976, 1978) plantea que: la conducta delictiva es producto de la influencia de las variables ambientales sobre los individuos con determinadas predisposiciones genéticas. Esto es, la conducta delictiva se explica por medio de procesos psicofisiológicos, como la emotividad, la excitación y el condicionamiento, que originan un determinado tipo de personalidad, el cual incide en la tendencia conductual del individuo ante determinadas situaciones (Garrido, 2005) [p. 22].

[...] Una de las teorías explicativas más complejas del comportamiento antisocial es la teoría del aprendizaje social (Andrés-Pueyo & Redondo, 2007), siendo el modelo de Bandura (1987) uno de los más conocidos. En esta perspectiva teórica la observación del comportamiento de otras personas es una fuente de estimulación, antecedente y consecuente de múltiples aprendizajes [p. 30].

[...] Al igual Bandura (1973), Feldman (1989) considera que el individuo puede aprender tanto a delinquir como a no hacerlo. El autor entiende que el individuo aprende a delinquir por medio de un proceso de entrenamiento deficiente en conductas prosociales, así como por el efecto directo del refuerzo diferencial, el moldeamiento social y las inducciones situacionales (Carcía-Pablos, 2003) [p. 31].

La complejidad de este fenómeno se ha explicado desde hace tiempo atrás creando diferentes perspectivas, sin embargo, los cambios repentinos que experimenta el ser humano con respecto a su vida social y sus relaciones interpersonales se han visto afectadas dejando a un lado los valores interpersonales que cada uno de ellos posee, teniendo como resultado realizar conductas antisociales y delictivas.

5. CONDUCTAS ANTISOCIALES Y DELICTIVAS EN ADOLESCENTES Y SU RELACIÓN EN LA EDUCACIÓN

De acuerdo a los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de conductas Antisociales y Delictivas de Nicolás Seisdedos (A-D), se muestra en la Tabla 1, que el 1% de la población estudiada manifiesta la conducta antisocial, el 11% desarrollan la conducta, el 53% muestra conducta en riesgo y el 35% no presenta conducta. En contraste se demuestra que el porcentaje que presenta la conducta delictiva es el 3% de la muestra, el 15% la desarrolla, el 31% se manifiesta en riesgo de desarrollarla y presentarla, por último, el 51% no manifiesta conducta delictiva.

En relación a los valores interpersonales, los adolescentes muestran en su mayoría niveles medios, lo que refiere que son sujetos que en ciertas circunstancias los llevan a la práctica tomando en cuenta el ambiente y los estímulos que en este existen. Se muestra en la Tabla 2, de acuerdo al valor de soporte, que el 14% de los alumnos cuenta con niveles bajos, por lo que reflejan poca necesidad del apoyo y comprensión de los demás, el 54% con nivel medio y 32% con nivel alto lo que indica fuerte necesidad de comprensión afectiva y protectora, generalmente cuando el ambiente no ofrece suficiente comunidad social afectiva.

En el reconocimiento, el 47% refleja tener gusto por los elogios, sin embargo no es una necesidad el ser reconocido, el 45% revela fuerte necesidad de ser admirado, de ser importante, por lo que buscan que los demás reconozcan que es así; y el 8% cuenta con un nivel bajo, lo que indica poca necesidad de ser elogiado o de que se reconozcan los méritos que poseen.

Tabla 1. Porcentaje de alumnos que presentan conductas Antisociales y Delictivas

Conducta	Presentan la conducta	Desarrollan la conducta	Conducta en riesgo	Sin conducta
Conducta Antisocial	1%	11%	53%	35%
Conducta Delictiva	3%	15%	31%	51%

Nota: Adolescentes que presentan la conducta, la desarrollan, se muestran en riesgo y la presentan

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la conformidad, el 33% cuenta con niveles bajos por lo cual existe poca aceptación, que significa sujeción a las reglas sociales o a normas estrictas de conducta, el 45% con nivel medio, por tanto, los alumnos solo en diferentes ocasiones aceptan las normas, y el 22% exhibe mayor aceptación de la organización social en la que vive, más desarrollada la actitud hacia lo socialmente correcto.

Cuanto más alto el nivel, mayor la tendencia al individualismo egocéntrico, a la estimación de la libertad personal sin trabas, a hacer las cosas sólo a favor del propio criterio, se identifica que el 25% de la población posee nivel alto de independencia, el 10% presenta bajo el nivel, menor la tendencia a obrar pensando sólo en las necesidades e intereses y, en consecuencia, mayor la tendencia a una adecuada socialización y el 65% nivel medio por ende los alumnos no siempre hacen acciones individualistas.

Por otra parte, la benevolencia representa que el 23% presenta nivel bajo como resultado expresan indiferencia hacia las necesidades ajenas, el 63% presentan niveles medios lo que refiere que los alumnos en algunas ocasiones reflejan sentimientos por el prójimo; el 14% indica actitud de amor al prójimo, deseo de ayudar a los más necesitados, aunque quizás más es en sentido de tendencia afectiva que de concreción de obras.

El nivel de liderazgo de los alumnos evaluados muestra que el 38% manifiesta niveles bajos por lo que indica poca tendencia a imponer la propia voluntad y autoridad, el 44% nivel medio de liderazgo no hay gran tendencia a imponer y el 18% mayor el deseo y gusto por las actitudes de mando y por toda situación que implique tomar decisiones con autoridad sobre otras personas.

Tabla 2. Valores interpersonales en adolescentes

Valores Interpersonales	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto
Soporte	14%	54%	32%
Reconocimiento	47%	45%	8%
Conformidad	33%	45%	22%
Independencia	10%	65%	25%
Benevolencia	23%	63%	14%
Liderazgo	38%	44%	18%

Nota: Niveles bajos, medios y altos de valores interpersonales en adolescentes

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el tipo de familia en donde se encuentran los adolescentes se indica que la mayor parte de la población estudiada se encuentra conviviendo en familia de tipo nuclear, esto es con madre, padre y hermanos en algunos casos, en la Tabla 3, se representa los tipos de familia en donde residen los adolescentes mostrando así el 50 % adolescentes viven en familia nuclear, el 26% en familia extendida, el 21% en monoparental y el 1% en familia de abuelos, de hecho y ensamblada. Como

resultado de los instrumentos aplicados se concluye que el tipo de familia de los alumnos que presentan conducta antisocial y delictiva vive en familia nuclear.

Tabla 3. Porcentajes de tipos de familia

	Nuclear	Extendida	Monoparental	Ensamblada	De hecho	De abuelos
Tipo de Familia	50%	26%	21%	1%	1%	1%

Nota: Familias nucleares, extendidas, monoparentales, ensamblada, de hecho y de abuelos

Fuente: Elaboración propia.

Se encontró que el sexo con mayor prevalencia al presentar tanto la conducta antisocial como la delictiva son los varones, se representa en la Tabla 4, el 1% y 3% respectivamente, las mujeres no manifiestan conducta antisocial, sin embargo, muestran conducta delictiva el 1% de la muestra.

Tabla 4. Porcentaje de hombres y mujeres que presentan conductas antisociales y delictivas

Género	Presentan Conducta Antisocial	Presentan Conducta Delictiva
Hombres	1%	3%
Mujeres	0%	1%

Nota: Hombres presentan tanto conducta antisocial como delictiva, las mujeres manifiestan conducta delictiva

Fuente: Elaboración propia.

Tomando en cuenta el tipo de familia y los valores interpersonales los adolescentes que manifiestan ambas conductas viven en familia de tipo nuclear y cuentan con niveles altos de liderazgo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fariña, F., Vázquez, M., & Arce, R. (2011). *Comportamiento antisocial y delictivo teorías y modelos. Delito e intervención social*. Recuperado de: http://www.usc.es/export9/sites/webinstitucional/gl/servizos/uforensedescargas/Comportamiento_antisocial_y_delictivo_teorias_y_modelos.pdf
- Gázquez, J., Pérez, M., Carrión, J., Luque de la Rosa, A., & Del Mar, M. (2015). "Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes". *Revista de Psicodidáctica*. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/175/17541412007/>

- Gueta, L, & Galvanovskis, A. (2011). “Propensión a conductas antisociales delictivas en adolescentes mexicanos”. *Psicología Iberoamericana*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/1339/133921440006/>
- Índice Global de Impunidad de México. (2018). La impunidad subnacional en México y sus dimensiones. *IGI-MEX-2018*. Recuperado de: https://www.udlap.mx/igimex/assets/files/2018/igimex2018_ESP.pdf
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática. (2017). Incidencia delictiva. *INEGI*. Recuperado de: <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/incidencia/>
- Institute for Economics and Peace. (2018). Evolución y perspectiva de los factores que hacen posible la paz. *Índice de paz México*. Recuperado de: <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2018/04/Mexico-Peace-Index-2018-Spanish.pdf>
- Klérigan, E. (24 de diciembre de 2015). Son menores, 1 de cada 3 delincuentes. *Expreso.press*. Recuperado de: <https://expreso.press/2015/12/24/son-menores-1-de-cada-3-delincuentes/>

AUSENCIA DE VALORES EN LOS ADOLESCENTES DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA DE ALTAMIRA, TAMAULIPAS

Yuressi Alejandra Vega Reyes
Marco A. González González

1. INTRODUCCIÓN

En la adolescencia ocurren cambios, físicos y psicológicos, en esta etapa de la vida muchos jóvenes dejan de practicar sus valores por querer ser aceptados por amistades que practican los anti valores. Durante esa etapa tendrán que comenzar a desempeñar nuevos roles con más responsabilidades y nuevos comportamientos.

El tema de los valores es uno de los más abordados e investigados por muchos, siendo de gran interés para la sociedad. Los valores son importantes para todo ser humano, y estos, desarrollándolos y practicándolos en la vida diaria, se dirigirían y comportarían de una manera más favorable para la sociedad. Por lo tanto, los valores en los adolescentes le permiten realizarse como personas con propósitos, metas y moral, para vivir como comunidad de una manera más estable.

Los valores desempeñan la función de guía de la conducta humana, de la vida de las personas, poseen un carácter prescrito, de obligación, y tienen la función de orientar la acción humana. Los valores forman parte importante de la vida y sobre todo de la formación de los adolescentes (Llarena-Berrios, 2013).

Tomando en cuenta como principal variable de interés los valores en los adolescentes, el presente estudio se planteó como objetivo primordial identificar cuáles valores están presentes y cuáles están ausentes en los adolescentes de nivel secundaria, de tal manera se realizó una investigación en adolescentes de tercer grado de una escuela secundaria de Altamira, Tamaulipas, para obtener los datos que anteriormente se mencionaron. Tales propósitos pretenden aportar a la sociedad mayor conciencia, para que comprenda la importancia de formar con valores a los hijos y seguir reforzándolos durante toda la vida.

2. VALORES Y SOCIEDAD

El tema de los adolescentes implica muchos factores, entre ellos los valores que ponen en práctica; maestros, padres de familia y sociedad en general están preocupados por la forma en que hoy en día estos adolescentes se comportan y actúan.

Los valores son estructuras de la conciencia sobre las que se construye el sentido de la vida en sus diferentes aspectos. Cualidades que le añaden un *plus* a la realidad material. Los valores no son materia que podemos percibir por los sentidos, o hechos que se pueden captar con instrumentos. Ni se ven, ni se pueden tocar, existen en un plano diferente al de la materia, el de la psique. Pertenecen al nivel de las facultades psíquicas donde se estructura el significado (Costa-Alcaraz, 2014).

Cabe cuestionarnos qué valores existen en la sociedad actual, especialmente en sus elementos más sensibles, los adolescentes. Y por ello se plantea la pregunta de investigación: ¿Existe una crisis de valores en los adolescentes, y cuáles valores están presentes en su vida cotidiana?

El objetivo general de esta investigación es: Determinar si existe una presencia o ausencia de valores en los adolescentes. Así mismo: Analizar los valores que manifiestan los adolescentes, e identificar cuales valores carecen.

La hipótesis que se plantea es: Se presenta una ausencia de valores en los adolescentes de tercer grado de secundaria.

3. ANÁLISIS DE VALORES EN LA EDUCACIÓN

El diseño de la investigación fue cuantitativo dado que el análisis de datos es numérico, en donde se quiere dar a conocer los valores que están ausentes y cuáles están presentes en los adolescentes por medio de puntuaciones obtenidas en el test, para establecer una jerarquía a partir de los datos aportados en relación con la preferencia que da a estos valores un alumno o el grupo.

Los sujetos a quienes se les fue aplicado el instrumento fueron alumnos de una escuela secundaria de Altamira, Tamaulipas, que cuenta con 537 alumnos en total en el turno vespertino de los grados, 1º, 2º y 3º, de los cuales se aplicó el test a los alumnos del turno vespertino de tercer grado, que se dividen en 6 grupos G, H, I, J, K, L y da un total de 166 alumnos. La escuela secundaria es una escuela pública con un rendimiento escolar bueno, con clase social media que se encuentra localizada en la Zona Centro del municipio de Altamira.

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional de 166 alumnos mediante la fórmula:

$$N = \frac{Z^2 pq N}{Ne^2 + Z^2 pq}$$

$$N = \frac{(95^2)(0.5)(0.5)(537)}{537(6.2)^2 + (95^2)(0.5)(0.5)} = 170.51$$

En donde Z^2 es igual a el nivel de confianza que equivale a 95% sobre dos, p es igual a variabilidad positiva de 0.5, y q es la variabilidad negativa 0.5, sobre N que es el número total de estudiantes 537, sobre 537 que es el número total de alumnos, 6.2 al cuadrado más el nivel de confianza sobre dos, y p es igual a variabilidad positiva de 0.5, q es la variabilidad negativa 0.5 da como resultado 170.51.

El instrumento que se utilizó es “Valores Emergentes y Educación Social” (2001), que permite obtener una medida aproximativa de los valores de una persona o grupo. Este instrumento mide diez valores: corporales, intelectuales, afectivos, individuales, estéticos, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos. Ha sido utilizado en diversos estudios con población mexicana, mostrando altos niveles de confiabilidad. Por su vocabulario y forma de aplicación, se considera adecuado para los alumnos que cursan niveles educativos comprendidos entre Educación Secundaria, Bachillerato, y enseñanza universitaria.

Para hallar la fiabilidad del instrumento, mediante el programa SPSS Windows 11,5 se aplicó la escala de Cronbach, ofreciendo este resultado: *Reliability Analysis - Scale (Alpha) (General) Reliability Coefficients N of Cases = 125 N of Items = 250 Alpha = ,943* siendo el máximo posible = 1, el instrumento es muy fiable.

La presente investigación es de diseño no experimental, longitudinal, pues se analizaron los valores dentro de una población cuya característica distintiva es la etapa de la adolescencia.

De manera preliminar hubo tres tiempos definidos, el primero fue el estudio de gabinete en donde se recopilaron las muestras de los permisivos, en segundo lugar, se solicitó el permiso a la escuela secundaria, así como también autorización de poder aplicar los instrumentos; en dicho momento nos fue solicitado poner en anonimato el nombre de la institución. Como tercer tiempo se aplicó el instrumento a 166 alumnos de tercer grado de los grupos G, H, I, J, K, y L, con una duración de 50 minutos como máximo. Así mismo se prosiguió a calificar los instrumentos para obtener resultados de qué valores tenían y cuales estaban ausentes en los adolescentes.

4. VALORES Y EDUCACIÓN

Dado que la mira central de este análisis estará puesta en los valores, resulta fundamental dar a conocer lo que varios autores piensan de estos. Berríos-Valenzuela (2013) menciona que:

[...] los valores son fundamentales en la sociedad e independientemente de la perspectiva desde la cual argumenten su importancia, solo a través de ellos se puede concebir la convivencia social. Pero en las últimas décadas los valores sociales se han visto trastocados a causa de la sociedad de consumo; esta influye en los valores de la adolescencia, es decir, a través del consumo, la publicidad y la falta de educación, los jóvenes no han interiorizado los valores que siempre habían sido fundamentales, pues ahora prevalecen aquellos de la sociedad de consumo, los cuales basan la felicidad y la realización personal en la obtención de bienes materiales.

Buxarrais (2012) afirma que los valores tales como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, entre otros, se aprenden en la familia a través de la observación y la práctica, los hijos/as los aprenderán de sus padres, madres, hermanos/as y otros miembros de la familia que se encuentren en contacto directo con ellos/as. Por lo tanto uno de los factores que podría estar involucrado en la ausencia de los valores en los que hay una crisis, podría ser la familia. Estrada-Medina (2014), también dice que:

[...] la escuela es el segundo lugar donde se desarrolla el ser humano, es en este espacio donde se adquieren los conocimientos para desenvolverse en esta sociedad, a través del desarrollo de capacidades, valores y actitudes para enfrentar los retos de la vida que se presentan a diario.

Gervilla (2000), concibe a la persona como:

[...] Cuerpo, por lo que desea poseer, conservar y aumentar los valores corporales (alimentarse, salud, aseo), Razón, ya que aspira a la posesión de los valores intelectuales (estudiar, razonar, enseñar). Afecto, y por eso desea los valores afectivos (amor, sentimiento, cariño). Decisión, por lo que va en busca de los valores volitivos y liberadores (la libertad, la fidelidad). Singularidad, en la que se incluyen los valores individuales, estéticos y morales (autonomía, belleza, virtud). Apertura, hacia sus semejantes, generando valores sociales, ecológicos (si son de apertura hacia la naturaleza), instrumentales y de apertura hacia Dios (religiosos).

Los valores que debería de practicar el ser humano son los corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales, y religiosos”, que según (Gervilla, 2000), da la totalidad y educación del hombre completo, “un desarrollo armónico de todas y cada una de sus facultades y dimensiones, así como de los valores que derivan de ellas”.

En Ecuador existen problemas a causa de valores que podrían causar problemas graves para la sociedad (Del-Salto-Bello, 2015) data que en los últimos

años en la sociedad ecuatoriana se han detectado algunos problemas centrales vinculados con la falta de valores; tales problemas están llevando este país a un estado de crisis social, pues están socavando la estabilidad y seguridad de la familia, la sociedad y el Estado, lo cual perjudica el desarrollo sostenible y el imperio de la ley, y además atenta contra valores inherentes al ser humano, como la justicia, la verdad, la paz y la igualdad.

En el 2012, Hitchman-Hernández, Machado-Arango, y Panol-Quintana, publicaron en la *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología*, el artículo *La formación de valores de la juventud de nuestros días*, en donde, de acuerdo a los resultados obtenidos, se afirma que en estos momentos existe una pérdida de valores -una crisis-, y que las causas fundamentales son, en primer lugar, 75 %, el no tener una formación adecuada de la familia, y en segundo lugar, 55%, no tener una formación adecuada en la escuela. La investigación que se realizó en la escuela secundaria de Altamira no valoró las causas de la crisis de valores, pues primero se quería detectar si había pérdida de valores. Los resultados obtenidos coinciden con la investigación *La formación de valores de la juventud de nuestros días*, ya que existe una pérdida de valores en los adolescentes.

En 2013, Jiménez-Canche y colaboradores publicaron un artículo en la *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, al cual le dieron como título *Conformación de valores entre adolescentes*, en donde se encontró que los adolescentes poseen conocimiento suficiente sobre los valores y se encuentran adquiriendo conocimientos más concretos acerca de ellos; sin embargo, los adolescentes, aun teniendo estos conocimientos, no los demuestran ni los llevan a la práctica. La investigación en Altamira coincide en que, de acuerdo a los resultados obtenidos, los adolescentes tienen conocimiento de todos los valores que existen, sin embargo, no los llevan en práctica.

5. VALORES EN CRISIS

El presente trabajo muestra los valores que se encuentran en crisis, y los valores que sí presentan los adolescentes, el valor innovador que puede aportar este trabajo a un campo tan estudiado radica en la relación de la ausencia o presencia de valores en los adolescentes. Después de haber aplicado el instrumento correspondiente a esta investigación se obtuvieron los siguientes resultados: los valores que menos presentan los adolescentes (Tabla 1), son en primer lugar los intelectuales 54%, en segundo lugar, los valores religiosos con un 52%, así mismo le siguen los valores sociales con un 51%.

Tabla 1. Totales en porcentaje de los valores que No presentan los adolescentes

Valores	<i>No presentan</i>
Intelectuales	54%
Religiosos	52%
Sociales	51%
Corporales	49%
Morales	48%
Afectivos	47%
Estéticos	46%
Individuales	46%
Ecológicos	46%
Instrumentales	40%

Fuente: Elaboración propia.

Se puede decir que los valores como los intelectuales que se relacionan con la ciencia, el conocimiento y la sabiduría, así como los religiosos en donde se desarrolla el vínculo de fe que establecen los seres humanos con las divinidades y que puede incluir dogmas, rituales y otras cuestiones, y los valores sociales como el respeto, la justicia, la libertad, la tolerancia entre otros, no están presentes en la mayoría de los adolescentes.

Así mismo, en primer lugar de los valores que les son indiferentes a los adolescentes (Tabla 2), están el valor estético con 31%, valor ecológico con 30%, valor individual con 28%.

Tabla 2. Totales en porcentaje de los valores que Le son indiferentes a los adolescentes

Valores	<i>Les son indiferentes</i>
Intelectuales	28%
Religiosos	22%
Sociales	20%
Corporales	21%
Morales	24%
Afectivos	22%
Estéticos	31%
Individuales	28%
Ecológicos	30%
Instrumentales	19%

Fuente: Elaboración propia.

Los valores estéticos como el equilibrio, la belleza, la armonía entre otros, así como los valores ecológicos en donde se debe tener conciencia del medio ambiente, de cuidarlo, y hacer cambios positivos para bien del planeta, además de los valores individuales de donde emerge la fidelidad, alegría, creatividad, fuerza, amistad, crecimiento, generosidad, amor, gentileza, apoyo, gratitud, aprendizaje y honestidad, les son indiferentes a la mayoría de los adolescentes, dejando estos valores en un estado intermedio en la práctica.

El valor que encabeza la lista de los que sí presentan los alumnos (Tabla 3) es el valor instrumental con un 41%, le sigue el afectivo con 31%, el valor corporal con 30%, el valor moral con 28%.

Tabla 3. Totales en porcentaje de los valores que les son indiferentes a los adolescentes

Valores	Sí presentan
Intelectuales	18%
Religiosos	26%
Sociales	29%
Corporales	30%
Morales	28%
Afectivos	31%
Estéticos	23%
Individuales	26%
Ecológicos	24%
Instrumentales	41%

Fuente: Elaboración propia.

Se concluye que los adolescentes presentan una ausencia alarmante de valores intelectuales, religiosos y sociales. Los valores que les son indiferentes a los adolescentes son los valores estéticos, ecológicos e individuales. Los valores que sí presentan los adolescentes son los instrumentales, afectivos y corporales, no obstante, los porcentajes que muestran los valores que sí presentan son muy bajos. En esta investigación se determinaron cuáles valores están ausentes y cuáles son los que están presentes en los adolescentes.

Tales datos pretenden aportar a la sociedad mayor conciencia en cuanto a darle prioridad a formar con valores a los hijos y seguir reforzándolos durante toda la vida.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buxarrais, M. R. (2012). “Cómo viven las familias la educación en valores”. En Martínez, M. (ed.) *Adolescencia, aprendizaje y personalidad*. Barcelona: Sello Editorial.
- Casares, P. (1995). “Test de valores. Un instrumento para la evaluación”. *Revista Española de Pedagogía*, 203. Pp. 513-535
- Costa-Alcaraz. (2014). “Autores Que Definan Valores”. *SCRIBD La biblioteca digital más grande del mundo*. De: <https://es.scribd.com/doc/211373465/Buscar-3-o-4-Autores-QueDefinan-Valores>
- Estrada, L. (2014). “*Formación Cívica y Ética 2. Vivir en armonía*”. México: Editorial Pearson.
- Gervilla, E. (2000). “Un modelo axiológico de educación integral”. *Revista Española de Pedagogía*, 215, pp. 395
- Hitchman-Hernández, Machado-Arango, y Panol-Quintana. (2012). “La formación de valores de la juventud de nuestros días”. *Revista Cubana de Higiene y Epidemiología, versión On-line ISSN (1561-3003)*, Facultad de Ciencias Médicas “Julio Trigo López”. La Habana, Cuba.
- Jiménez-Canche, Torregrosa-Benítez, Burgos-Ancona y Uitzil-Balam. (2013). “Conformación de valores entre adolescentes”. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala Vol. (16) No. (3)*, Universidad Autónoma de Yucatán Facultad de Psicología, Iztacala.
- Salgado-Bernal. (2017). “La formación de valores en la adolescencia”. *Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo ISSN: (1989-4155)* Universidad Interamericana para el Desarrollo, México.

INVESTIGACIÓN DE LA RECIPROCIDAD EN INTERACCIONES DIÁDICAS HUMANAS DESDE EL INTERCONDUCTISMO

Ángela Karina Ávila Hernández

1. INTRODUCCIÓN

El presente documento intenta dar respuesta a la pregunta: ¿Es la investigación en reciprocidad, conducida desde la perspectiva interconductual, un caso de análisis psicológico de un fenómeno no psicológico?

Para responder es necesario, en un primer momento, intentar delimitar lo psicológico de aquello que no lo es. En un segundo momento, presentar cómo es entendida la reciprocidad desde la perspectiva interconductual y de dónde se partió para construir esta forma de entenderla, y por último, mostrar cómo se ha llevado a cabo el análisis experimental de éste fenómeno.

2. LA DELIMITACIÓN ENTRE UN CAMPO PSICOLÓGICO Y UN CAMPO EMERGENTE A PARTIR DE LO PSICOLÓGICO

La interpretación de lo psicológico que se retoma será la planteada por la postura interconductual de Ribes. De acuerdo con este autor, lo psicológico:

[...] como fenómeno, ocurre y se identifica, en principio, en la dimensión de lo individual humano, aun cuando se extiende, con ciertas limitantes, a otras especies animales o a colectivos humanos. [...] es incuestionable que todas las psicologías parten del reconocimiento de lo psicológico con base en el criterio de individualidad que se manifiesta en las expresiones que incluyen términos mentales. Lo psicológico se fundamenta en las expresiones personales referidas a un “yo”, y por analogía a los “tú” y a los “él” o “ella, aunque estos términos, fuera de un contexto situacional particular, no son más que abstracciones de sistemas de referencia individual (Ribes, 2009, pp. 11 y 12).

Y por lo que se refiere específicamente a la propuesta taxonómica de Ribes y López: “Este esfuerzo ha evolucionado como un intento para reorganizar los

descubrimientos empíricos, para reconstruir algunos términos básicos tales como el de contingencia, y para desarrollar extensiones de métodos y procedimientos basados en el estudio del organismo individual” (Ribes, 1996, p. 2).

De lo anterior se infiere que la dimensión de lo psicológico es lo individual. Pero, ¿a qué dimensión de lo individual hace referencia lo psicológico? A la dimensión del comportamiento de los organismos.

De acuerdo con Ribes (2015^a), el comportamiento de los organismos es entendido como un “*un campo de relaciones de contingencias entre entidades*” (p. 65) y el campo es:

[...] un estado de relaciones de circunstancialidad/dependencia entre acontecimientos y entidades, pero no constituyen ni acontecimientos ni entidades en sí mismos. Los estados no pueden explicarse como resultado de un agente causal, ni siquiera de una ocurrencia de agentes causales independientes “actuando” al unísono o secuencialmente. Los estados son organizaciones de relaciones funcionales, y es en la estructuración y cambio de dichas relaciones funcionales en donde radica la comprensión y explicación de los estados (p. 65)

El comportamiento individual no es entendido como lo que el organismo hace, sino como un *campo o estado* que se estructura a partir de la interacción organismo-objeto (en tanto que entidad y acontecimiento). No hay causalidad sino interdependencia y además la explicación del comportamiento se aborda mediante el explicitación de la forma en que se estructura y cambia este estado o campo.

Entonces, la comprensión y la explicación de lo psicológico se vincularía y restringiría a la forma en que se estructura y cambian en el tiempo los estados en tanto organizaciones funcionales de la interacción entre *un* individuo y *un* objeto disposicionalmente pertinente. Esto aplicaría por supuesto aun en el caso específico de lo denominado como psicología social.

Cuando la unidad de análisis es la interacción entre organismos, y por ende las respuestas de todos y cada uno de los involucrados en la interacción forman la función de respuesta, ésta (la unidad de análisis) se vincularía con la forma en que interactúan por lo menos dos campos psicológicos.

Esto implicaría que la distinción entre un fenómeno psicológico y uno que emerge de lo psicológico, desde la lógica de campo que adopta el interconductismo, radicaría más en la unidad de análisis a la que se le presta atención que en una diferencia esencial de los componentes involucrados en la interacción.

3. LA RECIPROCIDAD DESDE LA PERSPECTIVA INTERCONDUCTUAL

La reciprocidad es, en su sentido más básico, un término del lenguaje común. Pero también es un “fenómeno” que es investigado desde múltiples disciplinas, por lo que pareciera hacer referencia a una regularidad empírica.

De acuerdo con Ribes (2009) las ciencias, en su discurrir práctico y teórico, transitan entre lo que denominó “5 estaciones categoriales”. La cuarta estación:

[...] consiste en el uso de las categorías de un cuerpo teórico para interpretar un conjunto de otro campo disciplinario (multidisciplina) o de observaciones propias del nivel de la historia natural, es decir, de regularidades empíricas que deben identificarse e interpretarse a partir de la teoría disciplinar (p. 15).

La investigación sobre reciprocidad, desde el interconductismo, se inscribe en esta cuarta estación categorial. Por tanto, la reciprocidad se concibe como una de las regularidades empíricas, (y por ende también investigada desde otros campos disciplinares), que es susceptible de identificarse e interpretarse a partir de la lógica de campo ofrecida por la postura interconductual de Ribes.

El rastreo de la historia natural de la reciprocidad mostró que podían encontrarse algunas regularidades entre las distintas formas -propias de cada campo disciplinar revisado- de abordar su estudio y que estas regularidades podían ser interpretadas mediante la propuesta interconductual.

La primera de ellas tiene que ver con el “referente” del término. La reciprocidad puede ser entendida como un tipo de interacción entre individuos animales o humanos cuyo efecto parecería ser el de crear, mantener, disolver o anular la posibilidad de establecer, relaciones a largo plazo -en tanto interacciones sucesivas en tiempo- entre los individuos involucrados. Este tipo de interacciones se caracteriza por la correspondencia funcional, alternada y secuencial, de acciones altruistas ejecutadas entre por lo menos dos organismos. Debe aclararse que las acciones altruistas, desde esta perspectiva, no son entendidas en términos del costo que implica para quien las ejecuta y el beneficio obtenido por quien es el “depositario” de las mismas. Las acciones altruistas son aquellas que, en el sentido más primigenio del término, están dirigidas a otro.

La segunda, que se desprende de la vinculación entre reciprocidad y las investigaciones observacionales y experimentales sobre conducta animal -sobre todo en primates-, contagio emocional, aprendizaje vicario, imitación conductual, aversión a la inequidad, apego y empatía (Bartal, Decety & Mason, 2011; Brosnan & de Waal, 2014; Cronin, 2012; Edgar, Nicol, Clark & Paul, 2012; Freidin, Carballo & Bentosella, 2015; Heyes, 2012; Palagi, Nurscia & Demuru, 2014; Schino & Aureli, 2009; Schwab, Bugnyar, Schloegl & Kotrschal, 2008; Seyfarth & Cheney,

2012), es que este tipo de interacción puede ser encontrada en individuos cuyo desarrollo ontogenético les permite contactos funcionales posibilitados por el medio de contacto ecológico. Esto último en tanto que la categoría de medio de contacto ecológico hace referencia a:

[...] las relaciones entre organismos de una misma especie, primordialmente, que permiten en potencia, la mediación de ajustes basados en propiedades de un objeto o un organismo relevantes para alimentarse, protegerse, reproducirse, etc. Tales relaciones son las que se desarrollan como nicho ecológico y en un hábitat estable, alrededor de las funciones de reproducción y conservación. Las relaciones constitutivas de este medio de contacto se conciben como una proto-organización compartida en la que se reconocen funciones diferenciales entre los miembros del grupo, basadas fundamentalmente en atributos físicos. Su dinámica de operación se describe ya no sólo a partir de la mera presencia de objetos y organismos, sino del establecimiento de una relación de apego (cf. Gewirtz, 1991) entre organismos, dado que la supervivencia es contingente a uno de ellos. De este modo, el medio de contacto opera cuando el organismo es parte de tal proto-organización gracias al apego hacia conespecíficos que participan en la misma. (Ribes & Pérez-Almonacid, 2012, p.p. 240-241).

El apego en sus tres componentes -perceptual, motriz y afectivo- posibilita que los organismos adquieran las formas de interacción propias de su especie. En el caso humano esto implica la adquisición del lenguaje (Rangel, en preparación; Ribes & Pérez-Almonacid, 2012) y con ello, de las formas de interacción pertinentes dentro de un sistema cultural determinado.

La tercera regularidad encontrada estriba en que las taxonomías propuestas en esos otros campos disciplinares parecen estar en función del individuo y el objeto de estímulo al que responde el que inicia el episodio de reciprocidad, por ejemplo, el beneficio posterior individual o grupal -reciprocidad directa-; la reputación del otro organismo con el que se interactúa -reciprocidad indirecta y negativa-; o bien al que responde el que cierra el episodio (la conducta cooperativa o no cooperativa anterior del otro con el que se interactúa -castigo altruista o reciprocidad indirecta-; o la conducta cooperativa, no cooperativa o agonística previa de otro organismo distinto a aquel con el que se interactúa en ese momento -reciprocidad generalizada-).

Esta revisión de otros campos disciplinares en torno al problema de la reciprocidad también permitió rastrear aquellos supuestos propios de cada campo disciplinario de los cuales se diferencia la investigación de la reciprocidad desde la lógica de campo del interconductismo.

El primer supuesto del que se desvincula es el de la conducta auto-interesada de los organismos que implicaba tanto la necesidad de explicar la reciprocidad en términos de la razón costo-beneficio como de justificar que ésta se presentara. Este supuesto permeó la investigación sobre reciprocidad desde la perspectiva evolutiva hasta mediados de la década de los noventa del siglo pasado (Bowles & Gintis, 2003; Bowles & Gintis, 2011; Boyd, et al., 2003; Boyd & Richerson, 1992; Brandts & Solà, 2001; Clutton-Brock & Parker, 1995; Columbus, 2013; Fehr, 2004; Fher, Fischbacher & Gächter, 2002; Fher & Henrich, 2003; Guala, 2012; Gintis, et al., 2008; Kollock, 1994; Panchatan & Boyd, 2004; Yamagishi et al., 2012).

El segundo supuesto cuestionado es que los organismos están “cableados” para mostrar preferencias sociales (Bowles & Gintis, 2011; Fher & Gächter, 1998).

A diferencia de esto, la presente postura parte de que la reciprocidad es una de las distintas y posibles formas en las que interactúan los organismos entre sí, que a su vez es el antecedente de las formas de cooperación en tanto que actuar conjunto (Ribes, 2001). No obstante, esto no significa que la reciprocidad pueda ser explicada en términos de una propensión innata y por ende aislada de los procesos de aprendizaje propios del desarrollo ontogenético de los organismos. De hecho, es mediante estos procesos de aprendizaje que se modula con quién y cómo se establecen episodios de reciprocidad.

El último supuesto tiene que ver con las indagaciones realizadas desde los campos que sólo tratan la reciprocidad en humanos. De acuerdo con las posturas revisadas en ética, antropología económica y la teoría del intercambio social, la reciprocidad se encuentra en la base de las relaciones sociales humanas y se le considera una norma moral (Gouldner, 1960; Lévi-Strauss, 1969; Lui, 2009; Malinowski, 1985; Mauss, 1979; Michel, 2009; Neusner & Chilton, 2009; Ricoeur, 2009; Sahlins, 1972; Whatley, Webster, Smith & Rhodes, 1999; Zamora, 2005).

A este respecto, la postura que aquí se sostiene establece que ninguna forma de reciprocidad tiene un carácter normativo, dado que la reciprocidad, desde nuestra perspectiva, es un término que hace referencia a interacciones entre organismos y no a contenidos lingüísticos o a criterios supraordinados a la interacción misma. No obstante, se concuerda con el sitio que se le da a la reciprocidad como interacciones que podrían ser el fundamento empírico o, en palabras de Ross (1971), esos *ciertos hechos sociales*, con los que ciertas normas guardan correspondencia y a partir de los cuales aseguran su existencia. Una distinción adicional es que, a diferencia de la consecuencia implícita en ver a la reciprocidad como una norma moral, desde esta postura también se contempla que se presente este tipo de episodios entre animales no humanos.

Resumiendo: la reciprocidad, desde la postura que este documento sostiene, es entendida como un tipo de comportamiento entre organismos, posibilitado por el medio de contacto ecológico y moldeado por los procesos de aprendizaje propios de cada especie. Este comportamiento entre organismos se caracteriza, como ya se ha mencionado, por la correspondencia funcional, alternada y secuencial, de las acciones dirigidas al otro -y en este sentido altruistas- ejecutadas por todos los involucrados en la interacción. El establecimiento de episodios de reciprocidad parecería tener un efecto directo en crear, mantener, disolver o anular la posibilidad de establecer relaciones a largo plazo, entendidas estas últimas como interacciones sucesivas de diversos tipos entre los mismos individuos.

Ahora bien, en tanto que la reciprocidad se establece mediante la alternación secuencial y correspondencia funcional de las respuestas de por lo menos dos individuos, la respuesta de todos los individuos involucrados es lo que constituye la unidad de análisis.

Por ende, y de acuerdo con lo establecido en el apartado anterior, mientras que en la psicología la unidad de análisis es la estructuración y cambio del campo individual, en la investigación sobre reciprocidad la unidad de análisis es el campo que surge a partir de la interacción de campos individuales.

Como unidad de análisis, se consideran los patrones de respuestas que resultan de la interacción entre ambos participantes, por tanto, lo que interesa es el patrón de comportamiento que pueden presentar interacciones sucesivas en las que se establecen o no episodios de reciprocidad entre los dos integrantes de las diadas.

4. CLARIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA UTILIZADA PARA EL ANÁLISIS DE LA RECIPROCIDAD

La reciprocidad no es un fenómeno psicológico, sino un emergente de la interacción entre campos psicológicos. Ante esto, la pregunta obvia está referida a la validez de utilizar, metodológicamente hablando, el análisis psicológico para investigar la reciprocidad.

Dado que la investigación versa sobre reciprocidad y no sobre altruismo, y además la reciprocidad se caracteriza por la alternación secuencial de acciones altruistas entre los involucrados, entonces, un episodio de reciprocidad no se establece sino hasta que esta alternación secuencial se ha presentado. Por tanto, una de las condiciones iniciales necesarias para que la reciprocidad se presente es la respuesta altruista de uno de los individuos.

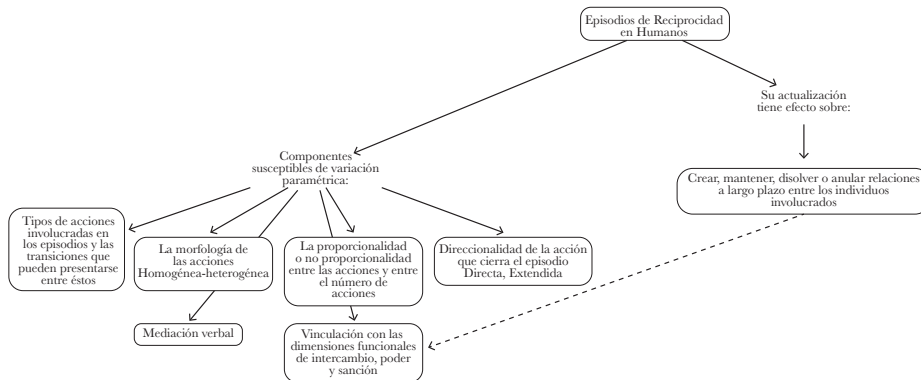
Para satisfacer esta condición inicial se optó por utilizar un confederado. La conducta sistemática por parte del confederado es un intento por mantener constante esta condición inicial entre participantes.

El análisis se ha centrado en rastrear el efecto de la variación paramétrica de componentes propios de la interacción en el establecimiento de episodios de reciprocidad. Esto se ha hecho manipulando, precisamente, la conducta sistemática ejecutada por el confederado.

Esta preparación experimental posibilitó entonces que se rastrearan, en un primer momento, el efecto de diferentes tipos de acciones dirigidas al otro -altruistas- en el establecimiento de episodios de reciprocidad. No obstante, la investigación en reciprocidad no se agota con esto.

A continuación, se muestra el esquema de los componentes funcionales susceptibles de variación paramétrica.

Figura 1. Esquema de componentes funcionales susceptibles de variación paramétrica



Fuente: Elaboración propia.

Pero también, debe tomarse en consideración que al adoptar esta postura:

[...] tenemos como objeto de análisis a cuando menos un organismo, con diferenciación reactiva multifuncional, diversos objetos con propiedades multidimensionales de estimulación, distintos tipos de medios de contacto desde un punto de vista cualitativo, la posibilidad de distintas relaciones diacrónicas de ocurrencia de los diversos elementos constitutivos del campo, la presencia de factores situacionales que probabilizan una u otra forma de relaciones diacrónicas, la continuidad del campo de relaciones respecto a campos anteriores que constituyen su condición inicial de relaciones, y la posibilidad de distintos tipos de contacto funcional posibles dados esos elementos iniciales. La organización efectiva del campo en cada momento constituye un estado de la función y, la transición entre estados, el o los procesos funcionales que se configuran (Ribes, 2015b, p. 50).

Por lo que respecta, específicamente, al tipo de contacto funcional que se establece y a partir del cual puede ser caracterizada la reciprocidad, podría hablarse de una doble mediación por alteración de contingencias y de acoplamiento en alteraciones sucesivas de cada organismo involucrado (Ribes, 2018).

De acuerdo con lo planteado a lo largo de este documento, la investigación de la reciprocidad, desde la perspectiva del interconductismo, se ha conducido como un análisis psicológico de un fenómeno que no es psicológico. Esta elección no es arbitraria, sino que permite, a diferencia de otras investigaciones, asegurar que se presenten las condiciones de posibilidad mínimas para el establecimiento de episodios de reciprocidad y en función de ello estudiar la estabilidad y transiciones entre estados que este tipo de interconducta tiene en el tiempo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartal, B. I., Decety, J., & Mason, P. (2011). "Empathy and pro-social behavior in rats". *Science*, 334, 1427–1430. DOI:10.1126/science.1210789.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2003). "The evolution of strong reciprocity: cooperation in heterogeneous populations". *Theoretical Population Biology* 65, 17-28.
- Bowles, S. & Gintis, H. (2011) *A cooperative species. Human reciprocity and its evolution*. Princeton University Press.
- Boyd, R., Gintis, H., Bowles, S., & Richerson, P. J. (2003). "The evolution of altruistic punishment". *PNAS*. 100-6. 3631-3535.
- Boyd, R., Richerson, P. J. (1992). "Punishment allows the evolution of cooperation (or anything else) in sizable groups". *Ethol. Sociobiol.* 13, 171-195 (DOI:10.1016/0162-3095(92)90032-Y).
- Brandts, J. & Solà, C. (2001). "Reference and negative reciprocity in simple sequential games". *Games and Economic Behavior*. 36, 138-157.
- Brosnan, S. F., & de Waal, F. B. M. (2014). "Evolution of responses to (un)fairness". *Science*, 364(6207), 761-767. DOI:10.1126/science.1251776.
- Clutton-Brock, T. & Parker, G. (1995). "Punishment in animal societies". *Nature* 373, 209-216. DOI:10.1038/373209a0.
- Columbus, S. (2013). The evolution of altruistic Punishment. Recuperado de: <http://www.simoncolumbus.com/wp-content/2009/05/12-11-28-The-Evolution-of-Altruistic-Punishment.pdf> [12 de abril de 2015]
- Cronin, K. (2012). "Prosocial behaviour in animals: The influence of social relationships, communications and rewards". *Animal Behaviour*, 84, 1085-1093. DOI:10.1016/j.anbehav.2012.08.009.
- Edgar, J., Nicol, C., Clark, C., & Paul, E. (2012). "Measuring empathic responses in animals". *Applied Animal Behaviour Science*, 138, 182-193. DOI:10.1016/j.applanim.2012.02.006.

- Fehr, E. (2004). "Don't lose your reputation". *Nature*. 432-7016, 449-50.
- Fehr, E., & Fischbacher, U. (2004) "Third Party Punishment and Social Norms". *Evolution and Human Behavior* 25. 63-87.
- Fehr, E., Fischbacher, U. & Gächter, S. (2002). "Strong reciprocity, human cooperation and the enforcement of social norms". *Human Nature*. 13 1-25.
- Fehr, E. & Henrich, J. (2003). "Is strong reciprocity a maladaptation? On the evolutionary foundations of human altruism". En *Genetic and cultural evolution of cooperation*. Hammerstein, P. Ed. London, The MIT Press.
- Freidin, E., Carballo, F., & Bentosela, M. (2015). "Direct reciprocity in animals: The roles of bonding and affective processes". *International Journal of Psychology*. 1-8.DOI: 10.1002/ijop.
- Guala, F. (2012). "Reciprocity: Weak or strong? What punishment experiments do (and do not) demonstrate". *Behavioral and Brain Sciences* 35, 1–59.
- Gintis, H., Henrich, J., Bowles, S., Boyd, R., & Fehr, E. (2008). "Strong Reciprocity and the Roots of Human Morality". *Social Justice Research*. 21-2, 241-253.
- Gouldner, A. (1960). "The norm of reciprocity: A preliminary statement". *American Sociological Review*. 25, 161-178.
- Heyes, C. (2012). "What's social about social learning?" *Journal of Comparative Psychology*, 126-2, 193-202.DOI:10.1037/a0025180.
- Kollock, P. (1994). "The emergence of exchange structures: An experimental study of uncertainty". *The American Journal of Sociology*. 100-2, 313-345.
- Lévi-Strauss, C. (1969). *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lui, S.-I. (2009). "El principio de reciprocidad y de la globalización del derecho desde la perspectiva de la regla de oro". *Persona y Derecho*. 60. 19-27.
- Malinowski, B. (1985). *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*. Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid, España: Tecnós.
- Michel, J. (2007). "¿La regla de oro puede fundar los principios de moral y de justicia?" *Persona y Sociedad*. 3. 59-74.
- Neusner, J., & Chilton, B., (Eds). (2009). *The Golden rule. Analytical perspectives*. Lanham, Maryland. University Press of America.
- Palagi, E., Norscia, I., & Demuru, E. (2014). "Yawn contagion in humans and bonobos: Emotional affinity matters more than species". *PeerJ*, 2, e519.DOI:10.7717/peerj.519.
- Panchanatan, K. & Boyd, R. (2004). "Indirect reciprocity can stabilize cooperation without the second-order free rider problem". *Nature*. 432. 7016. 499-501.
- Rangel, N. (en preparación). *La reciprocidad como fundamento ecológico de las relaciones sociales*.
- Ribes, E. (1996). "Why do we need behavior theory?: An interbehavioral proposal". *Behavioral Development*. 6-2, 2-4.

- Ribes, E. (2001). "Functional dimensions of social behavior: Theoretical considerations and some preliminary data". *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 285-306.
- Ribes, E. (2009). "La psicología como ciencia básica. ¿Cuál es su universo de investigación?" *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. 1-2, 7-19.
- Ribes, E. & Perez-Almonacid, R. (2012). "La función lógica del concepto de medio de contacto". *Acta comportamentalia*. 20-2, 235-249.
- Ribes, E. (2015^a). "Causas no causales y campos que no son entidades: Respuesta a Telmo Peña". *Acta comportamentalia*. 23-1, 63-70.
- Ribes, E. (2015^b). "¿Hermeneútica o heurística? Teoría de campo y conceptos aristotélicos: Respuesta a Ricardo Perez Almonacid". *Acta comportamentalia*. 23-1, 45-52.
- Ribes, E. (en preparación). *La representación conceptual de lo social en la teoría de la conducta*.
- Ross, A. (1971). *Lógica de las normas*. Madrid, España: Tecnós.
- Ricoeur, P. (2009). *Amor y Justicia*. DE, México: Siglo XXI.
- Sahlins, M. (1972). *Las sociedades tribales*. Barcelona, España: Editorial Labor.
- Schino, G., & Aureli, F. (2009). "Reciprocal altruism in primates: Partner choice, cognition, and emotions". *Advances in the Study of Behavior*, 39, 45-69.
- Schwab, C., Bugnyar, T., Schloegl, C., & Kotrschal, K. (2008). "Enhanced social learning between siblings in common ravens (*Corvus corax*)". *Animal Behaviour*, 75, 501-508.
- Seyfarth, R., & Cheney, D. (2012). "The evolutionary origins of friendship". *Annual Review of Psychology*, 63, 153-177. DOI:10.1146/annurev-psych-120710-100337.
- Whatley, M., Webster, M., Smith, R., Rhodes, A. (1999). "The Effect of a Favor on Public and Private Compliance: How Internalized is the Norm of Reciprocity". *Basic and Applied Social Psychology*, 21-3, 251-259.
- Yamagishi, T., Horita, Y., Mifune, N., Hashimoto, H., Li, Y., Shinada, M., Miura, A., Inukai, K., Takagishi, H., & Simunovic, D. (2012). "Rejection of unfair offers in the ultimatum game is no evidence of strong reciprocity". *PNAS*. 1-5. www.pnas.org/cgi/DOI/10.1073/pnas.1212126109
- Zamora, A. (2005). "¿Deontología Kantiana?" *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. XLIII-108, 147-151.

ESTUDIOS DE CONCIENCIA AMBIENTAL ANTE EL CAMBIO CLIMÁTICO

Lidia Rangel Blanco¹

1. INTRODUCCIÓN

El cambio climático está produciendo modificaciones en todos los órdenes de la vida a escala mundial, sus consecuencias han comenzado a ser visibles, de tal manera que no queda duda respecto a la realidad del fenómeno. Las zonas costeras y sus ecosistemas son y serán importantes elementos moduladores de los cambios ambientales que se den, también, han demostrado ser las zonas de mayor afectación debido a las anomalías climáticas.

El desarrollo de las regiones debe contemplar un equilibrio entre lo económico, social y ambiental, logrando con ello un desarrollo sustentable con sentido de responsabilidad social. Asumiendo que las nuevas generaciones como creadores de conocimiento deben establecer estudios más profundos que apoyen y propicien con el actuar cotidiano en individuos y sociedades un cambio significativo en su comportamiento hacia el cuidado del medioambiente y de manera muy específica contribuir a reducir el calentamiento global. Es por ello por lo que se busca fomentar una visión de amplio espectro sobre la situación medioambiental y los principales problemas que contribuyen al deterioro de la calidad de vida de los seres humanos y por ende de todo ser vivo en el planeta.

El trabajo tiene como propósito establecer un análisis teórico, asumiendo que es un producto parcial del proyecto *Conciencia del cambio climático en la zona conurbada del sur de Tamaulipas*, financiado por PRODEP DSA/103.5/16/10526, en el cual se

¹ Dra. Lidia Rangel Blanco; Profesor Investigador de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Líder del Cuerpo Académico “Desarrollo Regional y Sustentabilidad”. Licenciada en Economía con Maestría en Desarrollo Regional, Doctorado en Medioambiente por la Universidad Autónoma de Tamaulipas. SNI Nivel 1 con Perfil Deseable.

desarrolla en primera instancia un estado del arte, lo que hace pertinente realizar un análisis de estudios nacionales e internacionales sobre lo que piensan y hacen las personas en su actuar cotidiano y su relación con el medioambiente en tanto escenario de vida y lo que estarían dispuestas a hacer para mitigar los efectos del deterioro ambiental, originado tanto por las acciones antrópicas como por efectos naturales del cambio climático, considerándolo desde tres ángulos; el filosófico, el metodológico y axiológico, el primero desde la concepción de la sociedad humana y su relación con el mundo; el segundo desde el abordaje académico epistemológico y finalmente sobre lo que se considera que es conveniente hacer para influir en las personas para que desarrollen comportamientos en pro de la conservación y cuidado del medioambiente.

2. ESTRUCTURA DE VALORES CULTURALES EN LA SOCIEDAD

Todas las personas formamos parte de la estructura de la sociedad y a lo largo de la historia individual se ha ido incorporando una concepción del mundo y un complejo sistema de valores, los cuales determinan las decisiones (Inglehart, 1990; Stern, Dietz y Guagnano, 1995). Algunos autores consideran que el sistema de valores de una persona o su imagen del mundo es fundamental, que rara vez varía y que si cambia lo hace muy lentamente. Dicho sistema es importante dado que ejerce una gran influencia en la percepción y las preferencias individuales, que se convierten en el comportamiento. Esto se debe a que el sistema de valores actúa como un “filtro” con respecto a la información (Kempton, Bostery Hartley, 1995), independientemente de donde proceda, y aquel determina las actitudes y acciones futuras.

La cultura de una sociedad es el contenedor de los valores y las creencias fundamentales de sus integrantes, está estrechamente relacionada con el sistema económico y político, y que a medida que las sociedades evolucionan e incorporan la conciencia de la importancia que tiene el medioambiente, han experimentado un paulatino abandono del interés en el bienestar y la seguridad material, predominante durante largo tiempo en la historia reciente de la humanidad, sustituyéndolo por otro orientado a la calidad de vida, que incluye un medio ambiente en buenas condiciones. Este cambio se está produciendo en algunos países desarrollados y se puede definir como una revalorización selectiva de la transición o el surgimiento de nuevos valores y estilos de vida, que es impulsado por un proceso de democratización del conocimiento y la participación política de la ciudadanía.

Sin embargo, tanto a nivel global como local, nos encontramos a mucha distancia de contar con procedimientos que garanticen la incorporación de conocimientos puntuales sobre nuestra relación con el medio ambiente y la mejor

manera de comportarnos para preservarlo en condiciones que hagan posible una vida de calidad tanto en el presente como en el futuro, en un contexto que actualmente se ha venido conceptuándose como desarrollo sustentable.

El desarrollo sustentable establece paradigmas que van más allá de resolver un problema del presente, crea el compromiso de mejorar las condiciones de vida a través de elementos culturales que modifiquen un comportamiento de la sociedad y recaiga en un bienestar social. Por consiguiente, el abordaje del estado del arte desde sus diferentes perspectivas filosófica, metodológica y axiológica, son determinantes para el análisis del comportamiento estructural y cultural de la conciencia ambiental y su accionar en conductas proambientales ante el cambio climático.

3. POSTURAS FILOSÓFICAS

Rodríguez y Flores (2012) consideran que

[...] el modelo de desarrollo económico actual ha traído como consecuencia una serie de problemas ambientales como la pérdida de suelos, de recursos hídricos, contaminación de residuos sólidos peligrosos y no peligrosos, contaminación visual, cambio climático, deforestación y pérdida de la biodiversidad, los cuales han afectado gravemente a los ecosistemas del planeta. De no afrontarse este deterioro a corto plazo, se pueden tener dificultades de escasez de los recursos naturales renovables y no renovables.

De este modo, consideran necesario “contar con nuevas estrategias educativas para entender y mitigar, desde diversos puntos de vista, el deterioro ambiental de nuestro tiempo”.

Las nuevas instancias de relación entre los individuos y el medioambiente han recorrido un largo camino, ya Left (1985) considera la necesidad de fundamentar un saber ambiental a partir de la educación, entendiéndolo como:

[...] un proyecto de revisión y reconstrucción del mundo a través de estrategias conceptuales y políticas que parten de principios y fundamentos de una racionalidad ambiental que han sido desterrados y marginados por los paradigmas dominantes de la ciencia (p. 219).

En donde se parte de la premisa que lo ambiental es “una categoría sociológica (y no biológica), relativa a una racionalidad social, configurada por comportamientos, valores y saberes, así como por nuevos potenciales productivos”. Además, es relevante construir dichos saberes teniendo en cuenta los factores sociales, políticos, económicos, epistemológicos, así como las competencias éticas, críticas y estratégicas (Eschenhagen, 2003).

En este sentir, Campos, Pasquali y Peinado (2008) consideran la necesidad de:

[...] realizar más estudios sobre actitudes, que promuevan cambios de comportamiento a favor de la recuperación y preservación del ambiente, [ya que] se ha hecho prioridad en las actuales circunstancias de cambio climático; resulta entonces imprescindible evaluar la situación, tanto local como nacionalmente, [con] relación a qué tipo y grado de actitudes ambientales existen. Teniendo en cuenta que, para establecer el estado de las cosas, conviene determinar antes cuál es la mejor forma de estudiarlas.

De ahí, es importante considerar el contexto global desde la aportación de las estrategias de acción, pero no estandarizarlas, debido a que el entorno socioeconómico y cultural de las diferentes regiones de México establecen parámetros diferentes, esto es apoyado por Moyano, Paniagua, y Lafuente, (2009) donde señalan “cómo, ante el cambio climático, la población percibe que la política dirigida a mitigar los efectos de este problema de escala global es una especie de “supra política” disociada de las acciones regionales/locales”. Añaden que existe gran variabilidad “en el modo en que la población percibe los problemas relacionados con el medio ambiente dependiendo del ámbito geográfico que se tome como referencia (local, regional, nacional, global)”, y que es un tema que tiene “importancia para la formulación de las políticas públicas (concretamente, para la aplicación de los principios de mitigación y adaptación)”.

González y Meira (2009) concluyen que:

[...] la principal barrera para el cambio social respecto al cambio climático es la compleja naturaleza estructural del problema, en la que existen obstáculos de índole moral, socio-política, cultural, socio-cognitiva y psicosocial que condicionan la representación social por parte de la población, y dificultan la adopción de cambios significativos en los estilos de vida, individuales y colectivos, relacionados con las actividades humanas que desequilibran el clima.

Y bajo un contexto de la globalización del mercado, Martínez (2010) afirma que:

[...] el sistema de desarrollo dominante, con sus políticas neoliberales y enfoques mercadocéntricos contribuye a agravar los problemas socioambientales. [...] En ese sentido, la educación ambiental viene a constituir el proceso educativo que se ocupa de la relación del ser humano con su ambiente [...] y consigo mismo, así como las consecuencias de esta relación.

Y que “debe constituir un proceso integral, que juega su papel en todo el entramado de la enseñanza y el aprendizaje” considerada como una práctica social, ejercida con

sus diversas modalidades de educación (formal, informal, no formal y comunitaria). Según Rengifo, Quitiaquez y Mora (2012) “la educación ambiental es un proceso que pretende formar y crear conciencia a todos los seres humanos con su entorno, siendo responsables de su uso y mantenimiento”, de este modo:

[...] los procesos educativos que incluyen la enseñanza de la educación ambiental pretenden tomar conciencia del individuo y la sociedad, en conjunto con la capacitación conforman un proceso que permite que los seres humanos y las sociedades desarrollen plenamente la capacidad de conocimiento del mundo y la realidad, para interpretarlos, explicarlos y vivir sus circunstancias.

[...] La educación ambiental es un eje dinamizador para modificar las actitudes de las personas de manera que éstas sean capaces de evaluar los problemas de desarrollo sostenible o sustentable y abordarlos.

Desde los enfoques internacionales en los últimos 20 años, dentro de la programación de las cumbres, establecen que se trabaje intensamente para fortalecer y alentar la concienciación ciudadana y particularmente intensificar esfuerzos desde el ámbito educativo. Así, Navajas et al. (2016), a través de un trabajo interdisciplinar que cubre por un lado las asignaturas máster en el profesorado de educación secundaria buscan implementar metodologías innovadoras de aprendizaje-servicio que les sirvan para ampliar su campo profesional a los futuros docentes y poder desarrollar debates que potencien la capacidad reflexiva del individuo.

4. APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

Una de las vertientes metodológicas que ha servido de base para aproximarse a las actitudes de las personas respecto al medioambiente proviene de la sociología, particularmente del pensamiento de Emile Durkheim (1981), quien es considerado el pionero de la noción de las representaciones colectivas, y analiza el fenómeno social a través del cual se construyen las representaciones individuales. “Las representaciones colectivas son constructos mentales sociales, una especie de *ideación colectiva* que las dota de fijación y objetividad”, las cuales “se imponen al individuo” con una gran fuerza que las hace aparecer con tal objetividad como si se trataran de cosas reales, de esta manera los hechos sociales como la política o la religión “se consideran independientes y externos a las personas”, como entidades que han estado ahí siempre dotados de una naturaleza inmutable y eterna, Por lo tanto, los individuos se perciben a sí mismos como un reflejo pasivo de “lo” social.

Lévy-Bruhl (1922) “revierte esta posición” al considerar que las representaciones colectivas son “el conjunto de creencias y de ideas colectivas que tienen una coherencia propia” los que deben retener nuestra atención. “Según

sus proposiciones teóricas, la sociedad primitiva se orienta hacia lo sobrenatural, mientras que la sociedad civilizada se funda sobre siglos de ejercicios rigurosos de la inteligencia y la reflexión”.

Moscovici (1979, p. 17-18) desarrolla la noción de representación social, señala:

[...] La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación...

De este modo, los procesos socio cognitivos que explican la manera como se construyen las formas compartidas de pensamiento social sobre los objetos, personas o conceptos, son la objetivación y el anclaje. En la objetivación los conceptos que son abstractos se convierten en comprensibles a los sujetos, su función es otorgarle una imagen a una entidad intangible para hacerla real, por lo que le da existencia y voz, a todos los conceptos que no han sido incorporado a la red previa de conocimientos (Jodelet, 1986).

Desde un enfoque construccionista, Berger y Luckmann (1991) parten de suponer que la realidad se construye en la vida cotidiana y la sociología del conocimiento debe estudiar los procesos por medio de los cuales se genera el conocimiento y que este, más que ser reproductor de algo preexistente, es producido de forma inseparable en relación con los objetos sociales que conocemos; que la naturaleza de esa generación y construcción es social, lo cual parece significar que pasa por la comunicación y la interacción entre individuos, grupos e instituciones. Se trata de una instancia de realidad creada en el lenguaje que es además el marco en el que cobra sentido.

El planteamiento de Eschenhagen, M., (2011) cuestiona el quehacer de las ciencias sociales:

[...] con qué marcos y teorías explicativas tratan de responder las ciencias sociales a la compleja realidad socioeconómica-ambiental?, ¿qué tan flexibles son los supuestos y racionalidades de las ciencias sociales para comprender situaciones complejas?, ¿por qué, por ejemplo, frente a problemas ambientales, resultan insuficientes los enfoques tradicionales?, ¿existen otros caminos posibles para conocer el mundo y, por ende, otras soluciones que no pasen a través de las ciencias modernas?

Los abordajes al fenómeno de la conciencia y las acciones a favor del cuidado del medioambiente, han recorrido un largo camino y las caracteriza una gran diversidad metodológica, oscilando entre lo cuantitativo y lo cualitativo, aquí se presenta de manera breve un panorama de la cuestión en estudios internacionales y nacionales enfocando metodologías que implican en jóvenes de educación superior, medio superior, niños en edad escolar y población en general que oscila entre los 15 a 50 años, enriqueciendo con la aportación en el desarrollo de entrevistas para los docentes .

5. INTERNACIONAL

En el ámbito internacional, en el entendido de cumplir con los objetivos de:

[...] diseñar, aplicar y analizar un estudio dirigido a capturar el nivel de conocimiento y la percepción de la población costarricense sobre el tema de cambio climático, en particular sobre elementos relacionados a los riesgos, la vulnerabilidad, las necesidades de adaptación, y las opciones de mitigación [de este] (Vignola, 2010).

Se entrevista solamente “a las personas que habían escuchado hablar del tema”, con un muestreo estratificado para elegir el mejor tamaño de muestra para una máxima precisión.

Debido a las características de la estratificación se requirió “definir un nivel de confianza, un error permisible y la variabilidad asociada a las variables de estudio”. Los resultados muestran que la población de entrevistados tiene interés por el tema de cambio climático, y concuerda con la información sobre la gravedad del problema difundida por los científicos que afirman que el problema es real. Esta conciencia sobre el tema también se refleja en el alto nivel de preocupación por el cambio climático.

[...] Los impactos del cambio climático en los niveles personales o en sus familias son percibidos como menores y, consistentemente, las motivaciones de comportamiento en pro de la mitigación son más de carácter personal. Para las campañas de comunicación podría ser interesante promover aspectos de beneficios personales en la promoción de comportamientos de mitigación.

En otro estudio, Gómez (2011), teniendo como población objeto compuesta por estudiantes de últimos semestres de diversos programas y algunos docentes, de tres instituciones de educación técnica y profesional de Colombia, las cuales tienen en común que forman, al menos en teoría, a los estudiantes para que en el desempeño de su profesión ejerzan influencia sobre su entorno en mayor o

en menor proporción. El trabajo recoge elementos tanto de la investigación tipo post-positivista como interpretativa. Cabe señalar que, aunque estos tipos de investigación son mutuamente excluyentes “en cuanto a sus posiciones ontológicas, epistemológicas y metodológicas”; el autor considera que pueden ofrecer, “tres enfoques de investigación complementarios cuando se trata de estudiar un objeto complejo, como es este estudio que busca diagnosticar la situación de la educación ambiental en las instituciones de educación superior” en la ciudad de Medellín, Colombia. Argumenta que por un lado se aislaron variables y se midieron, usando cuestionarios cerrados y procedimientos estadísticos satisfaciendo el rigor y el sentido crítico en el modo más positivista; y por otro se hizo una lectura desde lo interpretativo, dando opción a diferentes modos de ver e interpretar las realidades y los hechos.

Los resultados manifiestan que los estudiantes analizados:

[...] comprenden el concepto de ambiente, la influencia de la cultura sobre el mismo, las relaciones entre especies conocen los objetivos y las herramientas de la gestión ambiental, y han desarrollado competencias para la identificación de problemas ambientales, sus consecuencias y posibles soluciones. Así mismo, tienden a ser conscientes y a estar preocupados por el ambiente; y manifiestan motivación y compromiso por participar en las decisiones que los afectan.

Por otra parte, refiere que el modelo de enfoque utilizado por las instituciones en estudio “está concentrado en contenidos cognitivos y procedimentales; en muy pocos casos se incluye el tema axiológico y actitudinal; el modelo de tratamiento es disciplinar o multidisciplinar”, lo que significa que “no se está asumiendo la educación ambiental como eje transversal”, y el modelo de estrategia, incluye implementación de centros de interés, resolución de problemas y aprendizaje por proyectos.

Es decir, el estudio nos lleva que al evaluar:

[...] la toma de conciencia, conocimientos, competencias, actitudes y motivación para participar en diversos aspectos relacionados con el ambiente. Se encontró que la mayoría de los estudiantes en las tres instituciones son conscientes y están preocupados por los problemas ambientales, poseen un buen nivel de conocimientos y competencias ambientales, así como que muestran una actitud positiva hacia el ambiente.

Desde el enfoque de las representaciones sociales, Meira-Carteia y Arto-Blanco, (2014), para explorar las percepciones, conocimientos y actitudes ante el Cambio Climático de estudiantes universitarios de dos culturas científicas diferentes: del

área Ingenierías y de Humanidades de la Universidad española de Santiago de Compostela. Los participantes enfrentaron un cuestionario en el que se combinaron “preguntas cerradas y abiertas de respuesta múltiple”. “Con este diseño se pretendió que el alumnado universitario expresara su discurso sobre el CC -cambio climático- con mayor libertad, abriendo la posibilidad de que emergieran conceptos, creencias, lógicas interpretativas y temas no captados en otras investigaciones”. Los autores hacen referencia que, debido a este diseño, “el análisis categorial de los datos obtenidos fue más difícil, pero también permitió aflorar dimensiones que pueden ser importantes para personalizar y contextualizar los enfoques educativos y comunicativos sobre el CC en el ámbito universitario”. Las categorías analizadas son 1) primer pensamiento o imagen al escuchar hablar del cambio climático; 2) principales consecuencias en España del cambio climático y 3) principales soluciones para luchar contra el cambio climático. Los resultados obtenidos muestran que los conocimientos del colectivo universitario participante se caracterizan por su homogeneidad. Cabe destacar que en las tres variables exploradas las representaciones están acordes con los informes difundidos por el Panel Intergubernamental de Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés).

Y por último basándose en el test *Children's Attitudes Toward the Environment Scale*, desarrollado por Musser y Malkus (1994), Campos, Pascuali y Peinado (2008) con una versión traducida y adaptada efectuaron la evaluación psicométrica de un instrumento de medición de actitudes ambientales que permitiría abordar este aspecto en niños que se encuentran en edad escolar, dado que este grupo de edad ha sido de los menos estudiados, aun cuando a juicio de los autores son una categoría de edad en la que eventuales intervenciones podrían producir mayores impactos. Por lo que se requiere seguir estudiando este sector como generador de conductas futuras deseables a largo plazo.

6. NACIONAL

En este contexto nacional, también se analizan percepciones sociales referentes al cambio climático, Gutiérrez y Soares, (2011) tratan de abarcar aspectos referentes a: a) conceptualización del cambio climático, b) acceso a la capacitación en la materia, c) impacto del cambio climático en la economía local, d) alternativas adaptativas llevadas a cabo por pobladores locales y e) percepción sobre la gestión de las autoridades locales ante eventos climáticos. Las encuestas fueron aplicadas a 98 habitantes, de un total de 511 viviendas en la localidad de San Felipe en el estado mexicano de Yucatán.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, en donde se profundizó en el análisis de los tópicos abordados, con el objetivo de obtener información

cualitativa y triangular los datos obtenidos. Las entrevistas fueron aplicadas a personas adultas, con reconocimiento de liderazgo entre los pobladores locales y una edad que oscila entre los 18 y los 50 años. Se recogieron datos de la comunidad mediante la observación participante, además se consultaron fuentes secundarias de información, con la finalidad de realizar un breve marco socioambiental.

A los autores los resultados les parecieron preocupantes, dado que los miembros de la comunidad rural analizada expresan un desconocimiento sobre el tema y la carencia de estrategias encaminadas a reducir la vulnerabilidad a largo plazo. Los resultados de las entrevistas revelan que la idea general sobre el cambio climático está asociada principalmente al cambio de la temperatura; y que el gobierno local aplica los programas de empleo temporal como su principal medida de adaptación.

Olmos et al. (2013), por medio de un sistema de encuestas se proponen conocer la percepción y vulnerabilidad ante el cambio climático en los habitantes de las siete Áreas Naturales Protegidas -ANP- en el estado mexicano de Baja California Sur -BCS-, aplicaron 250 cuestionarios, con variables cualitativas, con un total de 12 preguntas cerradas y categorizadas. Previamente a la aplicación del instrumento, se realizó trabajo comunitario o acercamiento a la población por medio de dos grupos focales. Las categorías que fueron consideradas son: cambio climático, medio ambiente, zonas costeras; actividades económicas de las áreas pesqueras, suelos productivos, agricultura, ganadería, agua, sociedad y turismo. Los resultados indican que los pobladores de las ANP en BCS se han percatado y tienen el conocimiento empírico de cambios en el ambiente, derivados del Cambio Climático (CC), que les afecta tanto en aspectos económicos como sociales.

Bello et al., (2016) con:

[...] el propósito de analizar los procesos que conforman las representaciones sociales (RS) sobre cambio climático (CC) y formular una tipología acerca de éstas llevaron a cabo una investigación en estudiantes de bachillerato tecnológico, realizada en dos escuelas del estado de Veracruz, México, entre 2014 y 2015.

“La metodología fue de corte cualitativo con técnicas mixtas, y enfoque procesual”, en virtud del interés en comprender sus procesos de construcción y la influencia de lo social en ellos. Destacan que “el polo procesual va más allá del interaccionismo simbólico. Se posiciona más como una postura socioconstruccionista, donde los sujetos elaboran, a través de interacciones sociales articuladas a procesos cognitivos de objetivación del objeto representado, conocimiento de sentido común”.

[...] Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario, esquemas gráficos, entrevista semiestructurada y observación en clase. Para el análisis de los procesos de objetivación y anclaje se emplearon el total de éstos, y para la formulación de la

tipología, los tres primeros, en virtud de los datos que cada uno aportó. El tamaño de la muestra de los estudiantes varió en función de los instrumentos aplicados y del propósito de estos.

La metodología para el análisis de los documentos se basa en el análisis de contenido y discurso. Los hallazgos revelan la construcción de diversos tipos de RS de los estudiantes quienes, en la mayoría de los casos reconocen la influencia antrópica en el CC y las afectaciones en el medio natural.

7. TENDENCIAS AXIOLÓGICAS

Mijares (2006), reflexiona sobre el cambio climático desde una perspectiva global y lo encuentra como un desequilibrio de nuestras sociedades. Este desequilibrio está fundamentado en valores y acciones, tanto individuales como de gobierno, que tendrán que ser modificadas para restablecer la participación de la población en el equilibrio global. De esta manera concluye que la sociedad civil es un actor esencial para lograr el cambio actitudinal, ya que su ámbito de trabajo le permite ser un puente entre los individuos, las instituciones y el contexto global en el que la sociedad se desenvuelve.

Kates (2007) sugiere que han de darse cuatro condiciones para que la sociedad reaccione efectivamente y de forma urgente ante los desafíos del CC:

- a) la experiencia colectiva de eventos significativos; b) la existencia de estructuras y organizaciones capaces de catalizar e impulsar la acción; c), la disponibilidad de soluciones aplicables a los problemas que requiere el CC; y, sobre todo, d) que se produzcan mudanzas significativas en los valores y actitudes de la población.

Por otra parte, Oltra et al. (2009), considera que la política del cambio climático implica un conjunto de oportunidades en las que están implicados los grupos sociales, lo cual se ha convertido en preocupación de la sociología en particular y en general de las disciplinas ambientales y otras ciencias. Apoyado en Moser, (2006), “afirma que los ciudadanos juegan un papel doble en este escenario. En primer lugar, como actores de la política del cambio climático”, ya que tienen la posibilidad “de movilizarse para alcanzar cambios en el gobierno”. “En segundo lugar, los individuos son también consumidores de recursos energéticos, por lo que pueden iniciar cambios de comportamiento favorables a la mitigación, así como a la adaptación”, en la medida en que los esfuerzos comunicativos incrementen la comprensión pública del cambio climático.

Gómez (2011), considera que las instituciones de educación superior cuentan con una gama de estrategias como complemento a sus programas, mediante las

cuales diseñan diversos ambientes de aprendizaje, llevan a cabo trabajo práctico e investigativo -puede incluir salidas de campo-, trabajo colaborativo, además de apoyarse en las tecnologías de la información y las comunicaciones, las cuales pueden influir en la generación de cambios -actitudes, conocimientos, habilidades- en los estudiantes; agrega que es relevante confirmar si efectivamente estos aspectos tienen influencia o no sobre las actitudes respecto al cambio climático, también sugiere emplear otros métodos de enseñanza como grupos de discusión, grupos de investigación, presentaciones orales, visitas industriales, prácticas, salidas de campo, encuestas, juego de roles. Y averiguar acerca de la efectividad de los programas ambientales preguntando a los estudiantes directamente qué aprendieron del programa, de qué formas aprendieron más y cuáles de las cosas aprendidas los motivaron a cambiar.

Con la finalidad de lograr que las previsiones más negativas sobre el Cambio Climático no se cumplan, la fundación Mapfre (2009) considera que han de darse dos condiciones, en primer lugar, trabajar en un ajuste lo más preciso posible de la representación social del cambio climático, teniendo como base el liderazgo de las instituciones internacionales y las políticas de respuesta a todos los niveles, en el ámbito global y local, en el corto y el medio plazo para identificar de forma más clara las responsabilidades personales y colectivas que causan e intensifican el fenómeno y motivar la implicación en las soluciones. En segundo lugar, tener en cuenta la necesidad de hacer más visible para la ciudadanía las políticas de respuesta al Cambio Climático, las ya existentes o que surgirán en los próximos años, formando las competencias para la acción personal y colectiva que se requieran para aumentar las probabilidades de éxito.

Según Sorhuet, (2012):

[...] la tarea informativa de los medios de comunicación y la de formación de opinión cada vez parece incidir más en la formación de ciudadanía ambiental, esto es, que el ciudadano conozca más sobre sus derechos y obligaciones socioambientales y que actúe en consecuencia.

Sin embargo, considera que:

[...] el avance del conocimiento y la complejidad de la realidad significan un desafío creciente para los profesionales de la comunicación, [dado que], por lo general, su formación y actualización no están contempladas en los esquemas formativos de recursos humanos de las empresas periodísticas; ni en los centros de formación profesional, a través de la actualización y el enriquecimiento curricular.

No obstante, de manera permanentemente “se le reclama al periodismo el ejercicio de tareas educativas”; aun cuando el profesional de la comunicación no está bien

formado para abordar el desafío, y normalmente lo condicionan los tiempos laborales para preparar la información, que en periodismo suelen ser muy breves.

En defensa de la labor del periodismo ambiental que ha sido muy criticado recientemente, Montero (2013) señala que

[...] la información de calidad sea de medio ambiente o de cualquier otro género noticioso, se apoya en múltiples elementos, pero hay dos columnas esenciales: la existencia de una audiencia crítica, capaz de modular la oferta mediante un consumo responsable, y el trabajo de informadores cualificados, capaces de hacer atractivo y comprensible lo complejo y árido. Si ambos apoyos fallan, como parece estar ocurriendo en el caso de la información ambiental (sobre todo en televisión), el resultado, como es lógico, no puede ser satisfactorio.

Según su visión crítica, le resulta desolador comprobar cómo la cantidad de información sobre cambio climático apenas ha evolucionado en la última década. Para Domínguez (2015) la realidad muestra que la humanidad, el país y, consecuentemente, el estado, se encuentra en un momento coyuntural. El grave problema del cambio climático, con las evidencias que se constatan día a día, demanda que se asuma una actitud responsable y unánime. Debemos aprovechar coordinadamente el importante esfuerzo de todas las unidades administrativas, para facilitar que los sectores económicos asuman conductas ambientalmente responsables y favorecer, a través de la educación ambiental, nuevas actitudes en la población para revertir la tendencia al deterioro. Un aspecto que, en particular, se incorporó a la agenda ambiental en este periodo del gobierno de Guanajuato, fue el cambio climático; el cual, a partir de la creación de la Comisión Intersecretarial de Cambio Climático del Estado de Guanajuato, una de las tareas de mayor impulso ha sido la definición de estrategias que incentiven el conocimiento y comunicación del cambio climático en el estado.

8. COMENTARIOS FINALES

En relación al planteamiento de los autores que han estudiado el fenómeno de la conciencia ambiental y su actuar ante el tema de la educación ante el cambio climático, sus resultados sirven para potencializar propuestas didácticas a mediano y largo plazo que incorporen elementos de análisis del problema en un contexto más amplio del quehacer cotidiano en la sociedad actual, incorporando entre sus colectivos una mejor comprensión del problema.

Se propone elaborar un plan integral de educación ambiental, dirigido a estudiantes de primaria, secundaria, medio superior y superior, sin descartar a los habitantes de la región. Contemplando el desarrollo en actividades transversales,

con la finalidad de medir en los participantes un cambio de actitud debido a los conocimientos adquiridos, la comprensión de los graves problemas que ocasiona su accionar en el ambiente y en la salud de los seres vivos y la disposición e interés por aplicar medidas y desarrollar acciones a favor del cuidado del medioambiente.

Desarrollar programas de lucha contra el cambio climático. Según Jodelet (1986), el planteamiento iniciado por Moscovici (1979) en el que considera el estudio del conocimiento de lo social, a partir de la noción de las representaciones sociales, es una nueva disciplina dentro de las ciencias sociales, orientada al conocimiento de los comportamientos de las personas constituidos en grupos, dotados de una identidad y cohesión a partir de sus ideaciones colectivas, que se constituyen en las guías prácticas de sus instancias de existencia. En tanto ciencia nueva, se ha intentado aplicar a diversos escenarios del quehacer social, sin contar con una metodología distintiva; pero abriendo una enorme oportunidad para contribuir en conocimientos acerca de cómo se estructuran, incorporan y difunden estos “corpus” de conocimientos no científicos y cómo orientarlos desde las políticas públicas, tanto comunicativas como educativas a la solución de problemáticas ambientales, como el cuidado, la recuperación y el respeto del ambiente, así como otros fenómenos que se han constituido en preocupaciones globales como la violencia en general y la de género en particular; la pobreza y las adicciones, por mencionar a las más visibles problemáticas mundiales.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bello-Benavides, L. O., Alatorre-Frenk, G., & González-Guadiano, É. J. (2016). “Representaciones Sociales sobre Cambio Climático. Un Acercamiento a sus Procesos de Construcción”. *Trayectorias*, 18(43). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60746482004> > ISSN 2007-1205 [6 de febrero de 2017]
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu. <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K7H81GYJ-G94DMX-2R1>.
- Blanco, M. A. (2010). “El cambio climático narrado por alumnos de educación primaria y secundaria: Propuesta de análisis para dibujos y textos”. *Investigar para avanzar en Educación Ambiental*, 11.30 Disponible en: https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/Investigar%20para%20avanzar_tcm30-169410.pdf#page=12
- Campos, M. L., Pasquali, C., & Peinado, S. (2008). “Evaluación psicométrica de un instrumento de medición de actitudes proambientales en escolares venezolanos”. *Paradigma*, 29(2), 135-153. Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101122512008000200008&lng=es&nrm=iso > [5 enero 2017]

- Domínguez, S. (2015). *La percepción social del cambio climático. Construcción de políticas públicas en educación ambiental ante el cambio climático en Guanajuato*. Repositorio Universidad Iberoamericana Puebla Disponible en: <http://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/250?show=full>.
- Durkheim, E. (1981). *Las reglas del método sociológico México*. Premio La Red de Jonás. Disponible en: http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/45453/mod_resource/content/1/LAS_REGLAS_DEL_METODO_SOCIOLOGICO_-_EMILE_DURKHEIN_-_PDF.pdf.
- Espejel-Rodríguez, A., & Flores-Hernández, A. (2012). “Educación ambiental escolar y comunitaria en el nivel medio superior, Puebla-Tlaxcala, México”. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(55), 1173-1199. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14024273008.pdf>.
- Eschenhagen, M. L. (2003). *El Estado del Arte de la Educación Ambiental y Problemas a los que se está enfrentando*. Publicado en las Memorias del II Encuentro Metropolitano de Educación Ambiental. Toluca. http://www.sev.gob.mx/actualizacion/files/2014/02/EducacionAmbientalPracticaDocente_III/TEMA1_SESION_1-2/Eschenhagen_Estado_arte_Educacion_Ambeintal.pdf.
- Eschenhagen, M. L. (2011). “Contexto y exigencias a las ciencias sociales para afrontar los problemas ambientales”. *Polis. Revista Latinoamericana*, (30). Publicado el 04 abril 2012. Disponible en: <http://polis.revues.org/2324>.
- Gómez-López, C. (2011) *La educación ambiental en la formación superior en Medellín: Estudio de caso en dos niveles de tres instituciones* (Doctoral dissertation). Universidad Nacional de Colombia; Sede Medellín). Facultad de Minas, Universidad Nacional de Colombia sede Medellín. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/4535/1/34001081.2011.pdf>.
- González-Gaudiano, E., y Meira-Carteá, P. (2009). “Educación, comunicación y cambio climático: Resistencias para la acción social responsable”. *Trayectorias*, volumen 11, núm. 29 julio-diciembre 2009, ISSN: 1405-8928 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60712749003>.
- Gutiérrez, I., y Soares, D. (2011). “Vulnerabilidad social, institucionalidad y percepciones sobre el cambio climático: un acercamiento al municipio de San Felipe, Costa de Yucatán”. *Ciencia Ergo Sum*, 2011, 18 (noviembre-febrero): Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10420073006> > ISSN 1405-0269 [28 de diciembre de 2016]
- Inglehart, R. (1990). *Cultural Shift in Advanced Capitalist Societies*. Princeton University Press.
- Jodelet, D. (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Barcelona, Paidós, pp. 469- 494.

- Kates, R. W. (2007). "Foreword", en Moser, S. y Diling, L. (Edts.). *Creating a climate for change. Communicating climate change and Facilitating Social Change*. Cambridge University. Disponible en: http://onlinelibrary.wiley.com/wo1/DOI/10.1111/j.1475-4762.2009.00933_2.x/full.
- Kempton, W., J. S. Boster y J. A. Hartley. (1996). *Valores Ambientales en la Cultura Americana*. Cambridge, MA: Massachussets Institute of Technology Press.
- Leff, E. (1998). *Saber Ambiental, Sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder*, Programa de Naciones Unidos para el Medio Ambiente. Siglo XXI Editores, Barcelona, España. Disponible en: <https://bibliodiarq.files.wordpress.com/2014/12/leff-e-saber-ambiental-sustentabilidad-racionalidad-complejidad-poder.pdf>
- Lévy-Bruhl L. (1922). *La Mentalité primitive, Paris, Retz*, « Les classiques des sciences humaines », 1976 [1 re édition en 1922], p. 30), dispoble en: http://www.pur-editions.fr/couvertures/1290696465_doc.pdf.
- MAPFRE, Fundación. (2009). *La sociedad ante el cambio climático*. Disponible en: <http://www.mapfre.com/ccm/content/documentos/fundacion/prev-ma/cursos/la-sociedad-ante-el-cambio-climatico.pdf>
- Martínez, R. (2010). "La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual". *Revista Electrónica@ Educare*, Vol. XIV, N° 1, [97-111], ISSN: 1409-42-58, enero-junio 2010 <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114419010.pdf>
- Mijares, T. (2006). *El papel de la sociedad civil en el cambio climático: la visión social*. En: Más allá del Cambio Climático: las dimensiones psicosociales del cambio ambiental global. INECC Urbina, J., Martínez, J., Coordinadores. Disponible en: <http://www2.inecc.gob.mx/publicaciones2/libros/508/papel.pdf>
- Montero, J. (2013). *El cambio global y la crisis del periodismo*. En Medios de comunicación y cambio climático. Fernández-Reyes y Mancinas-Chávez (coord.). Sevilla, España: Fénix Editora. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=515931>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moser, S. (2006). "Communicating Climate Change- Motivating Civic Action: An Opportunity for Democratic Renewal?" *Woodrow Wilson International Center for Scholars*. Canada Institute. Disponible en: <https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/papermoser.pdf>
- Moyano, E., Paniagua, A., & LaFuente, R. (2009). "Políticas ambientales, cambio climático y opinión pública en escenarios regionales. El caso de Andalucía". *Revista internacional de sociología*, 67(3), 681-699.2009 Disponible en: <http://www.iesa.csic.es/publicaciones/201120132.pdf>
- Navajas, j., Hindocha, Ch., Foda, H., Keramati, M., Latham, P., and Bahrami, B. (2017). "The idiosyncratic nature of confidence", *Nat Hum Behav*. 2017 nov; 1(11): 810-818. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5687567/>

- Olmos, E., González, M. y Contreras, M. (2013). “Percepción de la población frente al cambio climático en áreas naturales protegidas de Baja California Sur, México”, *Polis* [En línea], 35 | 2013, Publicado el 30 septiembre 2013. Disponible en: <http://polis.revues.org/9158>.
- Oltra, C. et al., (2009). “Cambio climático: percepciones y discursos públicos”. *Prisma social*, núm. 2, junio, 2009, pp. 1-23. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744575010>.
- Rengifo, B., Quitiaquez, L. y Mora, F. (2012). *La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia*. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>.
- Sorhuet, H. (2012). *Periodismo ambiental, una de las claves para Afrontar el cambio climático* Jornadas Internacionales Medios de Comunicación y Cambio Climático (2012. Sevilla). Disponible en: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/36885>.
- Stern, P., Dietz, T., & Guagnano, G. (1995). “The New Ecological Paradigm in Social Psychological Context”. *Environment and Behavior*, November 1995 vol. 27 no. 6 723-743. Disponible en: eab.sagepub.com/content/27/6/723.refs.html.
- Vignola, R. (2010). *Estudio de la percepción y actitudes de la población costarricense sobre Cambio Climático*. Programa Cambio climático, CATIE, Costa Rica.2 ETH-Zurich, Institute for Environmental Decisions (IED), Natural and Social Science Interface (NSSI), Switzerland.

ESCUELA RURAL EN TAMAULIPAS: SU COMPRENSIÓN DESDE TRES EJES DE ANÁLISIS

Aileen Azucena Salazar Jasso

1. INTRODUCCIÓN

La educación rural en México ha sido objeto de debates históricos, en particular sobre la integración del habitante rural en planes y programas nacionales. Las acciones educativas se han implementado de forma homogénea, tanto para escuelas urbanas como rurales, sin distinguir su dimensión histórica y cultural (Bertely, 2013; López y González, 2009; Lizama, 2008).

Los fines educativos se definen de forma homogénea en el discurso oficial, pero su orientación es significada en la práctica de acuerdo con cómo se viva el espacio escolar en las comunidades rurales. El sentido en torno a la escolarización es una construcción social y política que va más allá de lo estrictamente pedagógico (López y González, 2009).

Los planes de estudio se hacen *para* las comunidades rurales y no *con* ellas; en el diseño de los programas no se reconoce sus saberes y prácticas. Para comprender las significaciones que orienta la práctica escolar es necesario remitirnos a sus experiencias, al mundo donde confluyen los significados en torno a la escuela.

Las comunidades rurales de Tamaulipas no pertenecen al indigenismo institucionalizado, pero sostienen distinciones históricas y culturales con las zonas urbanas. Sin embargo, se adscriben a programas educativos, resultado de propuestas internacionales, recomendaciones de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, *Banco Mundial* y la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos*, diseñados para una sociedad del conocimiento, de la información, inmersa en un desarrollo tecnológico y en una era digital. La calidad educativa se define por parámetros internacionales como la prueba *Programme for International Student Assessment* (PISA), e incluso medidas nacionales diseñadas para zonas urbanas, como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA).

[...] La escuela se ha implementada desde lo urbano y, aunque se interesa por el mundo rural, ha tenido el carácter de instrumento transportador de la cultura urbana a modo de agente civilizador, sin comprender y reconocer la realidad de la población campesina (López y González, 2009).

Se intenta una apertura en la generación de conocimiento del campo educativo desde una perspectiva hermenéutica, que implique la colaboración teórico-metodológica de la antropología simbólica, la sociología de la cultura y la pedagogía. La aportación se vale de un diálogo interdisciplinar que tiene como acuerdo que la acción educativa se traza en una especificidad de la cultura encontrada en el territorio de la significación social.

Es necesario comprender los saberes rurales para promover el conocimiento local, y concebir marcos curriculares abiertos que reconozcan sus prácticas sociales y culturales. Hay que tener presente que la concepción de identidad se ha transformado; la globalización ha evidenciado una multiplicidad irreductible de realidades que se conforman en los grupos sociales. Las tradiciones son permeables al cambio, se desarrollan en el tiempo, pero también son alteradas y transformadas. No obstante, las tradiciones definen una especie de verdad que, por mucho que cambien, ofrecen un marco para la acción que permanece prácticamente incuestionable (Giddens, 2002).

Frente al proceso globalizador fundamentalmente hegemónico y de homogeneización hay que investigar las posibilidades de los sistemas educativos locales (Arriarán, 1999). La escuela no es extraña a las comunidades y ha tomado un papel importante históricamente. Sin embargo, las concepciones de las finalidades educativas se han transformado a lo largo de los años.

Siguiendo a Sousa Santos (2009), abordar el papel de la escolarización en las comunidades rurales permite comprender saberes locales no reconocidos, para hacer visibles esquemas que están periféricos a la era global y de mercado, y que están a la orilla de la expansión instrumental productiva. Al retomar la experiencia social y articular saberes populares y científicos, se busca mirar saberes ausentes que se vuelvan conocimientos emergentes. En palabras de Sousa Santos, *denunciar ausencias para crear emergencias*.

Con base en lo anterior, se busca construir un dispositivo analítico que permita comprender el sentido en torno a la escolarización, es decir, comprender las significaciones que orientan la práctica escolar rural. Los sentidos configurados se caracterizan por ser plurales, ya que las expresiones que lo constituyen derivan de múltiples interpretaciones que surgen de la diversidad de experiencias escolares.

2. LA INTERPRETACIÓN COMO DISPOSITIVO DE COMPRENSIÓN DE SENTIDOS

La interpretación del sentido es fundamental para orientarse en el mundo. Las comunidades rurales se incorporan a la escolarización a través de programas institucionales, pero también lo hacen al interpretar un sentido en torno a ella a través de experiencias o historias.

Adentrarnos en el campo de la comprensión y la interpretación nos lleva a abordar el problema desde la hermenéutica contemporánea. Comprender los sentidos es reconstruirlos por medio de las significaciones articuladas alrededor del fenómeno de la escolarización. El *sentido* es entendido como la articulación de una interpretación, manifiesto en expresiones múltiples de significación en torno a la escolarización que son interpretadas para orientarse en el mundo escolar (Ricoeur, 1969; Gadamer, 1992; Geertz, 2006).

La significación se gesta en una pragmática en que las personas se apropian y utilizan los signos para interpretar sentidos o generar comunicaciones (Lizarazo, 2006). La reflexión parte del supuesto que la relación de la comunidad rural con la escuela no se limita a una experiencia receptiva de presenciar relatos y discursos, asumiéndolos en su integridad. La pragmática comunitaria frente a la escolarización implica un proceso de apropiación de símbolos, de construcción de representaciones y de articulación de rituales y dinámicas. Esto nos lleva a afirmar que se pueden construir sentidos en torno a la escolarización que pueden coincidir, o no, con el sentido que el discurso oficial ha legitimado sobre la escuela.

La comunidad rural más allá de ser definida en términos geográficos, económicos o territoriales, es comprendida desde la concepción de *tradición* de Gadamer (1992). Esto implica reconocerla como la articulación de saberes gestados históricamente, a partir de la fusión de horizontes significativos entre sus experiencias del pasado y del presente. Las interpretaciones en torno a la escuela pueden transfigurarse, pero no se puede negar la sedimentación de la institución escolar en la historia a través de la tradición.

La vida escolar es un espacio de simbolismos y rituales, que se conforma por tres dialógicas: la cultural, la simbólico-institucional y la pedagógica. Para comprenderlas se desarrollará un marco conceptual que rescate las redes de significación rural desde cada eje analítico.

El horizonte significativo se articula en la interpretación, y esto es lo que llamamos sentido. De acuerdo a este supuesto, la pregunta que orienta esta reflexión es, ¿qué ejes analíticos permiten dialogar con las significaciones rurales, para comprender el sentido que han configurado para orientarse en la vida escolar? El objetivo es construir un dispositivo teórico que permita esclarecer los sentidos que se están gestando en torno a la escolarización de las comunidades rurales.

La significación es el instrumento analítico para comprender los sentidos y reconocer las miradas culturales o institucionales que guían los comportamientos sociales. Para Berger y Luckmann (2012) la significación es la producción humana de signos que logra una objetivación de la subjetividad humana. El lenguaje es el sistema de signos más importante y su comprensión es esencial para el estudio de la vida cotidiana.

Es pertinente retomar el término de tradición para referir a las ideas de profundidad local que se manifiestan en significaciones. Gadamer (1992) piensa la tradición como el trabajo de la historia que forja a la comprensión, y da continuidad y forma a la vida. Se realiza a partir de ciertas expectativas y puntos de vista que ella hereda del pasado y de su presente.

La hermenéutica es una perspectiva comprensiva que procura entender el complejo ámbito de relaciones entre el lenguaje y la experiencia, el símbolo y la vida (Lizarazo, 2004). El proceso de la comprensión y su objeto son esencialmente lingüísticos (Gadamer, 1995). El análisis hermenéutico se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo. Rescata los elementos del sujeto y toma como eje fundamental el proceso de interpretación.

La labor interpretativa implica erigir una metodología que considere a los actores sociales como la fuente principal de información. Es aproximarnos a las representaciones, disposiciones y relaciones culturales de los actores educativos comunitarios, mediante mecanismos que exterioricen su manifestación discursiva o a través de recursos que permitan inferirlas (Lizarazo, 2006).

Refigurar la teoría social con intereses de comprensión más que de explicación causa-efecto implica la revisión de expresiones que habitan las instituciones sociales. Lograr construir modos de expresión o sistemas simbólicos, lleva a comprender la forma e influencia de las vidas internas de los individuos en comunidad. Renunciar a la explicación de los sentidos escolares como un fenómeno de causas y efectos, es orientarnos por una comprensión sobre el modo en que unos y otros ilustran su experiencia alrededor de la escolarización.

Lo articulable en la interpretación es el sentido; lo articulado en el habla es la significación. Así, la significación es el instrumento analítico para interpretar sentidos. Esta significación requiere de una comprensión dada por medio de actos de representación que organizan la experiencia en una forma más compleja.

3. TRES DIALÓGICAS PARA LA COMPRENSIÓN DE LA ESCUELA RURAL

Dialógica cultural

El sentido se manifiesta en las formas simbólicas que sostienen la significación en torno a la escolarización. Es construido a través de la interpretación de un yo y

de un *otro* que confluyen en instancias significativas de entidades culturales e institucionales, y que resultan en una orientación hacia la acción. El análisis cultural se nutre de manera significativa de los modelos hermenéuticos y la conformación simbólica, en tanto asumen que los fenómenos culturales son en esencia *sígnicos* (Lizarazo, 2006).

La cultura es el contexto dentro del cual puede interpretarse de manera inteligible el papel que toma la escolarización en su vida diaria. Los signos de la vida escolar conforman procesos de significación, que se vuelven actos simbólicos y que sostienen la práctica escolar (Geertz, 2006).

Para Geertz (2006) la cultura está en el entendimiento de los hombres, y es pública porque la significación lo es. La cultura es un concepto semiótico entendido como sistemas de interacción de signos interpretables, no es una entidad o algo a lo que pueden atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales (Geertz, 2006).

Los *procesos de significación* se conforman por signos que se vuelven actos simbólicos y dan valor y sentido a las cosas (Geertz, 2006). En los significados se asocia un hecho a un signo que lo representa. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico. Se desentrañan lógicas discursivas, producciones y amalgamas significativas, fisuras, vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como voces silenciadas que conforman la cultura escolar (Bertely, 2000).

Para Geertz la construcción de sentidos está organizada en términos de símbolos -signos, representaciones, significantes- cuyos significados -sentido, importancia, significación- se comprenden a partir de organizar y formular sus principios. Su análisis consiste en desentrañar las estructuras de significación.

Para descubrir la organización de la estructura que aporta significado a la escolaridad se requiere centrar la atención en el significado que las instituciones, acciones, imágenes, expresiones, acontecimientos y costumbres tienen para quienes las poseen (Geertz, 1994). Su expresión está dada por el análisis sistemático del mundo conceptual en el que viven los sujetos implicados. Es descubrir el mundo de la escolarización rural.

Dialogica simbólica institucional

Toda representación es resultado de una articulación de redes de influencias que pertenecen al influjo institucional, sociocultural y familiar de los individuos; y se encuentra atravesada por estructuras normativas. En la significación social intervienen tanto los signos que articula la comunidad, así como la estructura de la escuela como institución escolar.

Comprender los sentidos escolares rurales es interpretar significados y funciones percibidas del sistema de enseñanza como entidad institucional. Es valorar su estructura y funcionamiento en relación a su doble función de reproducción social y cultural.

La dialéctica entre lineamientos de la educación formal, y las significaciones que el habitante rural interpreta desde sus experiencias colectivas y sus condiciones socio históricas, es lo que lleva a abordar el sentido mediante el enfoque teórico de Bourdieu. Su perspectiva consiste en “integrar en un sólo modelo el análisis de la experiencia de los agentes sociales y el análisis de las estructuras objetivas que hacen posible esa experiencia” (Bourdieu, 2000, p. 80).

Es una confluencia entre estructuras institucionales legitimadas por el sistema educativo, y estructuras comunitarias que conciernen a historias y trayectorias culturales. La escuela es un medio de socialización que lleva implícita la labor de producción de creencias, lo que conlleva a producir actores educativos dotados de esquemas de percepción y de valoración que les permitirán percibir y obedecer asignaciones formales en la escuela (Bourdieu, 2012).

Esto apoya la concepción de la significación social como constitución de mundos. Desde el enfoque bourdiano, esta se configura en función de una distribución de poder simbólico que está relacionado a la posición del agente en el espacio social. Sin embargo, esto no quiere decir que la distribución de poder interpretativo sólo responderá a una estructura piramidal. La comunidad ejerce una fuerza simbólica y afectiva que distribuye las relaciones en un campo social.

La confluencia de los saberes y prácticas comunitarias y su interpretación sobre la escolarización, es el ámbito dialéctico entre lo que Bourdieu llama *opus operatum* -aquellos objetos simbólicos como estructuras objetivas- y del *modus operandi* -aquellas formas simbólicas como estructuras subjetivas- de los productos objetivados e incorporados de la práctica histórica (Bourdieu, 2007).

Comprender los sentidos escolares rurales es valorar su estructura y funcionamiento en relación a su doble función de reproducción social y cultural. Es este el punto de partida de Bourdieu y Passeron (1995) para comprender la reproducción del sistema de enseñanza como una serie de significaciones impuestas como legítimas.

En la comprensión de las tradiciones escolares rurales es pertinente tener presente la violencia simbólica que las atraviesa: “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 45). La violencia simbólica arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas (Bourdieu, 2012).

La violencia es la conquista oculta de determinadas clases dominantes sobre la imposición de acciones y autoridades pedagógicas. En la búsqueda de garantizar las condiciones institucionales de la homogeneidad, mediante el trabajo escolar se dota a los agentes educativos de una formación homogénea, y de instrumentos homogeneizados y homogeneizantes (Bourdieu y Passeron, 1995).

La violencia simbólica como proceso sistémico no puede pasar desapercibida en los universos de sentidos, ya que atraviesan el lenguaje y las formas de comunicación. Si los sentidos escolares son atravesados por una dialógica institucional, es innegable la manifestación de la reproducción de estructuras dominantes legitimadas históricamente en las significaciones en torno a la escolarización.

Dialógica pedagógica

Para Arriarán (2001), un problema grave en la educación mexicana es la falta de interpretación en la enseñanza y el aprendizaje. En la práctica escolar se desarrollan planes unificados y evaluaciones estandarizadas que poco aportan a una reflexión que problematice el mundo escolar en su cotidianidad.

La hermenéutica permite relacionar, desde una situación histórica, procesos globales -cultura mundial- y particulares -cultural local-, y viceversa. Se propone un continuo equilibrio dialéctico entre lo más local del detalle local y lo más global de la estructura global.

Llevar la hermenéutica a la educación es adentrarnos en cómo se vive la escuela desde maestros y alumnos, y no sólo ellos sino también el mundo que los circunda. Beuchot (2007) rescata la aplicación contextual de los conocimientos que se transmiten a los alumnos en una situación concreta y particular. El estudiante se concibe en proceso de interpretación del material pedagógico, y siempre hay un cambio, por ligero que sea, en lo que se interpreta.

El proceso pedagógico es una dialógica entre maestros y alumnos, y entre los actores educativos y la temporalidad de su mundo circundante. Dicho diálogo sólo puede constituirse en la tradición hermenéutica de Gadamer, que Beuchot retoma como el doble sentido de transmisión y de contexto cultural al que se pertenece. Lo que se transmite es el contenido de dicho contexto cultural, y el individuo tiene que asimilar esa cultura en la que vive, dialogar con su tradición para poder vivir en ella (Beuchot, 2007).

En ambos sentidos la tradición es aplicada a la educación, pues ésta es la transmisión de la tradición por parte de los maestros y su asimilación por parte de los alumnos, y eso los capacita para moverse en ese ámbito vital que es la tradición misma, e incluso los capacita para innovar y crear (Beuchot, 2007).

El fin último de interpretar sentidos subyacentes a la vida escolar es lograr un diálogo con una pragmática escolar, tensionada entre estructuras generales y locales, que constituye el pertenecer a un mundo escolar.

4. CONCLUSIÓN

A partir de la revisión teórica se concluye que el sentido se configura por una dialógica experiencial, con el lenguaje, la comprensión, la interpretación y en la dialéctica entre el acontecimiento y el significado. De acuerdo al objetivo trazado, se elucida que la significación es el instrumento analítico para la interpretación del sentido, y por lo tanto, para su comprensión. Para llegar a dicha significación se construyen tres ejes de análisis con base en la corriente hermenéutica contemporánea de Ricoeur y Gadamer.

La visión cultural de Geertz nos permitirá delinear las *tramas significativas* que se trazan en la cultura rural respecto a la vida escolar. El eje simbólico institucional de Bourdieu nos permite abordar desde las estructuras objetivas los saberes y prácticas legitimadas. Por último, la visión pedagógica de Beuchot y Arriarán traza la interpretación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos particulares, como la ruralidad. Como puente entre el problema teórico y la práctica, Sousa Santos nos permite confluír saberes locales y saberes científicos, y reconocer la diversidad de conocimiento dentro del análisis de la acción educativa.

Con estas tres posturas conceptuales se intentan comprender las redes de significación que configuran la acción simbólica, con la finalidad de interpretar los sentidos en torno a la escolarización y descubrir las diferentes entidades que los constituyen. Permiten comprender las representaciones, imágenes y significaciones como instancias o fuerzas que inducen a la acción de los grupos. Una posibilidad para llegar al dato que alimente el diálogo con los saberes rurales es a partir de la construcción de relatos de vida.

Esta ruta teórica aporta un dispositivo que es viable para sostener una estrategia metodológica, que a su vez deberá retroalimentar al análisis teórico.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arriarán, S. (2001). Aplicaciones de la hermenéutica analógica barroca en la investigación educativa. En S. Arriarán y E. Hernández, *Hermenéutica analógica barroca y educación* (pp. 17-22). Colección Textos. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arriarán, S. (1999). La educación conforme a valores. En S. Arriarán y M. Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. Colección Textos. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Berger, P. y Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. (Trad. Zuleta Silvia, Primera ed.). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz y M. Díaz (Eds.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. Colección estados del conocimiento. Ciudad de México: ANUIES-COMIE.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Colección Maestros y enseñanza núm. 6. Ciudad de México: Paidós.
- Beuchot, M. (2007). *Puentes hermenéuticos hacia las humanidades y la cultura*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Bourdieu, P. (2012). La economía de los bienes simbólicos. En I. Jiménez (Eds.), *Pierre Bourdieu: capital simbólico y magia social* (pp. 86-120). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. 2ª. Edición. España: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Fontamara.
- Gadamer, H-G. (1995). *El Giro Hermenéutico*. Madrid: Cátedra.
- Gadamer, H-G. (1992). *Verdad y Método II*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme, S.A.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayo sobre la interpretación de las culturas*. Ciudad de México: Paidós.
- Giddens, A. (2002). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Ciudad de México: Taurus.
- Lizama, J. (2008). *Escuela y Proceso Cultural: ensayos sobre el sistema de educación formal dirigidos a los mayas*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Lizarazo, D. (2006). *El espacio lúdico. Simbólica infantil ante la televisión*. Colaboración de Francisco Rivas. Tercera edición. Serie: Colección Logos. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Televisión Educativa.
- Lizarazo, D. (2004). *Iconos, Figuraciones, Sueños. Hermenéutica de las imágenes*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- López, O. y González, T. (2009). Educación, Pobreza rural y Cambio Social en Iberoamérica. En O. López y T. González (Eds.) *Educación Rural en Iberoamérica: Experiencia Histórica y Construcción de Sentido*. España: Anroart Ediciones.
- Ricoeur, P. (1969). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Sousa-Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur*. México/CLACSO: Siglo XXI.

LA COMUNICACIÓN VISUAL COMO MEDIO DIDÁCTICO VINCULADO CON LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y SUS IMPLICACIONES PRÁCTICAS PARA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ana Denisse Ferrétiz Gómez¹

Gabriela Clemente Martínez²

1. INTRODUCCIÓN

El detonador y motivo del presente es que hemos considerado que la comunicación visual guarda una especial implicación con las teorías del aprendizaje que servirán para establecer un marco teórico para la asertiva creación de materiales educativos para la educación superior a partir del uso del que aquí se ha nombrado binomio Imagen-Texto (BI+T), así como su implementación pertinente como un medio didáctico para incentivar el aprendizaje significativo.

Según Costello et al. (2012), la Comunicación Visual, es un área de estudio cuyo punto focal es la transmisión de ideas e información a través de formas visuales y símbolos en un nivel más profundo, también observa los procesos cognitivos y afectivos que afectan la manera en que se perciben los estímulos visuales. La comunicación visual es efectiva cuando el contenido y la forma interactúan exitosamente con el uno con el otro y en el mensaje, el contenido y la forma involucran una superposición de ambos elementos, influyendo en la realidad objetiva y subjetiva de las personas.

Por lo que, en cuanto al diseño de cualquier material instruccional y el alcance del material mismos se deben tomar en cuenta diversos factores, entre ellos, el contexto educacional de los estudiantes, conocimiento previo, experiencia, competencias, formación académica, diferencias culturales, lenguaje, inteligencia visual y verbal, así como habilidades de estudio entre otras cosas, (Clark y Lyons, 2011).

El diseño pertinente de medios didácticos es capaz de producir un impacto positivo en la transmisión de información a los estudiantes por medio de una estructura visual, explicando así, la extensión de los efectos que tiene la comunicación visual

¹ Candidata a Maestra en Comunicación por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UAT.

² Profesora de Horario Libre en la Facultad de Arquitectura Diseño y Urbanismo de la UAT.

en marcos pedagógicos tales como, procesos cognitivos y aprendizaje, evidenciando que la vista y la percepción son afectados significativamente por el modo en que se incorpora tanto la información textual como la visual a un medio didáctico, tanto de manera objetiva como de manera más profunda en un nivel más estético, guiando la construcción de la información para cimentar el propio significado del mensaje recibido, y ultimadamente, aprender al colocar toda esa información en la memoria de largo plazo, (Larkin, 1998).

Por otro lado, Clark y Mayer (2011), argumentan a favor de este punto de vista, hacen énfasis en que el creador del contenido -diseñador, pedagogo, comunicólogo...-, debe considerar cómo las imágenes y textos trabajan juntos para crear un aprendizaje significativo y por lo tanto poner atención adecuada a la construcción de este tipo de medios didácticos y las partes que la componen.

2. EXPOSICIÓN

La Comunicación visual como soporte al aprendizaje, debe ser tomada como un apoyo eficiente, ya sea en el aprendizaje formal o informal, sin importar las materias enseñadas. La comunicación cuyo soporte sea el texto y la imagen puede promover resultados positivos en el aprendizaje de parte de los estudiantes, ya que la encontrarán atractivo, auténtico y práctico, así como aplicable a situaciones reales, de aprendizaje colaborativo y creativo (Reiser y Dempsey, 2012). De igual manera, los creadores de este tipo de medios didácticos pueden alcanzar resultados positivos que se pueden determinar en el proceso entero de creación de estos (Larkin, 1998), así como enriquecer el contenido de la información o temas dirigidos a los estudiantes y facilitar el aprendizaje, ya que impulsa el interés por la forma en que se presenta la información (Clark y Mayer, 2011).

La comunicación visual -imagen- y el texto usados en esta clase de medios didácticos no deberían ser empleados con propósitos decorativos, ya que resultan redundantes superfluos o desconectados de la información, haciendo el mensaje más complicado (Clark y Mayer, 2011). Por lo tanto, el tipo de comunicación, así como la calidad y el grado de selección durante el proceso del diseño de información, puede tener efectos directos en cómo debe ser entregado el mensaje y cómo debe ser evaluado el aprendizaje, hay una infinidad de entornos de aprendizaje informales y formales que optimizan el poder de la comunicación visual y llevar el aprendizaje a un nivel superior (Hai-Jew, 2010).

Para lograr este aprendizaje superior, es necesario establecer el medio por el cual se transmitirá la información, en este caso, un medio didáctico, que de acuerdo a Colom et al. (1998, 16) son aquellos recursos o materiales cuya función es facilitar la comunicación que se establece entre educadores y educandos, estimulando

el aprendizaje, es decir, las tecnologías de la información y de la comunicación, visuales y audiovisuales, que se pueden emplear en cualquier situación docente: clase presencial, laboratorio, enseñanza a distancia, tutoría, manuales, etcétera y cuyas características confluyen en la posibilidad de ser tocados o medidos, que además inciden en la transmisión del conocimiento y se conciben en relación del aprendizaje afectando la comunicación y cuya participación activa en el proceso educativo impacta positiva o negativamente a este y que además, existen medios didácticos más efectivos que otros para transmitir ciertos mensajes, su uso pertinente influye, significa y modifica la información que se transmite y su aplicación debe adecuarse a una serie de actividades (Bravo, 1998).

El uso eficiente de este tipo de medios responde a las habilidades del docente, es decir, se hace imperativo que éste conozca el medio que emplea y saber para qué sirve en cada momento, cómo utilizarlo y manejarlo para poder aplicarlo pertinentemente en clase por medio de una estrategia didáctica basada en un plan previamente conformado que integre los medios a una programación educativa (Bravo, 1998).

Esta clase de medio, preferentemente debe usarse de forma deliberada partir de un diseño que cumpla un objetivo que además justifique su empleo, lo que indica o modifica el contenido dependiendo del tipo de medio a utilizar como en el caso de infografías o recursos multimedia, audiovisuales y entre mayor claridad en la información posean será más adecuada la interpretación que realice el estudiante, por lo que tomar en cuenta el efecto novedad que puede incentivar por un lado y restar valores de interés pedagógico, por el otro, por citar un ejemplo, abusar de la información en una diapositiva, ya que esto puede ser contraproducente, por lo que el docente es quien debe mediar los incentivos para lograr los objetivos de aprendizaje (Bravo, 1998).

Los medios didácticos implicados de manera planeada en una programación educativa pueden modificar el estilo o forma de aprendizaje de los estudiantes, dado que en algunos casos ni siquiera han percatado cómo aprenden por lo que el docente, teniendo esta oportunidad, deberá observar mediante diagnóstico el estilo de aprendizaje para planear cómo va enseñar y a partir de qué, la dosis que va a administrar de conocimientos y estrategias de aprendizaje para seleccionar los métodos, las técnicas, estrategias de enseñanza, incluyendo los materiales, medios y herramientas necesarias para incentivar el estilo con el que aprenden los estudiantes y que estos logren advertir lo que es conveniente para que consigan incrementar sus oportunidades de aprendizaje y su inventario personal de conocimientos, lo cual conduzca a reflexionar en cómo pueden ir aprendiendo de manera más ágil, sencilla e interesante, erradicando vicios de carácter académico a lo largo de su carrera.

Consideramos con base en los autores y exponemos que la comunicación visual (imagen) es promotora del conocimiento, ya que la imagen comprime información, pero al mismo tiempo posee la capacidad de atraer más al receptor. Rodríguez-Diéguez (1995, p. 30), comenta que el 83% de cuanto se aprende llega por la vista. Al referirse al incentivo, la atención atraída por los estímulos combinados a través del uso de imágenes impacta la retención de la información en la memoria de largo plazo, además de provocar una reproducción aproximada a la realidad; lo que implica que el uso de imágenes y medios visuales o lo que se puede entender como sistemas de comunicación y significación relacionados con la vista y la psicología de la percepción visual, incluido el lenguaje escrito junto con todas sus variantes gráficas (Cebrián, 1995), como apoyo a la comunicación, provoca que se retenga mejor el conocimiento, la imagen en clase es un medio de apoyo a la explicación del profesor, como una presentación de diapositivas, o como la infografía en la que se mezclan la imagen con el texto escrito el binomio (BI+T), al cual nos referimos en el presente de manera sustantiva ya que puede transmitir un contenido completo por sí mismo (Bravo, 1998).

De acuerdo con Medrano (1993), hay seis posibilidades para el empleo de la imagen en el contexto educativo o de la instrucción -formación- y es en primer término que apoya a reforzar, entender o más bien aclara la materia que para el observador es compleja; es un soporte para relacionar lo que se expone de manera verbal, oral o escrita ya que la imagen apoya a contextualizar a precisar; el manejo de la imagen otorga la posibilidad de trabajar con habilidades personales al observar el comportamiento de otras personas; ofrece la posibilidad de dinamizar y representar los datos o estadísticas apoyando la comprensión de estos; refuerza y enfatiza la información, además de ser la imagen un incentivo que apoya a mantener el interés.

Sin contar los medios orales, el texto escrito e impreso, ha sido el medio de comunicación que más incidencia ha tenido a lo largo de la historia humana, y que ha sido considerado el primer medio de comunicación de las ideas y del saber científico, permitiendo, por primera vez, el almacenamiento de la información. La imprenta revolucionó todas las formas de comunicar de la época y fue la primera industria que produjo en serie y superó las barreras del lenguaje.

Entre las características del texto impreso se destaca la facilidad del aprendizaje de forma individual, su fácil adaptación a las circunstancias de espacio y tiempo, la relectura y selectividad de contenidos y un sinfín de posibilidades al combinarlo con otros medios, pero autores como Mitchell (2009), sostienen que las imágenes son independientes del lenguaje y que lo han sustituido como generador principal de valores, de conocimiento y conducta en la sociedad y posee un poder

mayor de construcción de la realidad e impacto sobre la sociedad por lo que las características de la imagen son elementos idóneos para el estudio de lo cultural, aptos para la representación de ideas, el lenguaje, la historia, la imaginación, etcétera. Mientras que Morales (2004), menciona que la importancia del texto escrito es indudable para “la expresión de ideas y para que el nuevo conocimiento [...] sea comunicado, valorado, discutido y [hasta] validado”, considerando así que, el buen uso de la palabra escrita es determinante en la sociedad actual donde la cultura es la mediación entre la humanidad y su entorno y el lenguaje como síntesis de esta cultura, está ligado al conocimiento.

Ahora bien, desde el inicio de las primeras culturas ha existido una sinergia entre la imagen y el texto que permitió comunicar de una manera más práctica, la información que se deseaba transmitir, las primeras escrituras se vieron complementadas por dibujos conectados entre sí, de esta manera los más cultos podían interpretar la información plasmada sin problemas, pero de igual manera aquellos sin tanta educación podían comprender por medio de los dibujos aunque no conocieran el lenguaje escrito, así es como durante siglos se ha facilitado el aprendizaje al usar esta sinergia como un medio de alfabetización que motiva el adquirir conocimientos, es decir, un Binomio que incluye la Imagen más el Texto.

La definición del Binomio imagen + texto (BI+T) establecida por De-Pablos (1998), se refiere a todo aquel material que hace uso de la necesidad de subrayar el mensaje icónico, de tal manera que no quepa duda de su significado y no se pueda mal interpretar el contenido de una comunicación visual en cualquiera de los soportes que se presente.

Siempre, la misma fórmula, la del texto acompañado de una talla o dibujo, para que el mensaje permanezca con mayor frescura, para que el recado comunicativo adquiera mayor vigor y permanencia (De-Pablos, 1998).

De esta manera, la fórmula BI+T (Binomio Imagen + Texto), es como las diversas culturas humanas comenzaron su proceso de crecimiento, desde las culturas antiguas, tal es el caso de la egipcia con sus papiros y jeroglíficos y tiempo después con la creación de la imprenta, que se valió de esta fórmula BI+T ante la dificultad de grabar unidades del alfabeto contra la relativa comodidad de hacer el mensaje gráfico, pero complementado con las palabras adecuadas como lo menciona (De-Pablos, 1998).

Sin embargo, a pesar de su supuesta eficacia, un producto de Comunicación Visual del tipo BI+T puede aparentemente estar bien hecho y no ser entendido al cien por ciento por los lectores, donde algunas personas no podrán concebir el mensaje, especialmente si este es complejo y no se tienen los conocimientos necesarios para comprenderlo, por lo tanto, no existirá la transmisión del conocimiento o la

motivación adecuada para el aprendizaje, de ahí la necesidad de buscar apoyo en las teorías del aprendizaje para establecer la manera para que se puedan estructurar y crear este tipo de materiales, de forma que se pueda motivar al aprendizaje, que sirva de apoyo para transmitir información y alcanzar el conocimiento de forma autónoma o dirigida.

3. PROPUESTA

La metodología de exploración que fue utilizada para llegar a la propuesta y corolario tuvo sus cimientos en un primer acercamiento en la investigación documental a partir del método sistemático, que se fue organizando y permitió llegar a los autores y a sus propuestas de manera asertiva y aterrizada, la cual confluyó en el acceso al material de la naturaleza del particular esto implicó una profunda revisión de literatura sobre teorías del aprendizaje, principalmente dentro de la base de datos *EBSCOhost Online Research Database -EBSCO-*, utilizando las palabras clave en español; Teorías del aprendizaje, Motivación en el aprendizaje, Diseño de información, Conocimiento y Comunicación Visual e inglés; *Learning theories, Learning motivation, Information design, Knowledge and Visual Communication* como criterios de búsqueda en la sección *Academic Search Complete* obteniendo un resultado de 644 artículos en inglés y únicamente 152 en español de los cuales se seleccionaron los más importantes enfocados en las tres teorías del aprendizaje del constructivismo y su relación con el BI+T (Binomio Imagen + Texto), complementando la búsqueda en otras bibliotecas virtuales para reforzar el análisis.

Lo previo promovió una averiguación más profunda vinculando el Aprendizaje significativo con la Comunicación Visual del tipo BI+T, por lo que al realizar una nueva revisión de literatura sobre teorías relacionadas, que trataran respecto del uso de la comunicación visual como soporte de la educación y al nosotros considerar el Binomio Imagen + texto -imágenes, diagramas, gráficos, mapas mentales o discursos- en material educativo, consideramos que una de las teorías a la que se podría recurrir es la de Codificación Dual (TCD) de Allan Paivio.

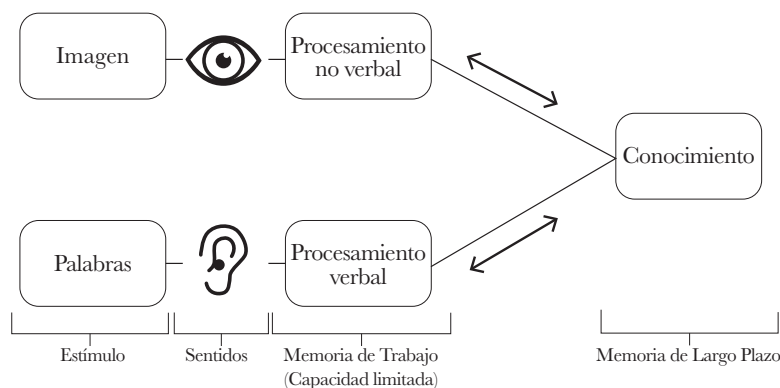
Esta teoría intenta dar el mismo peso al procesamiento verbal -Texto- y no verbal -Imágenes- en la que propone que es posible dar un impulso el aprendizaje y ampliar el material de estudio a través de asociaciones verbales e imágenes visuales (Paivio, 1991).

De acuerdo con la TCD, el sistema de lenguaje humano está equipado con una doble funcionalidad.

[...] La cognición humana es única porque se ha especializado en tratar simultáneamente con el lenguaje y con los objetos y eventos no verbales. Además, el sistema de lenguaje es peculiar, ya que trata directamente con la entrada y

salida lingüística (en forma de habla o escritura) y al mismo tiempo cumple una función simbólica con respecto a objetos no verbales, eventos y comportamientos. Cualquier teoría representacional debe adaptarse a esta doble funcionalidad, (Paivio, 1991).

Figura 1. Teoría de Codificación Dual de Allan Paivio



Fuente: Elaboración propia adaptado de Allan Paivio (1986)

Según la teoría, la memoria existe verbalmente o mediante imágenes y los conceptos concretos presentados como imágenes están codificadas en ambos sistemas; sin embargo, los conceptos abstractos se registran solo verbalmente. En psicología, el efecto tiene implicaciones para la prominencia en la teoría de la atribución, así como la disponibilidad heurística. También es relevante para la publicidad y el diseño de la interfaz de usuario.

[...] Los estímulos de imagen tienen una ventaja sobre los estímulos de palabras porque están codificados de forma dual; generan un código verbal y de imagen, mientras que los estímulos de palabras solo generan un código verbal. Es probable que las imágenes generen una etiqueta verbal, mientras que no es probable que las palabras generen etiquetas de imagen (McBride, 2002).

En cuanto a su relación con la educación, la codificación dual es una de las seis estrategias para el aprendizaje -junto con la práctica de recuperación, el espaciado, el intercalado, la elaboración y los ejemplos concretos- recomendados por los psicólogos cognitivos.

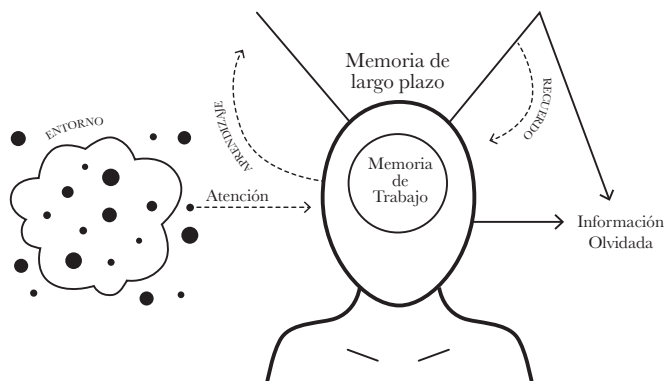
Siguiendo esta estrategia, los estudiantes podrán estructurar un modelo mental al procesar una imagen inicialmente, de modo que no se requiera más

construcción del modelo para el procesamiento posterior de un texto. La presentación de la imagen antes del texto es beneficiosa para los estudiantes con poco conocimiento previo (Eitel y Scheiter, 2015). De manera similar, leer una imagen antes de procesar la información textual, mejora los niveles de comprensión para los estudiantes con poco conocimiento previo (Salmerón, Baccino, Cañas, Madrid y Fajardo, 2009). Por ejemplo, en el aprendizaje de idiomas, las imágenes pueden ser más efectivas que la traducción de las palabras, (Carpenter y Olson, 2011)

Cualquier información que llame la atención se codifica en la memoria de trabajo mediante la creación de esquemas con conocimiento previamente almacenado en la memoria a largo plazo. La cantidad de codificación que puede tener lugar para generar aprendizaje está limitada por la carga cognitiva intrínseca, es decir, la complejidad de la información que ingresa -la carga cognitiva extraña-, y del método de instrucción. Cuanto más alto sea una de estas cargas hay menos espacio para codificar y aprender, cualquier cosa que no llame la atención, o que no esté codificada en el medio didáctico, se perderá. Sin embargo, la información codificada pasará a la memoria a largo plazo donde se consolida para el almacenamiento y la información mal codificada, o no utilizada, tiene más probabilidades de olvidarse con el tiempo -Memoria de corto plazo- (Willingham, 2011).

El modelo de memoria que establece Willingham (2011), simplifica la actividad cognitiva de la siguiente forma: la memoria a corto plazo interactúa con la memoria a largo plazo -el conocimiento previo- y con la información dada por el entorno.

Figura 2. Modelo de memoria simple de Daniel Willingham



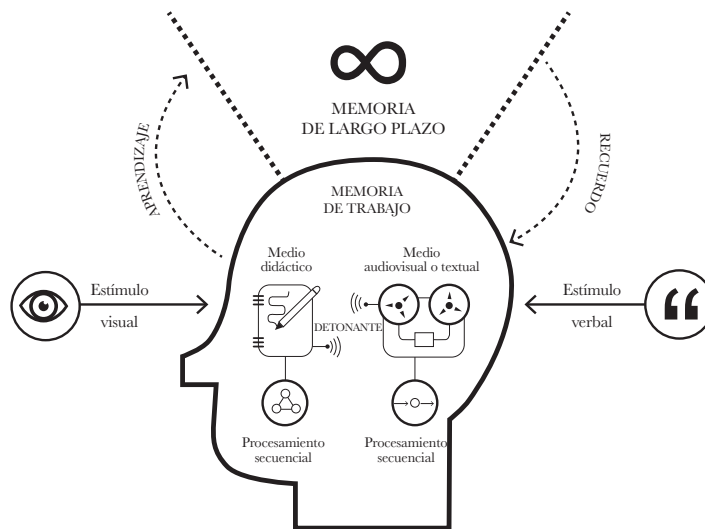
Fuente: Adaptado de ¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?, de Daniel Willingham, (2011)

El proceso es ligeramente diferente cuando se trata de comunicación visual de tipo imágenes y texto, porque toda la información ingresa inicialmente a través del canal visual. Las imágenes se procesan para crear el estímulo visual, mientras que el texto se desvía hacia el canal auditivo como una especie de diálogo interno para crear un estímulo verbal (Weinstein et al., 2019).

Mientras la imagen coincide con las palabras, esto le da al estudiante el doble de posibilidades de recordar la misma información. La información se puede recuperar de manera verbal o visualmente, y al mismo tiempo el estímulo verbal o visual activará el funcionamiento del otro verbal o visual.

Para aplicar el aprendizaje se necesita recordar la información de la memoria a largo plazo cuando sea necesario; al hacerlo el ciclo comienza de nuevo y según Paivio (1991), la codificación dual mejora todas las partes de este proceso; ayuda a la atención; reduce la carga cognitiva; mejora la codificación, permite un mejor almacenamiento y ayuda a la recuperación de manera más fácil si se usa de manera pertinente (Caviglioli, 2019).

Figura 3. Codificación Dual de Allan Paivio

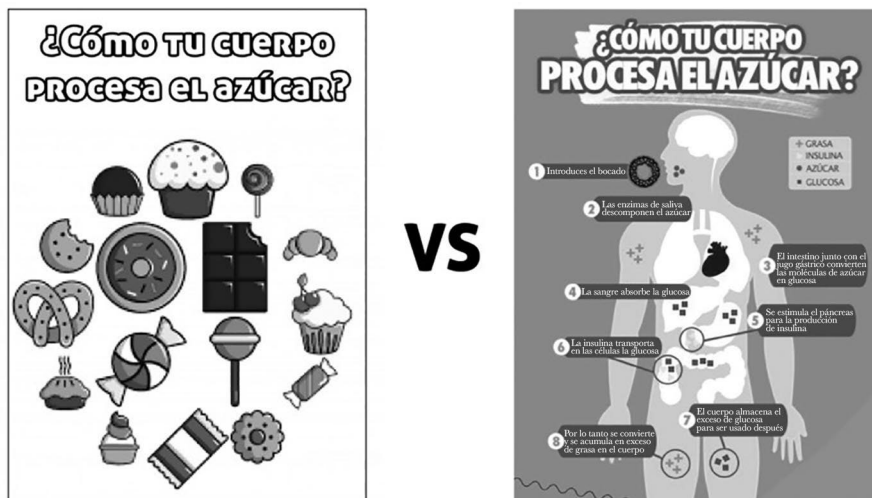


Fuente: Adaptado de Dual Coding With Teachers de Oliver Caviglioli (2019)

Los problemas ocurren si la imagen y el texto no se relacionan entre sí; lo que puede crear un modelo verbal, pero será difícil producir un modelo visual o en caso contrario, se pueda recordar la imagen de la memoria, pero no se pueda conectar con el modelo verbal, por lo que se produce menos aprendizaje. Esto se observa cuando los educadores, docentes, maestros o instructores no construyen el medio didáctico pertinente, los elementos visuales para la construcción del medio o recurso no son los adecuados para el mensaje o información que se pretende transmitir, provocando que el estudiante no está asistiendo, codificando y procesando información de forma eficaz, es decir no hay transmisión adecuada de conocimiento y no se puede alcanzar un aprendizaje.

El uso de demasiadas imágenes en una diapositiva o infografía o el uso de imágenes más complejas aumenta la carga cognitiva extraña a medida que la memoria de trabajo intenta procesar esas imágenes por lo que utiliza una valiosa parte de la capacidad cognitiva, dejando menos espacio para generar aprendizaje. Si las imágenes, el habla y el texto se usan juntos, aumenta la carga cognitiva y conduce a menos aprendizaje; el texto o el discurso son redundantes porque transmiten el mismo mensaje. Ambos necesitarán ser procesados por el canal auditivo agregando a la carga cognitiva extraña (Mayer, 2009).

Figura 4. Ejemplo: Metabolización del azúcar en el cuerpo



Fuente: Adaptado de Saschafitness (2016)

Al usar imágenes, se logra una conexión y mejora el recordar la información. Esto es común en una buena presentación educativa; una imagen con texto mínimo puede ser asociada con las palabras que el presentador dice, es posible no poder recordar las palabras exactas, pero sí recordar la imagen y los conceptos básicos del mensaje siempre que la imagen sea relevante, si la imagen no es directamente relevante para el mensaje, se perderá esa conexión, pero no impulsará el aprendizaje ya que los alumnos podrán recordar la imagen, pero no el mensaje.

Un ejemplo sería hablar de un tema específico, como la metabolización del azúcar en el cuerpo humano, en donde el docente proporcione una imagen de diversos dulces con la que se puede hacer una conexión con el asunto que atraiga la atención, pero no promueve el aprendizaje, una imagen más adecuada sería un diagrama para explicar los conceptos en forma visual de manera concreta del proceso de cómo pasa el azúcar por el cuerpo humano que incluya como se metaboliza, absorbe o elimina, que además incluya porcentajes y datos importantes, que resalte las partes relevantes para que coincida con las palabras.

Cualquier texto explicativo debe estar lo más cerca posible de la imagen para que el estudiante no tenga que moverse entre el texto y el diagrama.

Al mismo tiempo no hay única fórmula para todas las situaciones cuando se trata de codificación dual pueden existir condiciones límite, situaciones en las que no mejora el aprendizaje, generalmente para aquellas personas en el extremo “más alto” del espectro de aprendizaje, se necesita equilibrar la necesidad de llamar la atención usando imágenes para la decoración contra el aumento de la carga cognitiva que causan; al usar las imágenes correctas, en el momento correcto, para hacer uso del efecto de codificación dual y una ventaja para la carga cognitiva en el uso de la comunicación visual en medios didácticos es que el cerebro no tiene que usar recursos cognitivos valiosos para crear su propio modelo mental, porque esa información se queda en la memoria de largo plazo.

Con base en lo previo ahora toca el turno de abordar las *Teorías del Aprendizaje*, dado que estas son la base para entonces abordar el BI+T y sus bases teóricas como el medio más eficiente para ofrecer a los estudiantes la oportunidad de comprender no sólo lo que el docente les enseña sino también cómo es que aprenden.

Antes que nada, las teorías del aprendizaje son aquellas que realizan la descripción de un proceso que permite a un individuo aprender algo y pretenden entender, anticipar y regular la conducta a través del diseño de estrategias para facilitar el conocimiento, interpretan los casos de aprendizaje y sugieren soluciones a inconvenientes que surgen en este tipo de procesos.

El estudio de las teorías del aprendizaje, por una parte, nos proporcionan un vocabulario y un armazón conceptual para interpretar diversos casos de

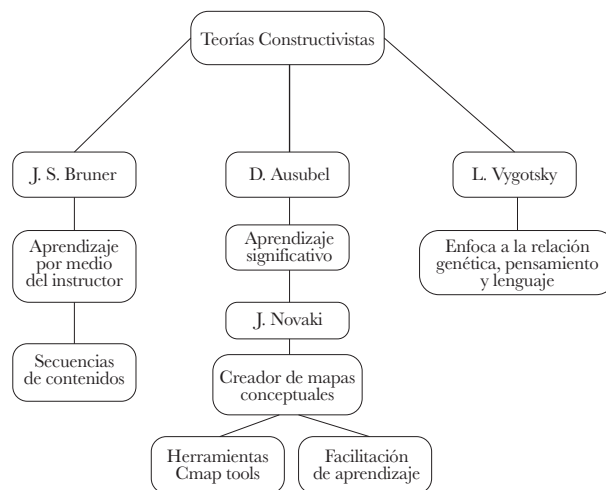
aprendizaje. Por otra parte, sugieren dónde buscar soluciones para los problemas prácticos; aunque ellas no nos dan soluciones, pero dirigen nuestra atención hacia ciertas variables que son fundamentales para encontrar la solución (De-la-Mora, 1979).

Además, según De la Mora (1979), las funciones de las teorías del aprendizaje son:

- Realizar un análisis más profundo sobre algunos de los aspectos de aprendizaje dignos de ser investigados.
- Resumir una gran cantidad de conocimientos acerca de las leyes del aprendizaje en un espacio relativamente corto.
- Explicar en forma creativa “qué” es el aprendizaje y “por qué” actúa como lo hace. Busca proporcionar una comprensión básica sobre el aprendizaje.

Aunque las teorías del aprendizaje son variadas y pueden enmarcarse en distintas corrientes del pensamiento, este documento se enfoca solo en tres de las teorías constructivistas más importantes para el aprendizaje significativo.

Figura 5. Mapa de Teorías Constructivistas del Aprendizaje

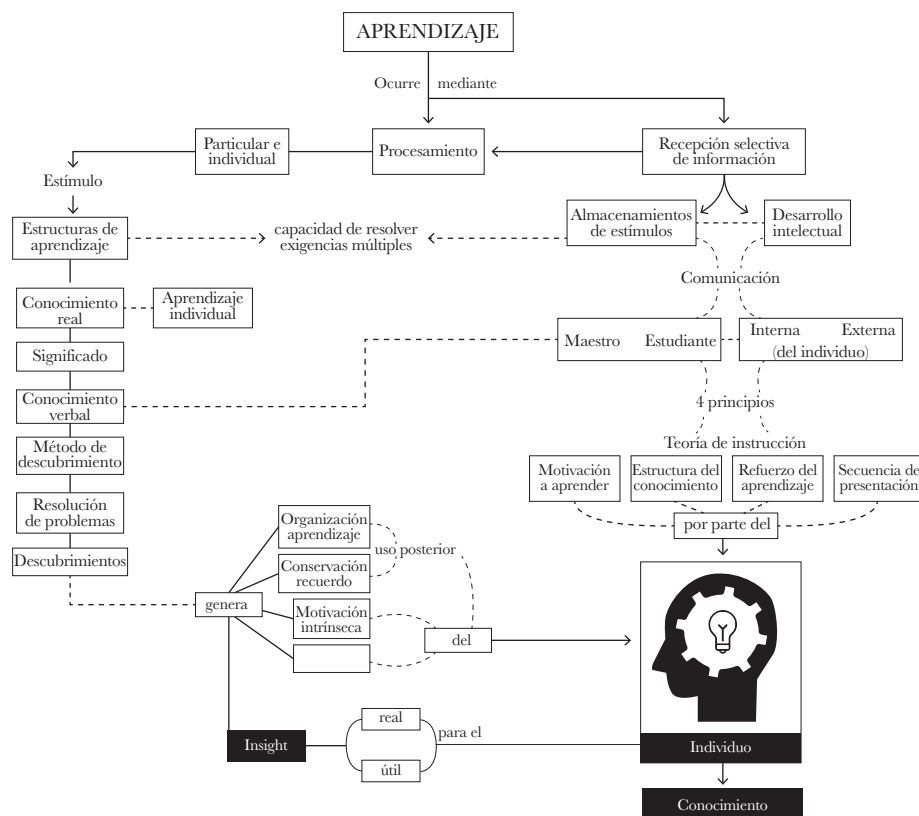


Fuente: Elaboración propia, adaptado de Pérez-Rodríguez (2004).

Debido a que el constructivismo tiene como objetivo que el docente o instructor se enfoque en que el individuo aprenda, contando con las estrategias y materiales

adecuados para integrar e incentivar a los estudiantes al aprendizaje, creando las condiciones adecuadas, así como vincular los temas o contenidos de los programas a las necesidades, intereses y hasta experiencias de los alumnos, buscando de esta manera que se disfrute el aprendizaje, se motive, considerando a los individuos como responsables de construir aprendizaje y al profesor como el que da la guía u orientación para que esto suceda por medio de material adecuado como andamiaje para esto (Araya, Alfaro, Andonegui, 2007).

Figura 6. Mapa de Teorías de Jerome Bruner



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Matías (2014).

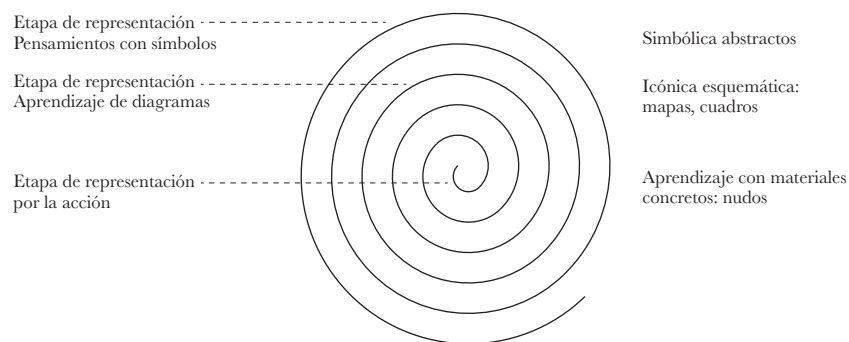
En la teoría del aprendizaje por descubrimiento, Bruner (1978), establecía que cada persona es un ser único y diferente, y cada individuo por lo tanto tiene formas particulares de aprender e incorporar los distintos contenidos presentados en la

información que recibe, aprendiendo y desarrollando de modo independiente con esa forma única y particular de aprendizaje, a esto Jerome Bruner le llamó *Teoría del aprendizaje por descubrimiento*. De acuerdo con esta teoría, el individuo puede aprender por sí mismo de forma activa y constructiva con ayuda material proporcionado para ese fin, este material es denominado por Bruner como andamiaje, que sirve como apoyo y debe ser estructurado correctamente para transmitir información en el proceso de aprendizaje, dicho proceso es realizado y organizado de forma independiente por cada persona a pesar de ser dirigido, logrando generar conocimiento real, que a su vez tenga un significado que ayude a mejorar las competencias para la resolución de problemas y por lo tanto produzca motivación, confianza, organización y por supuesto que la información sea fácilmente aprendida y recordada.

De esta forma Bruner (1978), propone su *Teoría de la Instrucción* y cuenta con cuatro aspectos fundamentales: Motivación a Aprender, Estructura del Conocimiento, Refuerzo al Aprendizaje y Secuencia de Presentación y se enfocan en los medios ideales para que suceda el aprendizaje y que éste resulte real y útil para cada individuo, este descubrimiento de nuevo conocimiento se presentará como un *insight* para el individuo y sucederá que puede acelera o detener el aprendizaje (Matías, 2014).

Por último, Bruner (1978), en su teoría de los sistemas de representación mental, expone cómo el ser humano puede aprender por medio de un sistema o conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos. Y propone tres formas para esto: “*Enactivo*: conocer algo por medio de la acción. *Icónico*: por medio de un dibujo o una imagen. *Simbólico*: se emplean símbolos, como el lenguaje”.

Figura 7. Currículo espiral de Jerome Bruner



Fuente: *Modelo currículo espiral*. Adaptado de Bruner (1978) y Efland, A. (1995).

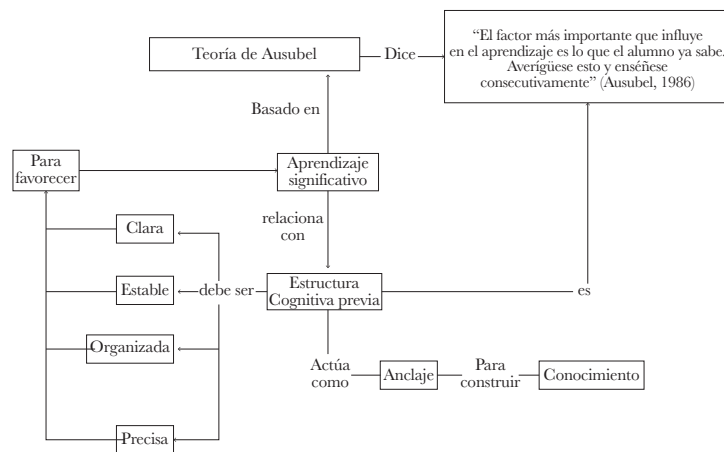
De esta manera, crea así lo que denominó currículo espiral, una representación de las estructuras cognoscitivas basada en la idea de jerarquía, donde el aprendizaje inicial aporta el fundamento del aprendizaje posterior.

De acuerdo con las teorías de Bruner, la Comunicación Visual de tipo BI+T puede ser este medio de motivación del autoaprendizaje, ya que el diseño de información reordena y estructura de modo que permite su fácil comprensión ayudando al individuo en el proceso de aprendizaje que, por lo tanto, aumenta la capacidad de resolver problemas y transferir conocimiento.

Por otro lado, Ausubel (1968), en su teoría de aprendizaje significativo comenta que, lo más importante es el conocimiento previo del individuo sobre un tema, lo que facilita que el individuo reconozca un código que motive su aprendizaje con base en sus conocimientos previos, dando más significado al conocimiento adquirido de esta manera. También hace diferencia en que el aprendizaje debe ser receptivo para niveles de educación superior y por descubrimiento para niveles de educación inferior; el aprendizaje y el instrumento de apoyo dependen del nivel cognitivo del individuo, en un nivel inferior una infografía didáctica tendrá que ser más figurativa que una infografía pensada para un nivel superior de educación.

Ahora bien, Novak (1997), con base a la teoría de Ausubel, desarrolló el uso de los mapas mentales, para dar una estructura al andamiaje del conocimiento por aprender ofreciendo así una estructura adecuada utilizada como recurso didáctico, de evaluación o de análisis, que va de lo general a lo específico facilitando la integración cognoscitiva.

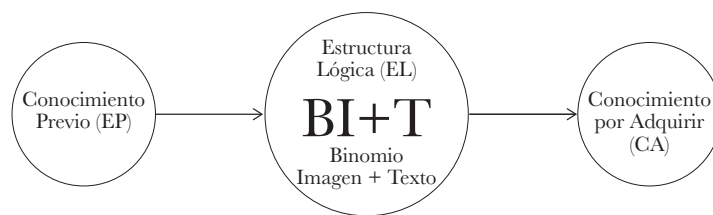
Figura 8. Mapa de la Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel



Fuente: Elaboración propia, adaptado de Ausubel (1968).

De esta manera, la Comunicación Visual de tipo BI+T utiliza los conocimientos previos -lengua, iconicidad, código, etcétera- para el contenido de un medio o producto informativo, por ejemplo: la infografía, este producto posee una estructura lógica (EL), coherente, clara y organizada que sirve como puente entre el conocimiento previo o estructura psicológica (EP) y el conocimiento por adquirir (CA), ya que la construcción de esta clase de productos de la comunicación visual, requiere de un conocimiento previo, conceptualizado, sintetizado y estructurado para transmitir información y producir conocimiento que motive el aprendizaje.

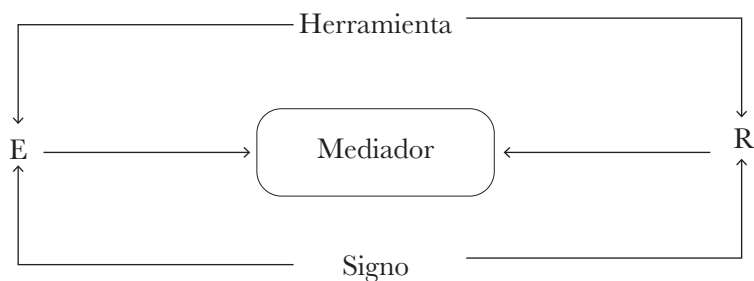
Figura 9. Comunicación Visual de tipo BI+T



Fuente: Elaboración propia (2019).

Finalmente, la *Teoría sociocultural* de Vygotsky (1973), rechazó los enfoques del aprendizaje como una acumulación de asociaciones entre estímulo y respuesta e indica que los individuos actúan sobre estos estímulos transformándolos de dos formas.

Figura 10. Diagrama de Estímulo-Reacción de Vygotsky



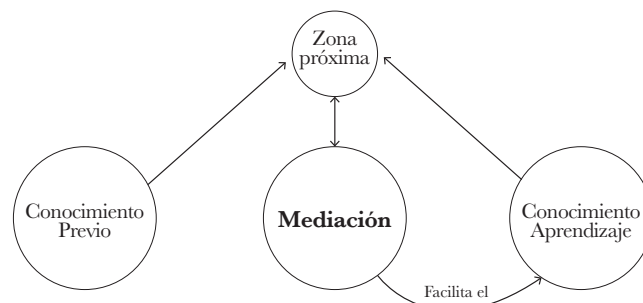
Fuente: Elaboración propia, adaptado de Vygotsky (1973).

En la primera forma, el hombre transforma directamente los estímulos -lo que en el diagrama sería la herramienta-. En la segunda forma se produce una actividad adaptativa que tiene que ver con los signos o símbolos de la cultura que median en nuestras acciones, aquí no es el estímulo (E) lo que se transforma, sino que se lo utiliza como un mediador y este actúa sobre la interacción de la persona con su entorno, provocando una reacción (R) (Vygotsky, 1973).

Así, Vygotsky (1979), considera al “conocimiento como producto de la interacción social y de la cultura”, donde los procesos psicológicos superiores se “adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan” como resultado de un determinado comportamiento en un contexto social. El aprendizaje comienza interpersonal y luego intrapersonal para alcanzar un desarrollo óptimo. De esta forma, se establece la teoría de sociocultural del conocimiento de la zona de desarrollo próximo (ZDP), el cual es un espacio que, gracias a la interacción y a la ayuda de otros individuos, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea que no sería capaz de tener individualmente. Y sigue un proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de esquemas de conocimiento que definen el aprendizaje escolar. Es una teoría instrumental ya que señala que los procesos superiores se sirven de instrumentos o herramientas para conocer el medio, y es histórica porque el sujeto es producto de su entorno. Y finalmente es sociocultural, porque las funciones psicológicas superiores se desarrollan gracias a la interacción con los demás y luego se interiorizan.

Entonces, la teoría se rige por tres zonas, zona conocimiento previo (ZCP), zona de próxima de desarrollo (ZPD) y zona de conocimiento adquirido (ZCA) y que se puede hacer uso de herramientas que sirven de puente entre las habilidades interpsicológicas -sociales- y las intrapsicológicas -personales- que sirven de mediación para nuestros pensamientos, sentimientos y conductas.

Figura 11. Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky



Fuente: Elaboración propia con base en Vygotsky (1973, 1979).

4. COROLARIO

Los aportes de las teorías del aprendizaje a las implicaciones prácticas de materiales educativos que usan el Binomio imagen + texto (BI+T), así como su pertinente implementación como un medio para la incentivación del aprendizaje significativo por medio de la comunicación visual, servirán como base para que los docentes o creadores de contenidos y material educativo para el nivel superior puedan planear, diseñar y estructurar materiales educativos de manera pertinente y adecuada, que permitan su correcta implementación como herramientas de apoyo para la incentivación del aprendizaje facilitando la transmisión de la información, y mejorando la comprensión para alcanzar el conocimiento. Las implicaciones prácticas en materiales educativos de productos de comunicación visual de tipo BI+T -Binomio Imagen + Texto- de parte de cada una de las teorías presentadas en este documento sirven a la construcción pertinente para alcanzar el conocimiento de diversas formas. En primer lugar, las aportaciones de Jerome Bruner a la creación de materiales educativos de comunicación visual de tipo BI+T, menciona que las personas son capaces de aprender por sí mismas de manera independiente siempre y cuando esté a su alcance un medio que les proporcione una estructura cognoscitiva que organice lo que se desea aprender, obteniendo así un sistema de instrucción que presente de forma estructurada secuencialmente la información para reforzar el aprendizaje capaz de proporcionar una visión real y útil para que las personas construyan conocimiento por sí mismas es decir, sean capaces de realizar autoaprendizaje.

En segundo lugar, las aportaciones de David Ausubel al BI+T (Binomio Imagen + Texto) se refieren al aprendizaje significativo y serán de apoyo al diseño de información requerido para la construcción de los materiales didácticos visuales de tipo BI+T con base en los conocimientos previos -lengua, iconicidad, código, etcétera- de las personas sobre un tema para incentivar el aprendizaje, esto es, que los materiales deben ser contruidos de manera clara, estable, organizada y precisa con base en una conocimientos previos de acuerdo al nivel de estudios de la persona a quien servirán de apoyo o guía para alcanzar un conocimiento significativo.

En tercer lugar, las aportaciones de Lev Vygotsky a la construcción de materiales visuales de tipo BI+T -Binomio Imagen + Texto-, describe que los estímulos sirven como mediación de la persona y su entorno provocando la motivación al aprendizaje, esta teoría establece que el conocimiento es un constructo social que después se internaliza como resultado de la interacción de la persona con su medio, sus pares que, para adquirir conocimiento y capacidad para la resolución de problemas necesita la ayuda de otras personas para fortalecer y alcanzar un desarrollo cognoscitivo óptimo. Así es como los productos de comunicación visual

de tipo BI+T -Binomio Imagen + Texto- se convierten en el medio o herramienta que hacen uso del conocimiento previo para estructurarlo de forma que sirva como mediación entre la zona de desarrollo próximo y la zona de conocimiento adquirido para facilitar la construcción del conocimiento.

Por último, se recomienda de acuerdo con este análisis de teorías del aprendizaje, que, para su aplicación práctica en materiales educativos, la utilización de la comunicación visual de tipo Binomio Imagen + Texto, debe ser cuidadosamente estructurada por las personas involucradas en el proceso de creación de este tipo de materiales, para su correcto uso y aplicación para la construcción del conocimiento e incentivación del aprendizaje significativo con base en las cualidades según sea el caso.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2005). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Araya, V., Alfaro, M., y Andonegui, M. (2007). “Constructivismo: orígenes y perspectivas”. *Laurus*, 13(24), 76-92.
- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1968). *Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas, 1976.
- Basanta, G. M. (1993). *Nuevas tecnologías en la formación*. Eudema.
- Bravo, J. L. (1996). *Los medios didácticos en la enseñanza universitaria*. Curso Superior de Formación para la docencia universitaria. Madrid: ICE-UPM. Módulo III: Tecnología y Recursos didácticos. 46 págs. (revisión).
- Bruner, J. S. (1978). *El proceso mental en el aprendizaje*. Barcelona: Narcea.
- Caballero, C. y Rodríguez-Diéguez, J. L. (1995, a). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y tecnología de la educación*. En Rodríguez-Diéguez, J. L. y Sáenz-Barrio, O. (1995). *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Pp. 21-43. Alcoy: Marfil.
- Carpenter, S. K., y Olson, K. M. (2012). “Are pictures good for learning new vocabulary in a foreign language? Only if you think they are not”. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 38(1), 92.
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). “Vygotsky: enfoque sociocultural”. *Educere*, 5 (13), 41-44.
- Cebrian, M. (1995). *Información audiovisual. Concepto, técnica, expresión y aplicaciones*. Madrid: Síntesis. S.A.
- Clark, R. C., y Lyons, C. (2011). *Graphics for learning: Proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials* (2nd ed.). San Francisco, C.A.: Pfeiffer.

- Clark, R. C., y Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the science of instruction* (3rd ed.). Hoboken, N.J.: Pfeiffer.
- Caviglioli, O. (2019). *Dual Coding With Teachers*, John Catt Educational Ltd.
- Costello, V., Youngblood, S. A., y Youngblood, N. E. (2012). *Multimedia foundations: Core concepts for digital design*. Burlington, M.A.: Taylor & Francis.
- Colom, Salinas y Sureda. (1988). *Tecnología y medios educativos*. Madrid: Cíncel Kapelusz.
- De-Pablos-Coello, J. M. (1998). "Siempre ha habido infografía". *Revista Latina de Comunicación Social*.
- Efland, A. (1995). The Spiral and The Lattice: Changes in Cognitive Learning Theory with Implications for Art Education. *Studies in Art Education*, 36(3), 134-153.DOI: 10.2307/1320905
- Eitel, A., & Scheiter, K. (2015). "Picture or text first? Explaining sequence effects when learning with pictures and text". *Educational psychology review*, 27(1), 153-180.
- Hai-Jew, S. (2010). *Digital imagery and informational graphics in e-learning: Maximizing visual technologies*. Hershey, P.A.: IGI Global.
- Mayer, R. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press, p. 118.
- McBride, D. M., & Doshier, B. A. (2002). "A comparison of conscious and automatic memory processes for picture and word stimuli: A process dissociation analysis". *Consciousness and cognition*, 11(3), 423-460.
- Medrano, G. (1993). *Las nuevas tecnologías en la formación*. Madrid: Eudema.
- Mitchell, W. T. (2009). *Teoría de la imagen* (Vol. 5). Ediciones Akal.
- Morales-Morales, M. (2004). "Lenguaje y conocimiento común y especializado". *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 27 (1), 45-72.
- Moreira, M. (2005). "Aprendizaje significativo crítico (Critical meaningful learning)". *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, (6), 83-102.
- Novak, J. D. (1997). *Retorno a clarificar con mapas conceptuales*. In Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo: actas: Burgos, España, 15-19 de septiembre, 1997 (pp. 65-84). Servicio de Publicaciones.
- Larkin, G. (1998). *Notes for a lecture on types of graphics: Graphics in technical communication*. In ENG 302 course, Northern Arizona University. Retrieved from: <http://jan.ucc.nau.edu/~larkin/eng302/class/rhetoric/graphics/lesson1-4-2.html>
- Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2007). *Trends and issues in instructional design and technology* (4th ed.).Columbus, O.H.: Pearson.
- Rodríguez-Diéguez, J. L. (1995). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación y tecnología de la educación*. En Rodríguez-Diéguez, J. L. y Sáenz-Barrio, O. (1995). *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 21-43). Alcoy: Marfil.
- Rodríguez, M. L. (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 65-84.

- Paivio, A. (1991). "Dual coding theory: Retrospect and current status". *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, 45(3), 255.
- Pérez-Rodríguez, P. M. (2004). "Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX". *Tiempo de educar*, 5(10).
- Salmerón, L., Baccino, T., Cañas, J. J., Madrid, R. I., y Fajardo, I. (2009). "Do graphical overviews facilitate or hinder comprehension in hypertext?" *Computers & Education*, 53(4), 1308-1319.
- Matías. (2014) *Teorías del aprendizaje*. UMECH. Disponible en: <https://sites.google.com/site/umech2014/home> [4 de noviembre de 2018]
- Vygotsky, L. S. (1973). *Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Weinstein, Y., Sumeracki, M., y Caviglioli, O. (2019). *Understanding How We Learn: A Visual Guide*. Oxford: Routledge, p. 83.
- Willingham, D. T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?: las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula* (Vol. 34). Graó.

LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS CON RELACIÓN A LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Andrea Patricia Ponce Zapata
Samantha Abigail Sánchez Castillo
Nancy Audrey Delgado Hoy¹

I. INTRODUCCIÓN

El estudio de las inteligencias múltiples tiene, de alguna manera, sus orígenes en las aportaciones de Rousseau, al establecer que el niño debe aprender a través de la experiencia; de esta manera, se ponen en juego las relaciones inter e intra personal y las inclinaciones naturales. Froebel, por su parte, hablaba del aprendizaje a través de experiencias con objetos para manipular, juegos, canciones, trabajos. John Dewey concebía al aula como una especie de microcosmos de la sociedad donde el aprendizaje se da a través de las relaciones y experiencias de sus integrantes (Armstrong, en Sánchez, 2015).

En 1983, Howard Gardner propone, en el libro *Estructuras de la mente*, la existencia de siete tipos de inteligencias básicas: lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal cenestésica, interpersonal, intrapersonal y en 1995 propuso la existencia de una octava, la naturalista.

En oposición a lo que se ha venido afirmando tradicionalmente, sobre la existencia de solamente “la inteligencia”, investigaciones recientes en este campo demuestran que no existe la inteligencia como tal, sino varios tipos de ella. Proponiendo así una teoría de inteligencias múltiples dentro del contexto de la docencia, demostrando su utilidad en el aula a través de distintas actividades.

Como primer trabajo a considerar en el ámbito de las inteligencias al aprender un segundo idioma, Soler (2015) realizó la investigación que lleva por nombre *Las Inteligencias Múltiples en el Aula de Inglés*. Desde un principio plantea distintas incógnitas acerca de las distintas formas de aprender de un alumno, y

¹ Correos para comunicarse con los autores: Andrea Patricia Ponce Zapata, apoza19@gmail.com; Samantha Abigail Sánchez Castillo, samantha.abigail16@gmail.com; Nancy Audrey Delgado Hoy, hoyaudrey@hotmail.com

su repuesta se basa principalmente en la teoría de las Inteligencias Múltiples. El objetivo de dicha investigación se basó en presentar una metodología que resultara novedosa y de gran ayuda para el docente. Realizó un estudio de campo poniendo en práctica la teoría de la Inteligencias Múltiples en el aula de idioma inglés. Para lograrlo tomó en cuenta una serie de pasos: la observación, seguido del análisis y por último la aplicación.

Este trabajo se relaciona con la investigación planteada, ya que Soler (2015) aplicó una metodología para favorecer el aprendizaje del idioma inglés, lo cual resulta importante dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que todos los alumnos aprenden de manera diferente. Unos pueden ser buenos en la inteligencia lingüística y otros en la inteligencia interpersonal, por poner un ejemplo. La mayoría de las veces los alumnos no tienen la oportunidad de desenvolverse en un ambiente en el que puedan sentirse en confianza, el docente simplemente se dedica a dar una actividad, dejando de lado las distintas formas de llevarla a cabo con los alumnos. Retomando el ejemplo anterior, un alumno con habilidad lingüística puede o no desenvolverse fácilmente en un ambiente aplicando la inteligencia interpersonal. Lo ideal sería planear actividades diferentes cada día para los alumnos haciendo la clase más atractiva.

Un segundo trabajo es el de Alarcón (2005), que lleva por título *Las Inteligencias Múltiples con Relación al Idioma Inglés a Nivel Secundaria*. Se trata de un proyecto cuyo objetivo principal es explorar la presencia de las Inteligencias Múltiples dentro del aula y plantear un lineamiento en la enseñanza en una escuela secundaria pública de la ciudad de Toluca, en el Estado de México, para así elevar la calidad de formación de los estudiantes que ingresan a este nivel.

La orientación de esta investigación fue psicopedagógica. Alarcón (2005) cita a Kerlinger y Lee (2000) y toma en cuenta la metodología con rasgos cuantitativos y cualitativos. El primer aspecto se enfocó en un análisis grupal para proporcionar una visión de conjunto, en donde se establecieron categorías de análisis, se determinaron número y porcentaje de las respuestas de alumnos y docentes y por último se obtuvieron indicadores estadísticos descriptivos. Dichos resultados arrojaron resultados positivos en el aprendizaje del grupo focal al considerar distintas formas de enseñanza de acuerdo a las inteligencias de los sujetos del grupo.

El modelo educativo que ha predominado desde hace años en la educación se centra en desarrollar las inteligencias lógico-matemático y la inteligencia lingüística. Si bien es cierto que existe una diversidad de modelos educativos, en donde unos difieren de otros, al momento de evaluar a los alumnos resulta que no todos tienen el mismo nivel de conocimiento, más específico, no a todos les motiva la idea de ver letras y números.

Existe la posibilidad de cambiar este método tradicional que sugiere un aprendizaje enfocado a cierto tipo de inteligencias por uno integral que tome en cuenta las Inteligencias Múltiples y así los estudiantes puedan desarrollar una inclinación sobre algo que les gusta o algo que nunca habían hecho antes.

Una ventaja de aprender una segunda lengua es la variedad en que esta puede ser transmitida; los seres humanos nos comunicamos con un sinfín de herramientas, si a esto le añadimos la creatividad de un maestro para enseñar inglés, los alumnos podrían encontrarse frente a una clase que les llame la atención.

Es por eso que la pregunta que esta investigación necesita responder es: ¿Cuáles son las inteligencias múltiples que predominan en el grupo de tercer año grupo “A” de la Secundaria General N° 8 Profesor Rigoberto Castillo Mireles para el aprendizaje del idioma inglés?

II. TEORÍAS DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

En 1983 con la publicación de su libro *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*, Howard Gardner aborda el estudio de la inteligencia desde un nuevo enfoque más práctico y contextualizado, apartándose del modelo unitario tradicionalmente aceptado. Con una visión innovadora amplía el espectro de lo que se venía definiendo como inteligencia, afirmando la existencia de distintos tipos claramente diferenciados e independientes (Alarcón, 2013).

Según Gardner (1983) cada persona está dotada de una inteligencia formada a su vez, por una combinación de inteligencias múltiples que varían en grado y profundidad. Define el concepto de inteligencia como el potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura.

[...] En mi opinión, la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad para abordar un contenido permita predecir su facilidad en otros campos. En otras palabras, es de esperar que el genio (y a posteriori, el desempeño cotidiano) se incline hacia contenidos particulares: los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible (Gardner, 1983).

A partir de esta definición, Gardner presenta ocho tipos de inteligencias basándose en pruebas biológicas y antropológicas: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, cinético-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista (Gardner 1983, citado por Soler, 2015):

1. Inteligencia lingüística: se considera como la habilidad para emplear las palabras de manera eficaz, tanto de manera escrita como oral; incluye la capacidad de manejar aspectos sintácticos, fonológicos, semánticos y pragmáticos como la retórica, la explicación, la mnemotecnia y el metalenguaje.
2. Inteligencia lógico-matemática: abarca la habilidad para la eficacia en el manejo de los números y el razonamiento, además de incluir la sensibilidad a las relaciones lógicas, patrones, afirmaciones y proposiciones. Los procesos empleados en esta inteligencia abarcan la clasificación, categorización, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis.
3. Inteligencia musical: comprende la capacidad para transformar, expresar y percibir las formas musicales, así como la sensibilidad al ritmo, al tono y la melodía de una pieza musical.
4. Inteligencia espacial: es la habilidad para percibir el mundo visual-espacial y realizar transformaciones con base en estas percepciones. Incluye la sensibilidad al color, líneas, formas, espacio y sus relaciones entre sí; visualizar, representar gráficamente ideas visuales y orientarse en el espacio.
5. Inteligencia cinético-corporal: capacidad para dominar el propio cuerpo, así como expresar ideas y sentimientos a través de movimientos corporales, abarca la facilidad para emplear las manos en la creación o modificación de objetos. Requiere de la coordinación, el equilibrio, la flexibilidad, la fuerza, la destreza y la velocidad.
6. Inteligencia interpersonal: capacidad para interactuar con las personas al percibir y distinguir los estados anímicos y sentimientos de estas, además de ser sensible hacia las expresiones faciales, gestos y voces distinguiéndolas y respondiendo a ellas eficaz y pragmáticamente.
7. Inteligencia intrapersonal: capacidad de autoconocimiento y de actuar acorde a este; significa estar consciente de los propios estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos de la persona. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.
8. Inteligencia naturalista: es la habilidad de reconocer e identificar las especies de flora y fauna en el entorno, además de la sensibilidad hacia los fenómenos naturales; para el caso de las personas en un entorno urbano, es la capacidad de identificar las formas de objetos inanimados.

Gardner insistió en denominarlas inteligencias, y esto queda de manifiesto en una entrevista donde declaró (Soler, 2015):

Estoy siendo un poco provocativo, pero deliberadamente. Si afirmase que existen siete tipos de competencias, la gente diría que sí. Pero al llamarlas inteligencias

estoy diciendo que hemos puesto en un pedestal al concepto de la “única inteligencia” y que en realidad existe una pluralidad de inteligencias, algunas de las cuales nunca habríamos considerado como tales (Gardner, 2011).

Para finalizar, es importante mencionar que cada persona posee todas estas inteligencias en menor o mayor medida, teniendo unas inteligencias más desarrolladas que otras, ya que las inteligencias indicadas por Gardner trabajan de forma independiente. No obstante, en los roles y tareas que se desempeñan en la vida es normal el empleo de varias de estas inteligencias de forma simultánea y armónica.

El objetivo de introducir las Inteligencias Múltiples al sistema educativo es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, teniendo en cuenta las habilidades y destrezas de cada alumno. Dentro de una propuesta metodológica que abarca diferentes actividades sí es posible enseñar el idioma inglés. Las inteligencias pueden ser usadas como contenido de enseñanza y como medio para enseñar otro contenido (Gardner, 1995, citado por Guillermo, 2014).

El inglés se relaciona con la inteligencia lingüística. Sin embargo, hay que ser conscientes de que no todos los alumnos tienen como fuerte esta inteligencia para el aprendizaje de esta lengua (Guillermo, 2014).

El alcance de esta investigación es descriptivo y correlacional. Descriptivo, ya que se estudiaron qué estrategias didácticas son las más eficaces para cada tipo de inteligencia con el fin de mejorar el aprendizaje del idioma inglés; y correlacional porque se pretendió establecer la relación que existe entre las inteligencias múltiples y el aprendizaje de un segundo idioma.

Esta investigación es de tipo no experimental. Se aplicó el test Inteligencias Múltiples, de Howard Gardner (1983) para identificar cuáles inteligencias múltiples sobresalen y cuáles no; a partir de esos resultados se analizó la metodología adecuada que conllevan las estrategias que se diseñaron para nivelar las inteligencias, las cuales no se aplicaron, solo se sugieren. Los sujetos de prueba son alumnos de tercer grado, grupo “A”, de la Secundaria General N° 8 Profesor Rigoberto Castillo Mireles.

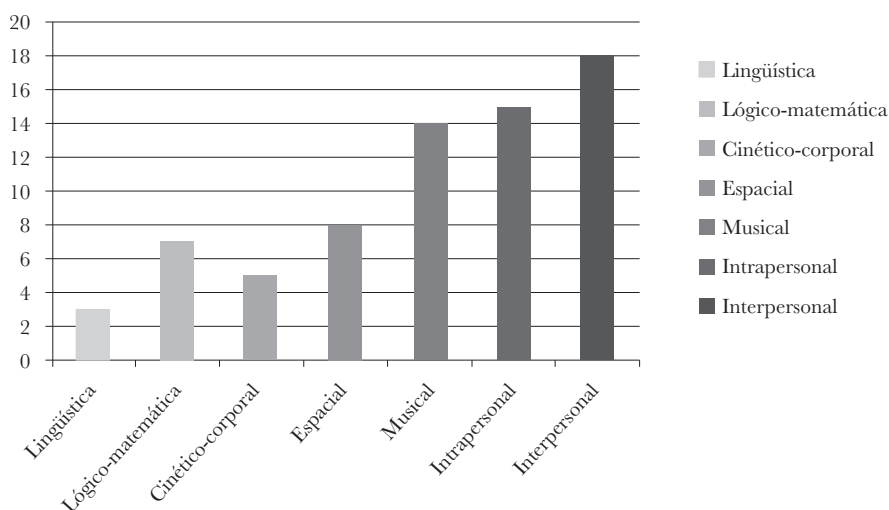
La población estuvo conformada por 42 alumnos de entre 14 y 15 años de edad, correspondientes a tercer grado, grupo “F” de educación básica de la secundaria “No. 8 Profesor Rigoberto Castillo Mireles” del ciclo escolar 2018-2019.

El test Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) consta de 35 preguntas, que mide las principales inteligencias, no hay respuestas correctas ni incorrectas, sólo respuestas individuales.

Una vez realizada la aplicación, puesto que las escuelas ponen más énfasis en las áreas de estudio del español y las matemáticas, se esperaba que los resultados fueran favorables en estos ámbitos. Sin embargo, las inteligencias más altas fueron la interpersonal e intrapersonal con un porcentaje de mayoría del 26% y 21% respectivamente.

Lo anterior quiere decir que el 26% de alumnos encuestados son capaces de captar las emociones de los demás y sentir empatía, resultando en una fácil adaptación al entorno con otras personas. El 21% de los alumnos encuestados prefieren trabajar de manera independiente, reflexionando interiormente y estableciendo metas personales, estos pueden ser capaces de identificar sus fortalezas y debilidades, así como de ponerlas en práctica.

Figura 1. Resultados del test de las Inteligencias Múltiples



Fuente: Elaboración propia

La tercera inteligencia con mayores resultados es la musical, con el 20% de los alumnos. Le sigue la inteligencia espacial con el 12%. Los maestros expresan que los alumnos se desenvuelven muy bien en la asignatura de Artes Visuales. Estos realizan esculturas, pinturas y trabajan con materiales físicos, también están los que participan en el coro estudiantil, además de tocar instrumentos musicales.

La antepenúltima inteligencia es la lógico-matemática con un porcentaje de 10% y por último, las inteligencias que predominaron en menor número son la cinético-corporal y la lingüística con un 7% y un 4% respectivamente.

III. CONCLUSIONES

El test de inteligencias múltiples puede ser un medio para conocer a los alumnos, trabajar con actividades en las que se desempeñen de manera creativa y cómoda. Experimentar con los estilos de aprendizaje junto con las inteligencias múltiples puede resultar en una combinación favorable. El punto más importante a la hora de brindar cualquier enseñanza es no caer en la monotonía.

Los resultados arrojados por el test aplicado revelan que la inteligencia que predominó fue la interpersonal, por lo cual las estrategias para aprender el idioma inglés que se sugieren se pueden ver en anexo A; en segundo lugar, la intrapersonal, ver anexo B; en tercer lugar, la musical, ver anexo C; en cuarto lugar la espacial, ver anexo D; en quinto lugar, la cinético-corporal, ver anexo E; en sexto lugar, la lógico-matemático, ver anexo F, y por último, la inteligencia lingüística, ver anexo G.

El idioma inglés se relaciona con la inteligencia lingüística; sin embargo, al aprender una segunda lengua no sólo se trata de escribir o escuchar canciones, sino que es posible repetirlas en inglés haciendo uso de la inteligencia musical, mostrarles algún colorido mapa o esquema con etiquetas en inglés para desarrollar la inteligencia espacial o combinar el trabajar en equipos para que se investigue sobre las propiedades de las plantas o los animales, empleando así la inteligencia interpersonal y la naturalista (véase anexos). De una manera u otra se puede jugar con las inteligencias y combinarlas con el fin de, por supuesto, mejorar el aprendizaje, en este caso de un segundo idioma como el inglés.

Con base en los resultados del presente estudio, se recomienda trabajar con las inteligencias que tuvieron el porcentaje más bajo, de manera que los estudiantes puedan estar en vía de desarrollar otro tipo de inteligencias, apoyados en las que ya poseen. La inteligencia lingüística y la lógico-matemática dejan de ser una opción, ya que se requieren para la vida diaria. Así pues, enseñar las operaciones básicas y lecturas de comprensión auditiva, ambas en inglés, por poner ejemplos, se convierte en una prioridad.

ANEXO A

Las siguientes estrategias son la que se sugieren aplicar para aprender el idioma inglés y desarrollar la inteligencia interpersonal.

1. Trabajar en equipos
2. Intuir los sentimientos de los demás
3. Mantener conversaciones
4. Enseñar a otros compañeros a hacer algo que desconozcan
5. Participar en un debate
6. Resolver un problema local

7. Realizar un proyecto para crear habilidades colaborativas
8. Realizar una entrevista
9. Crear un juego con reglas y procedimientos
10. Realizar juegos de mesa

ANEXO B

Las siguientes estrategias son la que se sugieren aplicar para aprender el idioma inglés y desarrollar la inteligencia intrapersonal.

1. Evaluar su propio aprendizaje a través de distintas herramientas
2. Incorporar el valor del mes en sus comportamientos
3. Crear un proyecto independiente
4. Escribir cualidades propias y de los demás
5. Describir sentimientos sobre algún tema
6. Jugar individualmente
7. Escribir autobiografías
8. Designar un momento para concentrarse y relajarse
9. Reflexionar sobre lo aprendido en clase
10. Redactar experiencias sobre la vida

ANEXO C

Las siguientes estrategias son la que se sugieren aplicar para aprender el idioma inglés y desarrollar la inteligencia musical.

1. Poner música de fondo durante la realización de actividades
2. Componer canciones
3. Crear instrumentos rítmicos para usarlos con las canciones
4. Relacionar la letra de una canción con el tema visto en clase
5. Escribir la letra de canciones
6. Narrar cuentos agregando el canto
7. Reproducir diferentes sonidos vocales
8. Agregar música a las presentaciones multimedia
9. Cambiar el final de una canción
10. Cantar una canción con un concepto difícil de comprender

ANEXO D

Las siguientes estrategias son la que se sugieren aplicar para aprender el idioma inglés y desarrollar la inteligencia espacial.

1. Crear pósters para reforzar puntos clave sobre un tema
2. Usar marcadores de colores para la realización de trabajos

3. Crear un *collage* para exponer hechos y preguntas
4. Diseñar disfraces para una obra de teatro
5. Armar rompecabezas
6. Crear un álbum de fotos
7. Realizar ejercicios de pensamiento visual
8. Diseñar un diagrama para clasificar temas
9. Crear un video
10. Dibujar lo que se entendió del tema

ANEXO E

Las siguientes estrategias son la que se sugieren aplicar para aprender el idioma inglés y desarrollar la inteligencia cinético-corporal.

1. Utilizar la mímica
2. Realizar ejercicios físicos
3. Realizar juegos activos como “Simón dice” o “Búsqueda del tesoro”
4. Crear simulaciones para representar países y sus costumbres
5. Aprender nuevas habilidades físicas
6. Realizar una coreografía de baile
7. Utilizar el lenguaje corporal para contestar
8. Coleccionar recortes para vocabulario
9. Realizar una excursión
10. Crear movimientos para explicar un concepto

ANEXO F

Las siguientes estrategias son la que se sugieren aplicar para aprender el idioma inglés y desarrollar la inteligencia lógico-matemático.

1. Emplear el método científico para la resolución de problemas
2. Organizar juegos: crucigramas, rompecabezas
3. Crear acertijos matemáticos
4. Sugerir ejercicios innovadores para estimular la lógica
5. Resolver un problema razonado
6. Crear una línea del tiempo
7. Discernir patrones y relaciones
8. Utilizar la comparación y el análisis de problemas
9. Inventar problemas razonados
10. Identificar categorías y subcategorías de elementos

ANEXO G

Las siguientes estrategias son la que se sugieren aplicar para aprender el idioma inglés y desarrollar la inteligencia lingüística.

1. Escribir una carta
2. Proponer lecturas o escrituras
3. Integrar parejas que dialoguen lo aprendido en clase
4. Redactar obras de teatro, poemas, leyendas y mitos
5. Leer en voz alta frente a toda la clase
6. Resolver sopas de letras
7. Escribir un diario
8. Inventar un cuento
9. Dar un discurso frente al grupo
10. Redactar una biografía sobre alguien que conozcan

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, G. D. (2005). "Las inteligencias múltiples en la escuela secundaria: el caso de una institución pública del Estado de México". *Tiempo de educar*, vol 6, num. 12, 289-315.
- Alarcón, G. (2013). *Las Inteligencias Múltiples en el Aula de Lengua Inglesa*. (Tesis para obtener el Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Almería. Universidad de Almería). Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2351/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la Mente. Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Nueva York: Harper Collins Publisher Inc.
- Gardner, H. (2011). *Multiple Intelligences: The First Thirty Years*. En H. Gardner, *Multiple Intelligences: The First Thirty Years* (p. 12). Harvard Graduate School of Education.
- Guillermo, M. (2014). *Enseñar Inglés Desde las Inteligencias Múltiples: Una Opción Para Mejorar la Competencia Lingüística*. (Tesis para obtener el grado de Maestro en Educación Primaria. Murcia. Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación). Recuperado de: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3456/guillermo-ure%C3%B1a.pdf?sequence=1>
- Sánchez, L. (2015). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples en la Educación*. (Tesis para obtener el Máster en Profesorado en Educación. México. Universidad Mexicana). Recuperado de: http://unimex.edu.mx/Investigacion/DocInvestigacion/La_teor%C3%ADa_de_las_inteligencias_m%C3%BAltiples_en_la_educacion.pdf
- Soler, M. (2015). *Las Inteligencias Múltiples en el Aula de Inglés*. (Tesis para obtener el Máster en Profesorado de Educación Secundaria. Curso 2011-2012. Especialidad: Inglés. Almería. Universidad de Almería). Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/handle/10835/3147?show=full>

COORDINADORA DEL LIBRO

DRA. HELEN CONTRERAS HERNÁNDEZ

(Universidad Autónoma de Tamaulipas)

Doctora en Derecho Privado por la Universidad de Burgos, España. Maestra de Tiempo Completo de la UAT. Profesora PRODEP, Líder del CAEC “Estudios Jurídicos y Sociedad”, Jefa de la División de Estudios de Posgrado e Investigación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UAT. Candidata a Investigadora Nacional por el SNI.

Reflexiones sobre conducta, educación y valores de
Helen Contreras Hernández, publicado por
la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Colofón,
se terminó de imprimir en diciembre de 2020 en los talleres de
Ultradigital Press S.A. de C.V. Centeno 195, Col. Valle del Sur, C.P. 09819,
Ciudad de México. El tiraje consta de 400 ejemplares impresos de forma
digital en papel Cultural de 75 gramos. El cuidado editorial estuvo a cargo
del Consejo de Publicaciones UAT.

