





SIGNIFICADO Y DETECCIÓN DE TALENTOS EN JÓVENES UNIVERSITARIOS. <i>José Luis Valdez Medina, Mario Ulises Maya Martínez, Verónica Esquivel Miraflores, Yessica Paola Aguilar Montes de Oca, Martha Adelina Torres Muñoz, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes</i>		7
FUNCIONES SOCIO-COMUNICATIVAS DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA <i>Jeremy S. Rodríguez-Camejo</i>		21
Violencia en el noviazgo en alumnos universitarios relacionada con ambiente familiar y consumo de sustancias <i>Vargas Caropresi Virna, Galicia Moyeda Iris Xóchitl y Garduño Guzmán Aranzazu</i>		45
ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA, ALCANCE Y EFICIENCIA DEL ARTÍCULO TERCERO CONSTITUCIONAL, A 100 DE SU PROMULGACIÓN (Artículo Invitado) <i>María Antonia Padilla Vargas</i>		69



INDEXACIONES



PUBLICACIONES HERMANAS



Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



COMITÉ EDITORIAL

Dr. José Manuel Bezanilla

Fundador

jjimbezanilla@peiac.org

Mtra. Amparo Miranda

Directora

amparo.miranda@peiac.org

Psic. Eduardo Contreras Merino

Director Científico

eduardo.contreras@peiac.org

Lic. José Alejandro Gamboa

Coordinador Editorial

rpublicas@peiac.org

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Dr. Marco Eduardo Murueta

Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología

UNAM Iztacala

PRESIDENTE DEL COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

México

Dra. Luz de Lourdes Eguiluz

Profesora Investigadora

UNAM Iztacala

Terapeuta familiar Clínica de Educación y

Desarrollo

Dra. Ma. Emily Ito Sugiyama

Facultas de Psicología UNAM

México

Psicología y Educación Integral A.C.

revista@peiac.org

<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



México

Dra. María Antonia Padilla
Universidad de Guadalajara
Sistema Mexicano de Investigación en
Psicología
México

Dra. Ma. Teresa Fuentes
ITESO
Universidad del Valle de Atemajac
México

Mtra. Janett Sosa Torralba
Universidad Privada del Estado de México
México

Mtro. Gabriel Alejandro Álvarez
Universidad del Valle de México
Campus Hispano
México

Mtra. María del Valle Heredia
Universidad Católica de Cuyo
Argentina

Dra. Ma. Teresa Fuentes Navarro
Universidad Cuauhtémoc Guadalajara
México

Dra. María Amelia Reyes Seáñez

Dr. José Antonio Virseda
UAEM
México

Dr. Claudio Guerchicoff
Adicciones, Psicoterapia y Psicodrama
Argentina

Mtro. Eliseo Bautista
Coord. CEDH
Universidad del Valle de México
Campus Lomas verdes
México

Lic. Irma Liliana del Prado
Universidad Católica de San Juan
Argentina

Mtro. Juan Antonio Paez
Universidad del Valle de México
Lomas Verdes
México

Dr. Eric García
Universitat de les Illes Balears
Facultad de Derecho, Departamento de Criminología
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
España-México

Mtro. Ulises Delgado Sanchez



Universidad Autónoma de Chihuahua
México

Dra. Bettina Cuevas
Universidad Católica
Paraguay

Mtro. Nils Alfonso Puerta
Universidad Autónoma
"Juan Misael Saracho"
Bolivia

Mtro. David Alonso Ramírez
Poder Judicial, Corte Suprema se Justicia
Costa Rica

Dr. Victor del Carmen Avendaño Porras
Instituto Latinoamericano de la Comunicación
Educativa
México

Dra. Claudia Márquez González
Facultad de Psicología Universidad de
Colima
México

Dr. Mucio Alejandro Romero Ramírez
Facultad de Psicología Universidad
Autónoma del Estado de Hidalgo
México

Mtra. Yenny Graciela Aguilera de Zarza
Universidad Católica "Nuestra Señora de la
Asunción"
Paraguay

Mtro. Juan Elías Campos García

UNAM Iztacala
México

Mtro. Yan Carlos Ureñas
IDEAS
Colombia

Dr. Pedro Paulo Bicalho Gastalho
Universidade federal Do Rio de Janeiro
Brazil

Dra. María del Pilar Roque Hernández
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza UNAM
México

Dr. Pedro Antonio Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán
México

Dra. Lorenza Escaldó Zardo
Universidad Comptense de Madrid
España

Dra. Judith Salvador Cruz
Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza UNAM
México

Dra. Teresa Fernández de Juan
Colegio de la Frontera Norte A.C.
México-Cuba

Mtro. Kerwin José Chávez Vera



Universidad del Valle de México Hispano
Proyecto Cuerpo FES Iztacala UNAM
México

UNERMB
Venezuela

Mtra. Martha Alicia Tenutto Soldevilla
Universidad Favaloro
Argentina

Mtro. Luis Alfonso Caro Bautista
Fundación Universitaria del Área Andina
Colombia

Mtra. Verónica Alcalá Herrera
Facultad de Psicología UNAM
México

Mtro. Andrés Callejas Pino
Universidad de Santiago de Chile
Chile

Mtra. Sara Lorelei Díaz Martínez
Universidad de Sonora
México

Dr. Víctor Arulfe Giráldez
Universidad de la Coruña
España

Dr. Francisco Alonso Esquivel
Instituto Tecnológico de Matamoros
México

Dra. Mercedes Leticia Sánchez Ambríz
ILCE
México

Mtra. Gloria María Rico Clavellino
Hospital Virgen del Rocío
España

Mtra. María Virginia Bon Pereira
ITESM
México

Dra. Agueda María Peña Solís
ISFODOSU
Universidad Central del Este UCE
República Dominicana

Dr. Ewer Portocarrero Merino
Universidad Nacional Hermilio Valdizán - Huánuco
Perú

Dr. Emilio García Apaza
Universidad Mayor de San Andrés - Facultad
de Agronomía
Bolivia



SIGNIFICADO Y DETECCIÓN DE TALENTOS EN JÓVENES UNIVERSITARIOS.

José Luis Valdez Medina, Mario Ulises Maya Martínez, Verónica Esquivel Miraflores, Yessica Paola Aguilar Montes de Oca, Martha Adelina Torres Muñoz, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes.

Universidad Autónoma del Estado de México.

7

RESUMEN

El estudio de las habilidades particulares que poseen los individuos es un tema de reciente interés que ha desembocado en el concepto de talento. El tema ha sido abordado desde diversas metodologías, utilizando terminologías propias, situación que ha generado confusión entre los investigadores. Por ello, el objetivo de la presente investigación consistió en conocer el significado del talento que tienen los estudiantes universitarios y describir su talento personal. Se trabajó con una muestra no probabilística intencional de 200 jóvenes universitarios. Para recolectar la información, se aplicaron tres reactivos en forma de entrevista semiestructurada, orientada hacia la definición del talento y la descripción del talento personal. Los participantes consideraron al talento como una habilidad, una capacidad, aquello que los hace sobresalir, una virtud y lo relacionaron particularmente con actividades artísticas. Los hombres consideran que su talento se relaciona con el arte o tiene que ver con su forma de socializar, el ambiente académico o con el deporte. Las mujeres mencionaron que su talento tiene que ver con innovación. Ambos sexos concuerdan en que han experimentado emociones positivas al realizar actividades relacionadas con su talento. Finalmente, con base en los resultados obtenidos, se hace una propuesta de clasificación de las personas a partir del talento y la creatividad.

Palabras Clave: Talento, Creatividad, Hombres, Mujeres, México

ABSTRACT

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



The study of the particular abilities possessed by individuals is a topic of recent interest has led to the concept of talent. The issue has been approached from different methodologies, using their own terminologies, and this has caused confusion among researchers. Therefore, the objective of this study was to examine the meaning of the talent they have college students and describe their personal talent. We worked with an intentional non-probabilistic sample of 200 university students. To collect the data, three items were applied in the form of semi-structured interview, facing the definition of talent and description of personal talent. Participants considered talent as a skill, an ability, what makes them stand out, a virtue and particularly related to artistic performances. The men believe that their talent is related to art or has to do with the way they socialize, the academic environment or sport. The women mentioned that his talent has to do with innovation. Both sexes agree that positive emotions experienced when performing activities related to his talent. Finally, based on the results, a proposed classification of people from the talent and creativity is made.

Keywords: Talent, Creativity, Men, Women, Mexico

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia de la psicología se ha hablado de las diferencias individuales en los seres humanos, las explicaciones teóricas acerca de personalidad son muchas y muy variadas (Allport, 1966; Brody, 2000; Frager&Fadiman, 2001; Valdez Medina, 2009 y Moral, Valdez Medina & González Arratia, 2011). Pero el estudio de las habilidades particulares que poseen los individuos es un tema de reciente interés que ha desembocado en el concepto de talento (Betancourt & Valadez, 2012).

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



El origen de la palabra talento se encuentra en el latín *talentum* que denomina a una moneda antigua de los griegos, y la Real Academia de la Lengua Española (2001), lo define también como una aptitud para el desempeño o ejercicio de una ocupación. Entendiendo a la aptitud como una capacidad para operar competentemente en una determinada actividad.

La literatura científica acerca del talento y las aptitudes sobresalientes se ha centrado, sobre todo, en el ámbito académico y su importancia para la educación ha sido, frecuentemente, enunciada por los teóricos alrededor del mundo (Pacheco, 2001; Lorenzo, 2005; Gagñe, 2010; Renzulli & Reis, 2011; Robinson & Aronica, 2013). El tema ha sido abordado desde diversas metodologías, utilizando terminologías propias, situación que ha generado confusión entre los investigadores (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Específicamente en México, se trabaja el tema bajo la denominación de talentos específicos y aptitudes sobresalientes (Betancourt & Valadez, 2012).

El estudio de la personalidad abrió la puerta hacia la exploración del fenómeno talento. La idea generalizada del entorno era que la persona considerada genio (término acuñado por Galton en 1869), debía poseer determinadas patologías o rasgos de personalidad, pues se pensaba que eran estas características las que permitían al individuo llegar a tales niveles creativos (Fuentes & Torbay, 2004). Con el paso del tiempo y los adelantos científicos, esta idea se desechó debido a la carencia de resultados científicos confiables que avalaran tal relación (López-Suárez, Silva, Morales, Vieyra, Solórzano, Gutiérrez & Jiménez, 2009).

El estudio de la inteligencia y el desarrollo de las escalas para medir el Coeficiente Intelectual (CI) también se constituyeron como factores importantes para que los investigadores se interesaran en el tema. Los defensores de la medición de la inteligencia hablaban de niveles elevados de CI para las personas talentosas (Galton, 1869 y Terman & Oden, 1947), e incluso algunos de los primeros estudios realizados mostraban una clara relación entre ellos (Keith, 2000). Relación que ha sido cuestionada fuertemente en investigaciones más recientes, al argumentar que una persona puede tener un alto CI pero no mostrar logros creativos a lo largo de su vida, o viceversa (Gardner, 1993; Robinson & Aronica, 2013).



Fue el estudio de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), lo que permitió a los investigadores dar un vuelco a la concepción tradicional acerca de la inteligencia y el Coeficiente Intelectual. La teoría de las inteligencias múltiples considera que cada persona tiene una habilidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada, pero dicha habilidad se puede desarrollar en alguna de las siguientes áreas: inteligencia musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal.

Recientemente, las investigaciones han enfocado sus esfuerzos en encontrar definiciones que se apeguen de mejor forma a explicar el fenómeno. Por ejemplo, Gagñe (1991; 2010), menciona que una persona talentosa es aquella que muestra una aptitud y un resultado destacado en un área particular, es decir, posee características que la hacen idónea para una función determinada.

Por su parte, Pacheco (2001), considera talentosa a una persona cuyo rendimiento es superior al de la población general, en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa, lo que concuerda con la visión de Lorenzo (2006), que lo expone como una capacidad significativa presente en cualquier persona que la hace sobresalir dentro de su grupo.

Sternberg, (2002), puntualiza que estas personas muestran gran interés hacia áreas que se les facilitan y les agradan, lo que resulta importante, puesto que para Betancourt & Valadez (2012), el talento es definido como el dominio de un campo específico del saber humano.

En este sentido, uno de los enfoques más utilizados para definir a un individuo talentoso es la llamada Teoría Trifactorial de Renzulli (1986), quien supone que el desempeño de estas personas depende de tres factores: la capacidad intelectual, la creatividad y el compromiso con la tarea. El tema de la creatividad resulta recurrente en las investigaciones referentes al talento (Csikzentmihalyi, 2011; Betancourt & Valadez, 2012; Robinson & Aronica, 2013), pero no existe aún consenso acerca del papel que juega dentro del desarrollo del talento, por lo que un criterio de clasificación resulta indispensable (Valdez Medina & Maya, 2015).



El origen de los talentos, conocido como el dilema Natura-Nurtura (López-Suárez et al, 2009), ha comenzado a clarificarse, mientras algunos mantienen la postura de que gran parte de las capacidades de una persona talentosa son innatas o de origen biológico (talento natural), argumentando que estas aptitudes tienen un amplio sustrato genético (Gagñe, 1993; Valdez Medina, 2009), otros plantean que esto se puede lograr mediante el esfuerzo a lo largo de la vida (Machado, 1983; Secadas, 1992; Tejada-Guerrero, 2005 y Robinson & Aronica, 2013).

Lo que es un hecho es que el desarrollo de las habilidades potenciales supone un proceso complejo, dinámico, que implica una interrelación de factores personales, familiares, y culturales, en el que se desarrollan y proyectan los atributos espirituales, intelectuales, emocionales, y sociales que la persona posee (Pacheco, 2001) y donde las facilidades del entorno resultan decisivas para la cristalización del talento (Martuscelli & Martínez, 2007 y Robinson & Arinoca, 2013).

A pesar de los avances y estudios realizados con personas talentosas, que ha permitido, incluso, la creación de modelos explicativos (Betancourt & Valadez, 2012), resulta necesario abordar la temática desde la perspectiva de la persona promedio, partiendo de la premisa de que cada individuo posee aptitudes y habilidades particulares (Gardner, 1993; Valdez Medina, 2009 y Robinson & Aronica, 2013), que se expresan a través de actividades cotidianas (Rodríguez & Serrano, 2002), y que tienen un impacto positivo en sus vidas (Vecina, 2006; Csikzentmihalyi, 2011).

Por ello, resulta importante conocer el significado del talento que tienen los estudiantes universitarios, describir su talento personal y conocer el impacto del hacer uso de su talento.

MÉTODO

Participantes:

Se trabajó con un muestreo no probabilístico de tipo intencional, conformado por 200 participantes repartidos equitativamente por sexo. Todos estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México, con un rango de edad de 18 a 25 años.

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



Instrumento:

Se diseñó un instrumento exclusivamente para esta investigación, a modo de entrevista semiestructurada que consta de tres preguntas abiertas en forma de frases incompletas: “Para mí un talento es”, “Considero que mi talento es” y “Cuando he podido realizar dicha actividad me he sentido”, dejándolos abiertos para ser definidos.

Procedimiento:

Previa autorización de los participantes, la aplicación del instrumento se realizó de forma grupal en las instalaciones de la Universidad Autónoma del Estado de México, en un tiempo aproximado de 15 minutos por participante.

RESULTADOS

De acuerdo con los resultados obtenidos para la pregunta “*Para mí un talento es*”, se encontró que hombres y mujeres consideran al talento como una habilidad, una capacidad, aquello que los hace sobresalir, una virtud, relacionándolo fundamentalmente con el arte. En particular, los hombres puntúan por encima de las mujeres en las categorías de habilidades y sobresalir, mientras las mujeres lo hacen en la categoría arte (ver tabla 1).

TABLA 1. “Para mí un talento es”

CATEGORÍA	HOMBRES	%	MUJERES	%
HABILIDADES	Habilidad (26), Hacer algo bien (8), Destreza (4), Hacer algo que se te facilita (2), Una acción (2), Actitud (1)	18.37%	Habilidad (32), Hacer algo bien (8), Aptitud (6), Destreza (3), Actitud (1)	21.36%
	CAPACIDADES		Capacidad (8), Capacidad innata (15) Una actividad	

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



	(3), Conocer (1), Cosas (1), Lo que puede ser explotado (1), Un don (1)		(5), Un don (4), Esencial (1)	
SOBRESALIR	Hacen única a la persona (12), Cualidad (4), Cualidad que distingue a una persona (4), Algo destacable (3), Hacer algo especial (3), Algo que distingue (1), Hacer algo agradable (1)	11.96%	Algo deferente a los demás (15), Sobresalir sobre los demás (7), Actitud (1), Brillante de una persona (1)	10.25%
VIRTUD	Virtud (4), Algo superior (3), Predisposición natural (3), Desarrollar actividades (2)	5.12%	Cualidad especial (6), Virtud (5), Privilegio (1)	5.12%
ARTE	Un arte (2)	0.85%	Un arte (1), Original (1), Algo que se disfruta (1).	1.28%
	TOTAL	100%	TOTAL	100%

Para la pregunta “Considero que mi talento es”, se encontraron las categorías de arte, personal/social, innovación, deportes, académico y esparcimiento. Los hombres consideran que su talento se relaciona con el arte o tiene que ver con su forma de socializar, el ambiente académico o con el deporte. Por su parte, las mujeres refieren que su talento tiene que ver con innovación y coinciden con los hombres al referirse a actividades de esparcimiento (ver tabla 2).

TABLA 2. "Considero que mi talento es"

CATEGORÍA	HOMBRES	%	MUJERES	%
ARTE	Escribir (12), Composición musical (3), Música (3), Tocar la guitarra (3), Oratoria (2), Apreciación artística (1), Cantar (1), Crear personajes (1), Dibujar (1), Fotografía (1), Redactar (1).	18.95%	Bailar (7), Cantar (3), Escribir (2), Actuación (1), Dibujar (1), Fotografía (1), Redactar (1), Tocar flauta (1)	11.11%
PERSONAL/SOCIAL	Ser diferente (9), Escuchar (6), Socializar (5), Liderazgo (3), Ser único (3), Hablar (2), Ser ameno (2), Ser noble (2)	20.91%	Escuchar (5), Socializar (5), Liderazgo (2), Ser confidente (1)	8.49%
INNOVACIÓN	Innovar (5), Crear (3), Creatividad (3)	7.18%	Crear (5), Único (4), Innovar (2), Desarrollar (1)	7.84%
DEPORTES	Deporte (15)	9.80%	Actividades físicas (1), Correr (1), Fútbol (1) Montar a caballo (1), Natación (1)	3.26%
ACADÉMICO	Matemáticas (4), Aprender rápido (1), Concentración (1) Conocimiento (1),	4.57%	Matemáticas (1), Aprender todo con facilidad (1), Leer (1), Trabajar con niños (1)	2.61%
ESPARCIMIENTO	Comer (1), Computación (1), Dormir (1), Uso	2.61%	Peinar (2), Cocinar (1), Divertirse (1)	2.61%



de tecnología (1)

TOTAL	100%	TOTAL	100%
-------	------	-------	------

Para la pregunta tres: “Cuando he podido realizar dicha actividad me he sentido”, hombres y mujeres concuerdan en experimentar emociones positivas (ver tabla 3).

TABLA 3. “Cuando he podido realizar dicha actividad me he sentido”.

CATEGORÍA	HOMBRES	%	MUJERES	%
EMOCIONES POSITIVAS:	Normal (14), Realizado (14), Satisfecho (12), Feliz (10), Atento (8) , Bien (8), Entretenido (8) , Pleno (8), Tranquilo (8); Estable (6) , Relajado (2), Completo (2), Con energía (2) , Divertido (2), Fuerte (2)	52.47%	Feliz (26), Satisfecha (16), Bien (12), Realizada (6), Alegre (4) , Completa (4), Libre (4) , Relajada (4), Contenta (2) , Dichosa (2) , Divertida (2) Exitosa (2) , Grandiosa (2) , Maravilla (2) , Plena (2), Tranquila (2)	46.53%
EMOCIONES NEGATIVAS:	Ansiedad (2)	0.99%	---	---
	Total	100%	Total	100%

DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados obtenidos en la presente investigación se observa que los participantes definen al talento como una habilidad, una capacidad, aquello que los hace sobresalir, una virtud y lo relacionan con el arte.



Diversos autores consideran al talento como un conjunto de habilidades y capacidades especializadas que hacen apto al individuo para realizar alguna actividad en particular (Lorenzo, 2006; Gagñe 2010 y Betancourt & Valadez 2012) por encima de la media (Renzulli, 1986 y Betancourt & Valadez 2012), lo que le representa cierto grado de reconocimiento social. Betancourt y Valadez (2012), comentan que, desde la constitución de las primeras sociedades hasta el presente se ha reconocido la existencia de personas talentosas, sobresalientes para su tiempo y espacio cultural. Para Valdez Medina (2009), el sobresalir resulta indispensable como objetivo piscosociocultural, pues aquella persona que sobresale de un grupo tiene más probabilidades de obtener los recursos o satisfactores necesarios para sobrevivir y para llegar a ser más y mejor que otros, y hasta que sí mismo.

Virtud y arte, también son conceptos con los que los participantes definieron al talento, aunque es cierto que anteriormente el talento era atribuido a personas especiales, que se creía eran bendecidas con un don, generalmente relacionado al arte. En la antigüedad, la palabra talento tenía relación con una unidad monetaria de los griegos, misma que protagoniza una de las parábolas más populares escritas en la Biblia (Mateo 25, 14-30), cuya interpretación le brinda el carácter de don divino al hecho creador (Romo, 2012), que comúnmente se expresaba en el arte puesto que, estas eran encargadas directamente por los líderes religiosos y financiadas por ellos (Csikzentmihalyi, 2011).

Actualmente, aunque el talento se sigue vinculando con el arte, se considera que se puede expresar a través de cualquiera de las actividades humanas (Betancourt & Valadez, 2012). Algunos autores consideran que el talento es mucho más común de lo que se piensa (Jacobsen, 1999 y Rodríguez & Serrano, 2002), pero el problema radica en que no siempre se logra la detección del mismo.

Al respecto, los hombres consideran que su talento se relaciona con el arte o tiene que ver con su forma de socializar, el ambiente académico o con el deporte, mientras que las mujeres lo relacionaron con la innovación. El tema de la innovación resulta recurrente en las investigaciones

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



del talento. Innovar resulta necesario para considerar a una persona talentosa (Renzulli, 1986 y Robinson & Aronica (2013), pues como lo menciona Gagñé (1991), estos individuos llegan a altos niveles de innovación y contribuciones creativas.

El talento en el ámbito académico ha sido ampliamente estudiado (Sternberg, 2002; Sternberg, Grigorenko, Ferrando, Hernández, Ferrándiz & Bermejo, 2010; Betancourt & Valadez 2012 y Robinson & Aronica, 2013), debido a que los sistemas educativos pretenden ayudar a sus menores a desarrollar sus capacidades desde la infancia, lo que también se busca con los talentos deportivos (López-Suárez et al, 2009). Lo que ha permitido la elaboración de modelos de detección de las capacidades sobresalientes, que buscan categorizar a los alumnos con el objetivo de brindarles una educación adecuada a sus capacidades (Prieto, 1997; Zavala, 2006)

Un punto interesante de los resultados se muestra en el hecho que los participantes relacionaran su talento al ámbito social, lo que concuerda con lo expuesto por diversos autores (Csikzentmihalyi & Robinson, 1986; Tejada-Guerrero, 2005; Martuscelli & Martínez, 2007), que puntualizan la importancia del entorno en el que se desenvuelve el individuo para que sea posible la cristalización de talento (Csikzentmihalyi, 2011).

Ambos sexos, concuerdan en que realizar la actividad relacionada con su talento resulta beneficioso para sus vidas, puesto que han experimentado emociones positivas, lo que se corrobora con lo expuesto por Vecina (2006), al mencionar que el uso y desarrollo de un talento puede tener un impacto positivo en la vida de las personas. Incluso ha sido considerado un valioso recurso terapéutico al servicio de la salud (Csikzentmihalyi, 2011), porque puede ubicar al individuo en un estado de paz o equilibrio (Valdez Medina, 2009).

Finalmente, es necesario precisar que existe un marcado interés por identificar a y evaluar a las personas talentosas, sin embargo dichos intentos no han sido del todo exitosos, hasta hace sólo unas décadas la valoración del CI se consideraba prueba suficiente para considerar a una persona talentosa (Peña del Agua, 2001). Actualmente, tratar de identificar el talento haciendo uso solamente del CI constituye un grave error (Acelera, 2000) y Robinson & Aronica, 2013).

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



De igual manera han surgido Modelos cognitivos (Sternberg (1985), los Modelos orientados al rendimiento (Renzulli, 1987), y los Modelos socioculturales (Tannenbaum, 1986), como aportes que buscan la adecuada identificación del sujeto talentoso. Sin embargo, partiendo de los resultados de la presente investigación se propone que las personas puedan ubicarse con base en sus capacidades de talento y creatividad, tal como se expone en el cuadro 1 (Valdez Medina & Maya, 2015), en el que cada persona podrá evaluar de manera clara y concreta si ha descubierto o no, su talento y creatividad, o solo una parte de esta dupla que todos los individuos poseen pero que no siempre descubren a tiempo.

CUADRO 1. Clasificación de Creatividad-Talento

	CREATIVO	NO CREATIVO
TALENTOSO	Individuo en equilibrio, libre, que consigue transformaciones y logros innovadores, altos niveles creativos. Popularmente llamados genios o dotados.	Individuo hábil y con capacidades para ejecutar tareas pero con dificultades para tener ideas originales, por lo que no llega a niveles de transformación/innovación. Repite lo aprendido.
NO TALENTOSO	Individuo que posee un gran imaginación, ideas originales, pero sin las habilidades/ capacidades para ejecutar sus ideas. Generalmente estas personas dan órdenes y supervisan la ejecución.	Individuo limitado, dependiente, imitador, copia ideas, no es hábil, tiende a ser conformista. Acostumbrado a recibir órdenes. Generalmente realiza trabajos de fácil desempeño, mecánicos, de apoyo. Presenta pobre autoestima /auto concepto. No descubre su talento o no lo desarrolla.

REFERENCIAS

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



- Acelera, A. (2000). Niños superdotados. Madrid: Pirámide.
- Allport, A. (1966). *La personalidad: su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Betancourt, J & Valadez, M. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México: El Manual Moderno.
- Brody, N. (2000). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Prentice Hall.
- Csikszantmihalyi, M. (2011). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Madrid: Paidós
- Csikszentmihalyi, M & Robinson, R.E. (1986). *Culture, Talent and the development of talent*. Robert Sternberg and Janete E. Davinson (Eds) *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frager, R & Fadiman, J. (2001). *Teorías de la personalidad*. México: Oxford – Alfaomega.
- Fuentes, C & Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: Un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 2 (1), 1-14
- Gagne, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*. 21 (2), 81-89.
- Gagne, F. (1991). *Toward a differentiated model of giftedness and talent*. Nicholas Colangelo & Gary A. Davis (Eds). *Hand book of giften education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gagne, F. (1993). *Constructs and models pertaining to exceptional human abilities*. Kurt Heller, F. Mönks & A. H. Passow. *International Handbook of research and development of Giftedness and talent*. New York: Pergamon Press.
- Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: An inquiry into its laws and consequence*. Londres: Macmillan
- Gardner, H. (1983). *La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de cultura.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books
- Jacobsen, M. E. (1999). Arousing the sleeping giant: Giftedness in adult Psychoterapy. *Roeper Review*, 22 (1). 36.
- Keith, D. (2000). Cognitive, Personal, Developmental, and Social Aspects. *American Psychologist*, (55), 151-158.
- López-Suarez, A., Silva, E., Morales, I., Vieyra, M., Solórzano, M., Gutiérrez, C & Jiménez, A. (2009). *La educación de dotado en los niveles G10+*. México: Manual Moderno.
- Lorenzo, R. (2006). ¿A qué se le denomina talento?: Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible capital* 2 (1), 72-163.
- Machado, L.A (1983). *La revolución de la inteligencia*. Venezuela: editorial Sei Barral.
- Martuscelli, J & Martínez, C. (2007) La migración del talento en México. *Universidades*, 57 (35), 3-14.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con capacidades o talentos excepcionales*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Moral, J., Valdez Medina, J & González Arratia, N. (2011). *Psicología y salud*. México: Consorcio de Universidades Mexicanas.

Psicología y Educación Integral A.C.

revista@peiac.org

<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



- Pacheco, V. M. (2001). El desarrollo del talento sobresaliente en los estudiantes adolescentes. *Educación*, 25 (1), 123-135.
- Peña del Agua, A. M. (2001). Concepto de superdotación. Aspectos psicológicos, personales y sociales. *Aula abierta*. 77(1), 59-76.
- Prieto, M. (1997). *Educación para la diversidad*. España: Ediciones Aljibe.
- Real Academia de la Lengua Española. (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Renzulli, J. (1986). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. Robert Sternberg. *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Renzulli, J. (1986). *The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity*. Robert Sternberg. *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Renzulli, J. S & Reis, M. S. (2011). What is schoolwide enrichment? How gifted programs relate to total school improvement. *Giftedchildtoday*, 25 (4), 18-29.
- Robinson, K & Aronica, L. (2013). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. México: De bolsillo
- Rodríguez, M & Serrano, C. (2002). *Creatividad sensorial*. México: Editorial Pax-México.
- Romo, M. (2012). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós
- Secadas, M. F (1992). Juego creativo en el genio. *Revista de Psicología*, 14 (1), 141-147.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity and wisdom. *Journal of personality and social psychology*. 49. 607-627.
- Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, 14(4), 383-393.
- Sternberg, R., Grigorenko, H., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C & Bermejo, R. (2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentosos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación*, 13 (1), 111-118.
- Tannenbaum, A. J. (1986). *Gifted children. Psychological and educational perspectives*. New York: McMillan
- Tejada-Guerrero, G. B. (2005). Impulsar el desarrollo a través de la circulación del conocimiento: una mirada distinta a migraciones de los mexicanos altamente calificados. *Global Migration Perspectives*, No. 51.
- Terman, L & Oden, M. (1947). *Genetic studies of genius, IV: The gifted Child Grows up*. EUA: StandfordUniversityPress
- Valdez Medina, J. L & Maya, M.M. (2015). *Talento y creatividad*. Seminario de investigación III. Maestría en Psicología. Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México (paper).
- Valdez Medina, J. L. (2009). *Teoría de la Paz y el Equilibrio: una nueva teoría que explica las causas del miedo y del sufrimiento y que nos enseña a combatirlo*. México: Edamex.
- Vecina, J, M. L. (2006) Creatividad. *Papeles del psicólogo*. 27 (1), 31-39.
- Zavala, M (2006). Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes. En Castellano, E & Escandón, M (Coord.) *Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, Material de estudio*. (pp 104-115). México: SEP.104- 115.



FUNCIONES SOCIO-COMUNICATIVAS DE LA EXPRESIÓN EMOCIONAL EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

Social communicative functions of the emotional expression in the process of teaching

*Jeremy S. Rodríguez-Camejo*¹

Universidad de Puerto Rico recinto de Rio Piedras

Resumen²

En décadas recientes ha surgido un énfasis en la investigación en educación y psicología sobre la importancia de las emociones de los maestros. Esto surge debido a la falta de atención que este tema ha recibido en el pasado. No obstante, aún hay temas que no se han explorado lo suficiente, como por ejemplo, ¿Qué funciones socio comunicativas cumple la expresión emocional en el proceso de enseñanza? En el presente estudio recluté dos maestros de escuela intermedia: una mujer de 40 años de edad maestra de ciencias y un hombre de 38 años de edad maestro de artes industriales, ambos puertorriqueños. Este estudio fue de naturaleza cualitativa en donde se realizaron entrevistas abiertas o no estructuradas divididas en tres sesiones por participante. En la investigación se encontraron múltiples funciones socio-comunicativas de la expresión emocional en estos maestros. Estas funciones eran implementadas de manera intencional por los participantes con distintos fines. Se concluye que es necesario realizar más investigaciones en torno a este tema.

Palabra claves: emociones, maestro, enseñanza

Abstract

¹ *Jeremy S. Rodríguez Camejo es actualmente estudiante doctoral de psicología clínica en la Universidad de Puerto Rico recinto de Rio Piedras. Cuenta con un grado de bachillerato en psicología. Reside en Puerto Rico. Correo electrónico: jsrodriguezcamejo@hotmail.com.*

² *Deseo agradecer al Dr. Carlos Vázquez Rivera y a la Dra. Escabí por fungir como director y miembro del comité de la tesis respectivamente.*



In recent decades a emphasis in the educational and psychological investigation has emerged concerning the importance of teachers emotions. This is due to the lack of attention that this subject has received in the past. However, there are still subjects that have not been explored sufficiently. For example what social communicative functions do emotional expressions fulfill in the teaching process? In the present study two middle school teachers were recruited: one 40 year old woman who taught science and one 38 year old man that taught industrial arts, both puertorrican. This was a qualitative study. Three session open ended interviews with each participant were used to obtain the data. It was found in this study many social communicative functions of emotional expressions in the teaching process of these two teachers. These functions were used intentionally by the participants with different ends in the teaching-learning process. It is concluded that it is necessary to investigate more about these subject with different teachers, from different school levels.

Key words: emotions, teacher, teaching

Resumo

Nas últimas décadas tem havido uma ênfase na educação e pesquisa em psicologia sobre a importância das emoções para os professores. Este surge por causa da falta de atenção esta questão tem recebido no passado. No entanto, ainda existem questões que não foram exploradas o suficiente, por exemplo, qual o papel que a expressão emocional parceiro de comunicação no processo de ensino? Neste estudo recrutou dois professores do ensino médio: um professor de 40 anos de idade, ciência e um professor de artes industriais de 38 anos de idade, ambos de Porto Rico. Este estudo foi entrevistas abertas qualitativos onde estruturados ou divididas em três sessões por participante foram realizadas. Em pesquisa múltiplas funções sócio-comunicativas da expressão emocional desses professores como estão. Essas funções foram intencionalmente implementadas pelos participantes com diferentes propósitos. Concluisse que é necessária mais investigação sobre este tema.

Palavras chaves: emoções, professors, educação

1. Introducción

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



1.1. *Introducción al estudio de las emociones de los maestros y maestras en la enseñanza*

La enseñanza usualmente se vincula a técnicas y procesos racionales de planificación y ejecución. No obstante, ¿Dónde queda el aspecto emocional del quehacer de los maestros? En el presente estudio busqué atender este aspecto que ha sido ignorado en el campo investigativo de la psicología educativa en el pasado. Específicamente, me enfoqué en el rol de las emociones de los maestros y maestras en el proceso de enseñanza. Esto resulta relevante al considerar que las emociones son una parte integral de la educación (Hargreaves, 2000).

El presente estudio lo llevé a cabo como parte de una tesis que realicé a nivel de bachillerato. La misma era el requisito final del programa de Honor de la Universidad de Puerto Rico recinto de Rio Piedras. El objetivo principal de este estudio es conocer cuál es la función socio comunicativa de las emociones en la enseñanza en maestros puertorriqueños de escuela pública intermedia. Para comprender este objetivo es importante señalar que el mismo se fundamenta en la teoría de la construcción social de las emociones y la psicología discursiva de Harré (1995).

El estudio de las emociones de los maestros y maestras no es un asunto nuevo. Hay toda una ola de investigaciones que están buscando precisamente dar cuenta de lo afectivo en la labor del magisterio. Son múltiples las investigaciones en que autores han identificado una dimensión afectiva en el quehacer del maestro y la importancia de comprenderla (Cross & Hong, 2012; Day & Leitch, 2001; Demetriou & Wilson, 2009; Demetriou, Wilson & Winterbottom, 2009; Hagenauer & Volet, 2012; Hargreaves, 1998, 2000, 2001; Hosotani & Imai-Matsumura, 2011; Lasky, 2000; Mitjans Martinez, 2008; Nias, 1996; Postareff & Lindblom-Ylance, 2011; Schmidt, 2000; Sutton, 2005; Sutton & Wheatley, 2003; Yin & Chi-kin, 2012; Zambrana, 2009; Zembylas, 2002, 2003, 2004, 2005; Zembylas, Charalambous & Charalambous, 2014). Estos estudios están aumentando paulatinamente ya que hay razones empíricas y teóricas para creer que las emociones juegan un rol en los maestros, su enseñanza y sus estudiantes (Sutton & Wheatley, 2003).

Sin embargo, aunque la literatura está incrementando paulatinamente no se puede afirmar que haya todavía una cantidad sustancial. Sutton y Wheatley (2003), luego de revisar una extensa cantidad de la literatura que hay sobre los aspectos emocionales en las vidas de los maestros y

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



maestras concluyeron que los investigadores e investigadoras saben muy poco sobre el rol de las emociones en aprender a enseñar, en cómo las experiencias emocionales están relacionadas a sus prácticas de enseñanza y en cómo el contexto sociocultural de enseñanza interactúa con las emociones de los maestros y maestras. Los investigadores e investigadoras también saben poco sobre cómo los maestros y maestras regulan sus emociones en el salón de clases, la relación existente entre las emociones y la motivación, y cuán importantes son las experiencias emocionales en la formación académica de los maestros y maestras (Sutton & Wheatley, 2003). Aunque se sabe muy poco sobre los aspectos mencionados anteriormente, sí se sabe que las emociones son una parte importante de la educación (Demetriou et al., 2009; Hargreaves, 2000, 2001; Zembylas, 2002, 2003, 2004, 2005).

1.2. *Función socio-comunicativa de las emociones*

Un tema que aún no ha sido suficientemente explorado lo es el rol de las emociones en la enseñanza. Es decir ¿Qué función social, interpersonal o comunicativa cumplen las emociones de los maestros en el proceso de enseñanza? Esta idea se desprende de los planteamientos de del marco teórico en el cual está enmarcado el presente estudio: la construcción social de las emociones (Averill, 1980; Armon Jones, 1986a, 1986b). Desde esta óptica se considera las emociones como estados psicológicos basados en la cognición (Armon Jones, 1986b). Este punto de vista puntualiza que las emociones dependen de las evaluaciones que hacemos de la situación. Este acercamiento es compatible con las teorías contemporáneas que caracterizan las emociones como cognitivas en virtud de su dependencia de juicios y creencias (Armon Jones, 1986b). De igual forma, las emociones son dependientes del contexto o de referentes externos (*world-dependent*) (Armon Jones, 1986b). Es decir, que las evaluaciones que un sujeto hace de su entorno están informadas por la naturaleza social de la situación y no son solamente procesos del individuo como usualmente se plantea en teorías cognitivas (Hageneauer & Volet, 2012). Por esta razón algunos autores presentan este acercamiento como uno socio-psicológico de las emociones (Hageneauer & Volet, 2012).

Además de lo antes mencionado, Armon Jones (1986a, 1986b) plantea que las emociones tienen una funcionalidad sociocultural. Las emociones no son simplemente algo que ocurre dentro



de nosotros y que está desvinculado del contexto social, sino que las emociones forman parte del entramado social y cumplen unas funciones particulares.

Este planteamiento es cónsono con las elaboraciones de la psicología discursiva de Harré (1995). Para explicar esto me servirá como ilustración el ejemplo que provee este autor sobre el estudio científico de la tos. En dicho ejemplo, se presentan las ideas básicas que deseo elaborar en torno a las emociones. Harré (1995) explica que hay dos tipos de toser: el toser provocado por una reacción puramente neurofisiológica y el toser semántico. El primer tipo de toser se refiere a cuando tenemos la sensación de toser y lo hacemos inevitablemente. El segundo se refiere al uso intencional del mecanismo neurofisiológico para todo tipo de propósito de comunicación social.

Este ejemplo se aplica de forma semejante a la perspectiva que deseo elaborar con respecto a las emociones. Por un lado está el aspecto neurofisiológico de las emociones que hace referencia a todas las reacciones fisiológicas involuntarias que se activan en una experiencia emocional (ej. las expresiones faciales y las sensaciones en el cuerpo). Por otro lado está el aspecto semántico de las emociones que se refiere a cuando las emociones son utilizadas intencionalmente para propósitos de comunicación social. Este aspecto semántico se tiene que comprender como un acto en conjunto (que se realiza para interactuar con otro) y como parte de un episodio con una estructura determinada (el contexto en el cual ocurre). Lo que está de fondo aquí es el concepto de “proceso discursivo” de Harré (1995). Un “proceso discursivo” es “*una secuencia estructurada de actos intencionales empleando algún sistema de señales u otro y en principio es producido conjuntamente*” (Harré, 1995, p.146). En este sentido debo señalar que, desde este marco semántico, las emociones no son un lenguaje sino que operan como un sistema parecido a un lenguaje. Es de esta elaboración de Harré (1995) donde ubico mi propuesta de la funcionalidad comunicativa de las emociones. Hablar de la funcionalidad comunicativa de las emociones es referirse al uso de estas en un proceso de interacción con un otro y con un fin de comunicación social.

La funcionalidad socio comunicativa que enfatizo en este escrito se centra en cómo las emociones organizan las interacciones individuales en relaciones significativas. El énfasis está en la comunicación de las emociones a través del canal facial, vocal y corporal (Keltner & Haidt, 1999). Hay tres aspectos esenciales que debo destacar. En primer lugar, los teóricos que trabajan en este

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



nivel de análisis argumentan que las expresiones emociones ayudan a los individuos a conocer las emociones, creencias e intenciones de otros (Keltner & Haidt, 1999). En segundo lugar, la comunicación emocional evoca emociones complementarias y recíprocas en otros que ayudan a los individuos a responder a eventos sociales significativos. En tercer lugar, las emociones sirven como incentivos o disuasivo para la conducta social del otro individuo (Klennert et al., 1983 citado en Keltner & Haidt, 1999).

1.3. La enseñanza

En esta investigación estaré definiendo la enseñanza como un proceso interactivo que involucra primordialmente conversaciones en el salón de clases, que toma lugar entre el maestro y el estudiante y ocurre durante ciertas actividades definidas (Amidon, 1967, citado en Netaji Subhas Open University, NSOU, 2013). De esta forma la enseñanza es una acción concreta en situaciones y contextos específicos y definidos con claridad (Genovard & Gotzens, 1990). Según esta conceptualización, la enseñanza tiene carácter eminentemente interactivo y social.

1.4. Las emociones en el proceso de enseñanza

Habiendo presentado el planteamiento teórico que fue de base para el presente estudio, debo considerar entonces las investigaciones que se han hecho en torno a la función social comunicativa de las emociones. Las funciones que las expresiones emocionales de maestros pueden cumplir son diversas y en muchos casos son implementadas por los maestros consciente e intencionalmente.

Zembylas (2002) es uno de los investigadores que ha contribuido a esta línea investigativa. Este autor afirma que la enseñanza efectiva es necesariamente afectiva (emocional) envolviendo relaciones sociales entre maestros y estudiantes. De igual forma, Zembylas (2002) señala que la enseñanza necesita establecer conexiones emocionales con lo que se está explorando. Esto resulta relevante para resaltar el papel tan importante que posiblemente juegan las emociones en la enseñanza. Una premisa cónsona con la de este trabajo.

Uno de los roles de las emociones que Zembylas (2002) discute es el rol de la empatía para comprender e identificarse con el estudiante. Este investigador ha llamado al rol de la empatía comprensión empática (*empathetic understanding*). Zembylas (2002) define comprensión empática



de dos formas: en primer lugar, es estar consciente de las emociones del otro para sentir con esa persona o sentir lo que esa persona siente (*like feeling with*). En segundo lugar, es desarrollar un afecto apasionado por el “objeto” que se estudia, por ejemplo ser *caring* y apasionado por lo que se está explorando. En el estudio de Zembylas (2002), la participante al promover la comprensión empática, lograba hacer conexiones entre cómo se sentía y cómo se sentían sus estudiantes con respecto al uno y al otro y sobre el material que estaban estudiando. La comprensión empática llevó a la participante a evaluar qué estaba ocurriendo en su salón de clases y a la misma vez validaba su pedagogía (Zembylas, 2002).

Otro rol de las emociones que Zembylas (2004) discute es el rol del entusiasmo para estimular a los estudiantes. Un maestro que expresa entusiasmo en lo que está enseñando puede contagiar a los estudiantes con dicha emoción (Esteve, 2006). Esto se puede hacer con la intención de aumentar o realzar (*heighten*) su aprendizaje o con la intención de crear un ambiente en el salón de clases donde los estudiantes se sientan seguros para persuadir su aprendizaje (Zembylas, 2004). Es importante señalar que Zembylas (2004) no es el único autor que discute este último punto ya que Esteve (2006) también lo discute y lo llama el “clima emocional del aula.”

Esteve (2006) defiende la idea de los maestros como el elemento central sobre el que gira la construcción del clima emocional del aula ya que son ellos quienes generan el sistema de trabajo, el tipo de relaciones humanas y los códigos básicos de interacción y comunicación en el salón de clases. Este autor también señala la importancia que tiene los mensajes emocionales que le envían los maestros a sus alumnos, mensajes que se envían a través del estilo y los canales de comunicación no verbal. La empatía es en uno de los elementos centrales para hablar del clima emocional del aula (Hoffman, 2002 citado por Esteve, 2006). La empatía es clave para establecer lazos emocionales con los estudiantes porque puede llevar al maestro a constantemente preguntarse: ¿Cómo se sienten los estudiantes en mi salón de clases? ¿Cuáles son las reacciones que generan en ellos mis intervenciones y mis actitudes? (Esteve, 2006).

En esta misma línea, hay estudios que también han discutido aspectos evaluativos de las emociones en el proceso de enseñanza. Ese es el caso de Zembylas (2004) quien, desde un marco posestructuralista, plantea distintos aspectos en que las emociones están vinculadas con la

enseñanza. Este autor menciona el aspecto evaluativo en donde señala que las emociones reflejaban lo que la participante valorizaba (Zembylas, 2004). La participante experimentaba entusiasmo cuando estaba enseñando ciencia y este entusiasmo reflejaba el valor que tenía esto para ella. Estas emociones que reflejan lo que ella valora dentro del proceso de enseñanza la ayudaban a articular su pedagogía (Zembylas, 2004). Para ella era importante que sus estudiantes experimentaran entusiasmo y asombro por lo que estaban estudiando y para esto ella hacía uso de exploraciones científicas a profundidad. Dicho tipo de acercamiento pedagógico era uno que ella valoraba grandemente y por el cual experimentaba entusiasmo (Zembylas, 2004).

Otros autores que han contribuido a esta temática lo son Hosotani e Imai-Matsumura (2011). Estos investigadores señalaron que fueron múltiples las maneras en que los maestros integraban sus expresiones emocionales al proceso de enseñanza. Una de las formas, era a través de la expresión directa de las emociones (*direct staging*) con el propósito de evocar emociones en los niños. Es decir, los maestros esperaban que los niños comprendieran el mensaje que se les estaba tratando de comunicar al ser sensible a las emociones del maestro. Los participantes también expresaban la tristeza y la alegría de esta forma para comunicarles aprobación a los estudiantes (Hosotani e Imai-Matsumura, 2011).

Es importante indicar que expresar sus emociones no fue algo con lo cual estuvieran de acuerdo todos los maestros (Hosotani e Imai-Matsumura, 2011). Los maestros indicaron suprimir sus emociones para poder guiar la dinámica del salón de clases y lograr que los estudiantes escucharan con detenimiento lo que estaban diciendo. En este caso buscaban la comprensión a nivel cognitivo de los estudiantes (Hosotani e Imai-Matsumura, 2011). Los participantes reconocían que el enojo expresado de manera descontrolada no era efectivo y era un error de ellos como maestros. En ocasiones suprimían sus emociones porque no querían que los niños las conocieran. Algunos suprimían sus emociones (ej. La alegría) para poder alentar a los niños a desarrollar más sus habilidades. Expresar alegría en ese caso podía comunicarle al estudiante que lo que había logrado era suficiente. El maestro lo escondía y los alentaba a que podían hacer más (Hosotani e Imai-Matsumura, 2011).

2. Método

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



2.1. *Diseño*

La presente investigación parte de una de naturaleza cualitativa. Este acercamiento era el más pertinente ya que me permitió poder conocer sobre el tema en cuestión desde la perspectiva de los participantes. Esto fue especialmente relevante considerando que estaríamos conversando sobre sus emociones.

2.2. *Muestreo*

Las personas que participaron en esta investigación fueron un hombre y una mujer. El reclutamiento de ambos participantes fue hecho por el investigador durante el mes de abril de 2011. Ambos fueron identificados mediante la técnica de bola de nieve (Mertens, 2010). A través de informantes claves se identificaron estos dos posibles participantes y luego de establecer contacto con ellos, ambos aceptaron participar en el estudio. Se acordó con cada uno de ellos una primera fecha de reunión para comenzar con la discusión en detalle de la investigación y del consentimiento informado para posterior a esto comenzar el proceso de entrevistas. Las entrevistas se llevaron a cabo en el mes de abril del 2011 y la investigación finalizó en mayo de ese mismo año.

Ambas personas eran maestros de escuela intermedia. Se seleccionaron por disponibilidad. Los criterios que se utilizaron para seleccionar a los participantes son: (1) ser un maestro o maestra de escuela pública intermedia; (2) estar dispuesto a participar de una entrevista en profundidad; (3) tener como mínimo 5 años trabajando como maestro o maestra; y (4) ser maestro o maestra de una escuela de la área metropolitana.

La primera participante reclutada es una maestra de 40 años de edad, cuya materia de especialización es Ciencia General. Lleva 18 años de experiencia en el magisterio y de esos 18 años, 16 han sido en la escuela en la cual actualmente trabaja. Nació en Puerto Rico y nunca ha vivido fuera del mismo.

Se graduó de cuarto año de escuela pública y estudió Educación, con una concentración en Educación Secundaria en Biología y Ciencia General en una universidad privada del país. Posee un grado de maestría y aspira completar el doctorado. Su única fuente de ingreso es su trabajo a

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



tiempo completo como maestra de escuela intermedia. Por último, la participante señaló que se identifica como metodista.

El segundo participante reclutado es un maestro de 38 años de edad cuya especialización es Educación Industrial. El participante nació en Puerto Rico y nunca ha vivido fuera del mismo. Se graduó de cuarto año de una escuela privada/religiosa. Tiene un bachillerato en Educación, concentración en Educación Industrial de la universidad del Estado. Este bachillerato es el grado académico más alto que posee. Actualmente su fuente de ingreso es su empleo a tiempo completo como maestro de escuela intermedia. Por último, el participante señaló que se identifica como católico.

Como parte de las consideraciones éticas, en la primera reunión se discutió con cada participante toda la información contenida en la Hoja de Consentimiento antes de comenzar con la entrevista formalmente. Se discutió: a) el contenido de la hoja de consentimiento en la cual se detalla lo relacionado a la investigación, b) los objetivos, c) la audiograbación de la entrevista, d) la participación totalmente voluntaria, e) la confidencialidad de todo el proceso y f) el estipendio que recibiría por participar en la entrevista. Para garantizar la confidencialidad se tomaron medidas para proteger la identidad de los participantes: (1) La entrevista fue identificada solo con número de identificación; (2) ninguna identificación personal se grabó; (3) se les solicitó a los participantes que no utilizaran sus nombres durante la grabación de las entrevistas o que utilizaran un apodo; (4) Las grabaciones fueron usadas solo para propósitos de transcripción y análisis. Las grabaciones y documentos relacionados a la investigación fueron almacenados por un periodo mínimo de 3 años después de terminada la investigación. Luego de eso los datos fueron borrados de la computadora en la cual estaban almacenados. De igual forma se les indicó que solo el investigador principal y el director de la investigación tendrían acceso a los datos. Finalmente en este artículo se eliminó cualquier información que pudiera revelar la identidad de ambos participantes. Se acordó con los participantes que al final del proceso se les entregaría resumen de los hallazgos del estudio y la remuneración acordada por su participación. Tanto la Hoja de Consentimiento Informado como el método general de este estudio fueron aprobados por el Comité de Revisión Institucional (IRB) de la Universidad de Puerto Rico recinto de Rio Piedras, también conocido como el Comité Institucional para la Protección de Derechos Humanos en la Investigación (CIPSHI).

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



Una vez aclarados estos aspectos y con el consentimiento de los participantes se comenzó con la investigación. Se planificó un máximo de tres encuentros con cada entrevistado. Después del contacto inicial se calendarizó la fecha de las próximas sesiones de la entrevista. Las tres sesiones se extendieron un promedio de 1 hora. En la última sesión se le entregó a cada participante un recibo de pago que completaban y luego se les entregaba su estipendio.

Una vez iniciada la entrevista, se le enfatizó a los participantes que para efectos de esta entrevista no habían respuestas correctas o incorrectas, lo que se deseaba era saber sus creencias, ideas, opiniones y pensamientos sobre lo que se les preguntaba. Es por ello que sondear fue de suma importancia. Con el sondeo se le dio seguimiento para alentar a los participantes a contestar las preguntas. Se tuvo cuidado de no presionar al entrevistado cuando se percibía que había terminado de ofrecer su contestación a la pregunta.

Las preguntas abiertas también se prestaron para que las personas iniciaran largas historias que quizás van más allá de lo que se preguntó. Dos acciones fueron importantes cuando surgía esta situación: (1) verificar que con la contestación de una pregunta no se hubieran contestado futuras preguntas parcial o totalmente para no repetir las primeras y completar las segundas y (2) guiar al entrevistado, amablemente pero firmemente, para que encarrilara sus contestaciones sobre lo que se le estaba preguntando. Por otro lado, al ser una entrevista a abierta o no estructurada, el proceso corría más bien como un diálogo, generando nuevas preguntas como parte del proceso de la entrevista.

2.3. Instrumentos y/o aparatos

Se diseñó una guía de preguntas para la entrevista abierta que estaba compuesta de cuatro secciones. Las mismas son las siguientes: aspectos socio demográficos, el rol de las emociones en la práctica pedagógica, la influencia del contexto escolar sobre las emociones del maestro y la maestra y particularidades de género. Aunque se recopilieron datos en torno a estas temáticas, en el presente artículo estaré presentando los datos relacionados al rol de las emociones en la enseñanza. Las preguntas en esta entrevista fueron en su mayoría preguntas abiertas con excepción de la sección de datos socio demográfico que contó con preguntas cerradas. Estas



preguntas eran solo una guía para dirigir la entrevista, por lo que surgieron nuevas preguntas durante el proceso de la misma.

2.4. *Procedimientos de recolección y análisis*

Para la presente investigación se realizó una entrevista abierta o no estructurada (Ander-Egg, 1993; Lucca & Berrios, 2003), en su modalidad de entrevista focalizada (Ander-Egg, 1993), a una maestra y un maestro de escuela intermedia. Las entrevistas en abierta o no estructuradas proveen mayor flexibilidad con respecto al desarrollo del intercambio verbal, de modo que se obtiene una gran cantidad de datos con mayor flexibilidad que con otros tipos de entrevista (Lucca & Berrios, 2003). El informante, quien asume un rol activo, puede hablar sobre sus sentimientos, ideas, actitudes, puntos de vista, y por lo general no es interrumpido por el investigador. Pueden surgir espontáneamente temas que no estaban contemplados en la guía de la entrevista, pero que por su pertinencia o importancia se consideran (Lucca & Berrios, 2003). Sobre la modalidad focalizada de este tipo de entrevista, Ander-Egg (1993) señala que el encuestador tendrá una lista de cuestiones a investigar derivadas del problema general que se interesa estudiar. En relación a esos problemas se crea una lista de tópicos en relación a los cuales se focaliza la entrevista, quedando está a discreción del encuestador, quien podrá sondear razones y motivos

Para el análisis de los datos se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo. Particularmente se implementó un acercamiento inductivo general (Thomas, 2003). Una vez se finalizó las entrevistas con los dos participantes, se comenzó el proceso de transcripción. Se transcribieron las dos entrevistas y dado la cantidad de información que recopilé decidí leer las transcripciones de dos a tres veces. Luego de esto seleccioné la unidad de análisis que fue las intervenciones de los participantes. A partir de las intervenciones de los participantes se crearon categorías y estas fueron definidas para establecer qué intervenciones se agruparían en cada categoría. Luego las categorías fueron agrupadas en temas o categorías más generales que fueron las categorías finales.

3. *Resultados y su análisis*

Como parte del proceso de análisis de contenido se crearon categorías bajo las cuales se agruparon los datos. En este caso, los datos se agruparon bajo tres categorías principales:(1)



emociones en la exposición de la clase, (2) emociones que comunican lo que el maestro valora y (3) emociones para lograr aceptación de los estudiantes hacia el maestro.

3.1. *Emociones en la exposición de la clase*

Los participantes hablaron sobre como ellos integraban la expresión emocional en el proceso de enseñanza con la finalidad de que los estudiantes se interesaran en el material de la clase. Por ejemplo, la maestra expresó que la alegría y el ánimo juegan un papel importante en la exposición de la clase especialmente cuando se estaba señalando la importancia de algún tema.

Pues muchas, porque si yo doy una clase, por ejemplo le hablo de los organismos vivos y yo le digo: “que los organismos vivos son importante” (sin ánimo) y entonces lo digo con esa forma ¿qué pasa? Si yo le pongo ánimo al curso que yo voy a dar, le hago sentir de que es importante realmente los organismos vivos, por darte un ejemplo, ellos se motivan, porque si yo doy una clase demasiado pasiva sin emitir ningún tipo de emoción, así mismito van a aprender ellos, nada, yo hago ver de que los organismos, por ejemplo te estoy hablando de los organismos vivos, son bien importante pues entonces le pongo como que alegría, a la clase, que se lo crean para que estén atentos. Pero si yo le doy una clase así como que, “son importante” (sin ánimo) o al revés o en forma de regañadientes como que no, o sea los extremos. O muy pasiva yo y se aburren o si se lo digo en forma de regaño pues se van a asustar.

El ponerle “ánimo” a la clase y mostrar alegría tenían un papel importante en enfatizar lo que se intenta enseñar. La maestra le dijo a los estudiantes que los organismos vivos eran importantes e indicó que si dijera esto de forma pasiva, sin ánimo alguno y sin mostrar ningún tipo de emoción los estudiantes se aburrirían. El demostrar alegría y ánimo le sirvió para convencer a sus estudiantes de la importancia que le adjudica al tema que está exponiendo y para captar su atención evitando que se aburran.

El maestro expresó de manera similar la importancia de proyectar emociones positivas para transmitir el material de la clase a los estudiantes. El tener un buen estado de ánimo hacía que los estudiantes no se distrajesen.



Cuando tú llevas una información a los estudiantes sino utilizas palabras lo suficientemente claras y muchas veces cuando tú no tienes un estado de ánimo muy bueno, emocionalmente hablando, pues tú, vas, como quien dice es un día más de trabajo, y esto es lo que hay que hacer y está ahí, ahora cuando uno está emocionalmente, vamos a llamarlo positivo, con un buen estado de ánimo, pues tú llevas la clase y tú te la disfrutas, tú la estás gozando y los muchachos te lo manifiestan. No hablan, no se distraen, se mantienen atentos.

Yo entiendo que para que una clase se logre si tú como maestro no te proyectas, emocionalmente, por decirlo, quizás estoy usando las mismas palabras, no vas a lograr la clase porque es como cuando tú ves las noticias y un periódico, y un periodista está leyendo literalmente...ahora cuando tú manifiestas, físicamente, y proyectas esas ideas, pues transmites esas emociones y el material es como alimentarlo. No es lo mismo que tú estés sobrio, callado, muy frío en la forma en la que te proyectas.

3.2. *Emociones que comunican lo que el maestro valora*

Los participantes también indicaron que en ocasiones la expresión de sus emociones era útil para comunicarles a los estudiantes lo que ellos como maestros valoran. Es decir, aquellas conductas de los estudiantes que ellos como educadores entienden que son correctas y que se deben repetir, como aquellas conductas que no son correctas y no se deben repetir.

En el caso de la maestra, el enojo se presentó como una forma de dejarle saber a los estudiantes que el acto que llevaron a cabo no era correcto. A su vez, la expresión del enojo era una forma de ella afirmar su autoridad ante los estudiantes. De igual forma, la participante señaló que el mostrar enojo sirve para ejercer la autoridad como maestro. Sin embargo, no es mostrar coraje de una forma desmedida, sino más bien con respeto para no ofender a los estudiantes.

Uno tiene que mostrar un enojo, pero también un respeto. Si yo estoy molesta con algo que hicieron en la sala de clases o algo que dijeron que ofendí a otro, pues uno tiene que mostrar coraje en algún momento, no un coraje que ofenda. Que ellos sepan que uno tiene autoridad, pero tampoco es que uno abuse de esa autoridad, que ellos entiendan el por qué



uno está enojado y qué cosas van a hacer para que no vuelva a suceder, no es que lo hago y ya, no, es qué tú vas a hacer para remediar lo que se ha hecho, porque la maestra está molesta. Y saber cómo hablarle a ellos para que entiendan del por qué uno está enojado.

Por otro lado, el maestro señaló cómo él ha utilizado el entusiasmo y el expresarse de manera sentimental para comunicarle a los estudiantes asuntos que él valora como parte de la conducta escolar. El entusiasmo fue utilizado por el maestro para transmitirle al estudiante el valor que le adjudicaba a la limpieza de la escuela. Con respecto al entusiasmo el participante indicó lo siguiente:

Por ejemplo, mira, en estos días yo tuve una situación en la escuela [...] la escuela estaba bien sucia, deteriorada, los árboles y las plantas de frente a mi salón estaban dañados y yo lo cogí, por iniciativa propia, tenía un tiempo libre y habían unos estudiantes fuera en el patio y yo les dije “gente vengan acá que la maestra faltó y mandó a que lo recogiera” no era verdad, pero yo los aproveche. “Vamos a limpiar esto aquí” y hemos dejado...tumbamos...despejamos aquello que si llegas a verlo, la esquina aquella, bien limpio. Entonces yo bien entusiasmado, bien chévere y todos pasan y “¡Míster, wow que cambio!” Eso también influencia en el proceso del ambiente escolar.

Luego de esto, el maestro expresó que una estudiante se acercó a él indagando sobre el por qué él recogía la basura si no le pagaban por ello. El participante expresó cómo él le respondió de forma emotiva para a través de sus expresiones proyectarle a aquella estudiante lo importante que era hacer las cosas sin esperar nada a cambio. Él se refirió a esta forma de expresarse como “sentimentalismo”:

Al otro día vino una nena y me dice “Míster ¿Por qué usted hizo eso?” Y yo le digo “¿Cómo?” “¿Por qué usted hizo eso si a usted no le pagan por eso?” pero me lo dijo en una entonación como que “a usted no le pagan por eso ¿para qué usted se pone a hacer eso?” y yo “¿Cómo tú me vas a decir algo como eso?” y ahí entré en...en...utilicé sentimentalismo, apliqué emociones con ejemplos para tratar de sensibilizarla y yo le dije dentro de mis palabras que yo además de maestro [...] yo le digo “Tú tienes que aprender a reconocer que en la vida uno tiene que dar sin recibir es para beneficio de otras personas. Cuando tú

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



piensas que las cosas solamente, yo si no obtengo algo a cambio no hago nada, estamos mal porque entonces nos quejamos de que vivimos en una sociedad negativa, pues ahí” yo le dije “quizás me escuche algo cursi, ridículo según tu concepto, verdad, porque estoy muy emocional”, pero yo traté de proyectarle valores a través de esas expresiones [...]

3.3. *Emociones para lograr aceptación de los estudiantes hacia el maestro*

Por último, los participantes indicaron utilizar la expresión de determinadas emociones para lograr la aceptación de sus estudiantes. La aceptación era en torno a ellos como maestros o en torno al material de la clase. La maestra habló sobre cómo a través de la empatía ella lograba esto, mientras que el maestro expresó la importancia del afecto para este fin. Sobre la empatía es importante indicar que la participante no se refirió a dicha emoción de forma explícita en ningún momento. Sino que aludió a dicha emoción al usar expresiones como “ponerse en el lugar de ellos” y “tratar de comprenderlos lo más posible”.

[...] por ejemplo yo también trato de identificarme con ellos, las cosas que le gustan y yo le digo “mira que bien te queda eso”, uno tiene que también tratar de buscarles la vuelta a los muchachos [...]

En el caso del maestro el mostrar afecto fue una herramienta importante para lograr aceptación y receptividad al material. Ello surge en la entrevista, cuando el maestro estaba recordando un grupo que tuvo hace 13 años. Expresó que “quería a esos estudiantes como si fueran sus hijos”. Comparó la dinámica con ese grupo con la dinámica que tienen los maestros de *kindergarden* con sus estudiantes debido a lo mucho que lo querían y que los quería a ellos.

Uno de los estudiantes que perteneció a ese grupo le visitó para decirle que lo habían aceptado en la Facultad de Arquitectura en la Universidad de Puerto Rico. También le informó que en una competencia obtuvo segundo lugar.

[...] Algunos de ellos han venido después de muchos años “míster...”. Uno inició estudios en Arquitectura y me dijo “Míster...” y entrar a la UPI a Arquitectura no es fácil, y me dice “Míster, competí en tres y estoy segundo” cosas así “estoy estudiando ingeniería” pues eso te produce una satisfacción bien grande porque aunque ya pasó el tiempo tú fuiste la

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



persona que estimuló en esos estudiantes una profesión, una vocación y eso es bueno porque tú dices “ayudé a construir una persona útil”.

El maestro expresó que detalles como ese son los que hacen que experimenté una gran satisfacción por haber hecho una diferencia en la vida de una persona. El que los estudiantes (aun después de tantos años) le visitaran (de ese grupo en particular) se lo adjudica al cariño y las emociones que les proveyó a esos estudiantes.

[...] y son cosas que lograron...que se lograron dando más allá de lo académico, dando cariño, proveyéndole a esos estudiantes emociones durante el proceso de enseñanza, yo te diría [...] Cuando tú le das afecto a un estudiante eso crea una aceptación y una receptividad al material. Cuando tú como maestro, tus emociones son negativas...olvídate, que el estudiante te quiere cortar la clase, si tiene la oportunidad de destruirte, de echarte a perder la clase lo hace [...]

El afecto o el mostrar cariño jugaron un papel central en crear una aceptación y una receptividad al material. Según lo expresa el participante, el dar cariño es algo que va más allá de lo académico. A su vez el dar cariño es lo que hace que se establezcan vínculos fuertes entre el maestro y sus estudiantes y que la experiencia fuera recordada luego de muchos años.

3.4. *Discusión*

Los resultados de esta investigación tienen muchos puntos de encuentro con la literatura. En términos generales es importante considerar que el emplear la expresión de emociones para comunicarle distintos asuntos a los estudiantes es algo que representa un estilo de comunicación y es algo con lo que no todos los maestros están de acuerdo (Hosotani e Imai-Matsumura, 2011). El propósito de emplear la expresión emocional como una forma de comunicación intencional es evocar emociones en los niños. Es decir, los maestros esperan que los niños comprendan el mensaje que se les estaba tratando de comunicar al ser sensible a las emociones del maestro. Los maestros que no están de acuerdo con emplear la expresión emocional de esta forma, prefieren suprimir sus emociones. Esto es un indicador que el empleo intencional de esta forma de



comunicación por parte de los maestros estará en función de sus creencias con respecto a la enseñanza.

Con respecto a las emociones expresadas en la exposición de la clase, los participantes del presente estudio mencionaron el entusiasmo, la alegría y las emociones positivas en general como un elemento importante para generar interés o estimular a los estudiantes. Esto coincide con la investigación de Zembylas (2004) quien encontró que esto era precisamente uno de los roles que cumplía el entusiasmo. La finalidad de expresar este tipo de emociones era aumentar o realzar (*heighten*) el aprendizaje de los estudiantes o con la intención de crear un ambiente en el salón de clases donde los estudiantes se sientan seguros para persuadir su aprendizaje (Zembylas, 2004). Todo esto le adjudica al entusiasmo, y emociones expresadas con este fin, una función “contagiosa”. Dicho de otro modo, expresar este tipo de emociones tiene el propósito de provocar que los estudiantes experimenten las mismas emociones por lo que se está enseñando.

Resultan relevantes los nexos que hay entre el rol de las emociones positivas, según el maestro, y el rol de la alegría y el ánimo que menciona la participante. Ambos enfatizan que las emociones se transmiten a los estudiantes, e inciden en mantener su atención y su interés para adelantar el proceso de aprendizaje. El proyectarse de forma fría impide alcanzar ese objetivo. Lo expresado por los informantes refleja una de las interpretaciones de la cultura occidental sobre las emociones. Lutz (1996) señala que las emociones son vistas como vida y la ausencia de las mismas implicaría muerte. El maestro señala que se evita proyectar de forma fría expresando emociones positivas. El mostrar estas emociones positivas es demostrar que hay vida en él. Hacer lo contrario repercutiría negativamente sobre el estudiantado. Maestros que no manifiestan emociones positivas son vistos por los estudiantes como amargados, según lo expresó el participante. De esta forma mostrar emociones positivas es algo que se espera socialmente de parte del maestro al momento de impartir clases. No cumplir con esta expectativa social tiene la consecuencia de ser señalado.

Esto hace patente otro planteamiento de la teoría construccionista: las prescripciones sociales de las emociones. Es decir, hay determinados situaciones sociales donde se espera que el individuo exprese determinadas emociones. En este caso, socialmente se espera que el



maestro exprese entusiasmo, alegría o emociones positivas por lo que enseña. Hacer lo contrario generaría conflictos con el contexto social en el cual se halla.

Con respecto a las emociones que comunican lo que el maestro valora, los resultados de este estudio coincide con lo señalado con Zembylas (2004). En su estudio, este autor encontró que las emociones reflejaban lo que la participante valorizaba (Zembylas, 2004). De igual manera, Hosotani e Imai-Matsumura (2011) encontraron que los maestros comunicaban la tristeza o alegría para comunicarles a los estudiantes lo que ellos valorizaban. Expresaban tristeza cuando los estudiantes expresaban una conducta indeseada y alegría cuando su conducta era adecuada. De igual forma, la participante de este estudio también habló sobre el rol del enojo para comunicar algo que desaprobaba y afirmar su autoridad. Shields (2002) expresa que el enojo está profundamente implicado en el ejercicio de poder. El poder es la habilidad de adquirir lo que quieres; el enojo es el medio para ejercer el poder cuando se enfrenta a la pérdida o a la amenaza de perder lo que tienes. En el caso de la maestra el enojo previene la pérdida del control sobre el grupo.

Al igual que con las emociones en la exposición de la clase y como una forma de comunicar lo que el maestro valoriza, también hubo puntos de encuentro con la literatura con respecto a las emociones cuya función era lograr aceptación hacia el maestro. Esto Zembylas (2002) lo encontró en su estudio, particularmente con la empatía. Tanto la empatía como el cariño o el afecto hacia los estudiantes eran emociones importantes para vincularse con el estudiantado.

4. Conclusión

En fin, según se ha presentado en este estudio las emociones no son meramente experiencias intrapsíquicas. Tal mirada ignora por completo la naturaleza social de las emociones. Esto lo he enfatizado mediante el marco teórico de la construcción social de las emociones y de la psicología discursiva de Harré (1995). Es de estos planteamientos teóricos que se ha elaborado la idea de que las emociones cumplen una función socio-comunicativa en las interacciones humanas. En el caso de los participantes de esta investigación se ha podido apreciar ejemplos concretos de funciones que cumplen la expresión emocional en el proceso de enseñanza. No obstante, siguiendo las recomendaciones de Hagenauer y Volet (2012) es necesario explorar en futuras investigaciones no solo las relaciones interpersonales del maestro con el estudiante sino también

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



aspectos institucionales y culturales. Aspectos como la relación entre colegas, con el directora de la escuela, con las condiciones de trabajo del maestro, normas y valores de la escuela son aspectos sociales del entorno escolar que deberán ser examinados. Cuán apropiado es una experiencia y expresión emocional de un maestro en el salón de clases es en gran medida dependiente del contexto basado en normas, valores y prácticas institucionales y culturales que subyacen a dicho contexto (Hagenauer & Volet, 2012)

Sin embargo, este estudio ha tenido distintas limitaciones. En primer lugar, la escasez de literatura sobre el tema, y en particular en el contexto puertorriqueño, no facilitó la tarea. En segundo lugar, el uso de una sola técnica para recopilar los datos no era conveniente. La integración de múltiples técnicas de investigación permitirían la triangulación de los datos los cual hubiera sido conveniente. Es necesario realizar más investigaciones en torno a este tema. Para futuras investigaciones es importante el uso de distintos diseños de investigación cualitativa como el estudio de caso y la etnografía para poder obtener datos que provean información desde diversos ángulos.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1993). La entrevista. En **Técnicas de Investigación Social**. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Rio la Plata.
- Armon-Jones, C. (1986a). The social functions of emotion. In Harré (Eds.), **The Social Construction of Emotions** (pp.57-82). New York: Basil Blackwell.
- Armon-Jones, C. (1986b). The thesis of constructionism. In Harré (Eds.), **The Social Construction of Emotions** (pp.32-56). New York: Basil Blackwell.
- Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. In R. Plutchik, & H. Kellerman (Eds.), **Emotions: Theory, research and experience**, Vol.1. (pp.305-339). New York: Academic Press.



Cross, D. & Hong, J. (2012). An ecological examination of teacher's emotions in the school context. **Teaching and Teacher Education**, 28, 957-967. doi:10.1016/j.tate.2012.05.001

Day, C. & Leitch, R. (2001). Teachers and teacher educator's lives: the role of emotion. **Teaching and Teacher Education**, 17, 403-415.

Demetriou, H. & Wilson, E. (2009). Synthesising affect and cognition in teaching and learning. **Social Psychology of Education: An International Journal**, 12, 213-232

Demetriou, H., Wilson, E. & Winterbottom, M. (2009). The role of emotion in teaching: are there differences between male and female newly qualified teacher's approaches to teaching. **Educational Studies**, 35 (4), 449-473.

Esteve, J. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. **Teoría Educativa**, 18, 85-107.

Genovard, C. & Gotzens, C. (1990). **Psicología de la Instrucción**. Madrid, España: Santillana.

Hagenauer, G. & Volet, S. (2012). I don't think I could, you know, just teach without any emotions: exploring the nature and origin of university teacher's emotions. **Research Papers in Education**, 29(2), 240-262. DOI:10.1080/02671522.2012.754929

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, 14 (8), 835-854.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers perceptions of their interactions with students. **Teaching and Teacher Education**, 16, 811-826.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. **Teachers College Record**, 103 (6), 1056-1080.

Harré, R. (1995). Discursive psychology. En J. Smith, R. Harré, R. & L. Van Langenhove (Eds). **Rethinking Psychology**. (p. 143-159) Londres: Sage Publications.



Hosotani, R. & Imai-Matsumura, K. (2011). Emotional experiences, expression, and regulation of high quality japanese elementary school teachers. **Teaching and Teacher Education**, 27, 1039-1048. doi:10.1016/j.tate.2011.03.010

Keltner, D. & Haidt, J. (1999). Social Functions of emotions at four levels of analysis. **Cognition and Emotion**, 13 (5), 505-521.

Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. **Teaching and Teacher Education**, 16, 843-860.

Lucca, N., Berríos, R. (2009). **Investigación Cualitativa: Fundamentos, Diseños y Estrategias**. Cataño, PR: Ediciones SM.

Lutz, C. (1996). Engendered Emotion: Gender, Power and the Retic of Emotional control in american discourse. In R. Harre & W. Parrot (Eds.) **The Emotions: Social, Cultural and Biological Dimensions**. Great Britain: Sage Publications

Mertens, D. (2010). **Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods (3rd Ed)**. United States of America: Sage Publications.

Mitjans Martinez, A. (2008). Subjetividad, complejidad y educación. *Psicología para América Latina*, 13, 0-0. Recuperado de <http://psicolatina.org/13/subjetividad.html>

Netaji Subhas Open University (NSOU) (2013). **Teacher Functions**. Woodburn Park, Kolkata: The Registrar, NSOU.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. **Cambridge Journal of Education**, 26 (3), 293-306.

Postareff, L. & Lindblom-Ylanne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. **Studies in Higher Education**, 36(7), 799-813. DOI: 10.1080/03075079.2010.483279



Schmidt, M. (2000). Role theory, emotions, and identity in the department headship of secondary schooling. **Teaching and Teacher Education**, **16**, 827-842.

Sutton, R. & Wheatley, K. (2003). Teachers emotions and teaching: A Review of the literature and directions for future research. **Educational Psychology Review**, **15**(4), 327-358

Sutton, R. (2005). Teacher's emotions and classroom effectiveness: Implications from recent research. **The Clearing House**, **78**(5), 229-234

Thomas, D. (2003). **A general inductive approach for qualitative data analysis**. School of Population Health, University of Auckland, Retrieved from:
http://www.fmhs.auckland.ac.nz/soph/centres/hrmas/_docs/Inductive2003.pdf

Yin, H. & Chi-kin, J. (2012). Be passionate, but be rational as well: emotional rules for Chinese teachers work. **Teaching and Teacher Education**, **28**, 56-65. doi:10.1016/j.tate.2011.08.005

Zambrana, N. (2009). Pedagogy in emotion: Bridges across cognition. **Revista Pedagogía**, **42**(1), 145-170.

Zembylas, M. (2002). Constructing genealogies of teachers emotions in science teaching. **Journal of Research in Science Teaching**, **39**(1), 79-103.

Zembylas, M. (2003). Caring for teacher emotions: reflections on teacher self- development. **Studies in Philosophy and Education**, **22**, 103-125.

Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. **Teaching and Teacher Education**, **20**, 185-201

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. **Teaching and teacher education**, **21**(8), 935-948.

Zembylas, M., Charalambous, C. & Charalambous, P. (2014). The schooling of emotion and memory: analyzing emotional styles in the context of a teacher's pedagogical practices. **Teaching and Teacher Education**, **44**, 69-80. Doi:[10.1016/j.tate.2014.08.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.001)



Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS RELACIONADA CON
AMBIENTE FAMILIAR Y CONSUMO DE SUSTANCIAS

DATING VIOLENCE AMONG COLLEGE STUDENTS ASSOCIATED TO FAMILY ATMOSPHERE
AND SUBSTANCE CONSUMPTION

Vargas Caropresi Virna¹, Galicia Moyeda Iris Xóchitl² y Garduño Guzmán Aranzazu³

45

¹ Licenciada en Psicología por la Universidad de las Américas, Ciudad de México. Estudiante de la Maestría en Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. virnavc@gmail.com

² Doctora en Psicología. Profesora Titular A Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México. Adscripción al Proyecto de Investigación en Aprendizaje Humano. Docente de Licenciatura y Maestría en Psicología en FES Iztacala, UNAM. Tutora del Posgrado en Psicología de la UNAM. iris@unam.mx

³ Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Estudiante de la Maestría en Psicología en la FES Iztacala de la UNAM. aralu_2226@yahoo.com.mx

Resumen

El estudio de la violencia en el noviazgo adquiere relevancia al considerársele el paso previo para la violencia doméstica. El objetivo del trabajo fue determinar si existe relación entre la violencia en las relaciones de noviazgo, el ambiente familiar y el consumo de sustancias en alumnos universitarios. Se aplicaron los cuestionarios *Escala de Ambiente Familiar* (Villatoro *et al.*, 1997), *Cuestionario Maltrato en el Noviazgo* (Osorio, Tani, Bazán, Bonechi & Menna, 2012) y *Cuéntanos cuánto* (Pulido y Coronel, 2012) a una muestra no probabilística de 102 participantes que hubieran tenido una relación de pareja y que cursaban el segundo semestre de licenciatura. La violencia reportada con mayor frecuencia fue la psicológica, seguida de la sexual, física y económica. La violencia física fue la única que presentó diferencia entre sexos, siendo los hombres quienes reportaron un mayor nivel de violencia sufrida. Los resultados no mostraron correlación entre los tipos de violencia y el ambiente familiar, pudiendo deberse al papel de la familia como factor de

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



protección. El consumo de tabaco se relacionó con violencia sexual. Se encontró también que el consumo de alcohol y tabaco se relaciona con la hostilidad y rechazo en su núcleo familiar. Los resultados obtenidos coinciden con los de otros estudios realizados sobre el tema.

Palabras clave: violencia, noviazgo, familia, consumo de sustancias, universitarios

Abstract:

This study aimed to determine whether there is a relationship between dating violence, family environment and substance consumption in college students. The study of dating violence becomes more important as it is considered the first step towards domestic violence. The questionnaires *Family Environment Scale* (Villatoro *et al.*, 1997), *Dating Abuse Questionnaire* (Osorio *et al.*, 2012) and *Tell us how much* (Pulido & Coronel, 2012) were applied to a non-probabilistic random sample of 102 participants who had had a dating relationship and were freshman students in college. Psychological violence was most frequently reported, followed by sexual, physical and economic violence. Physical violence was the only one that presented difference between genders, with men been the ones who reported higher levels of violence suffered. The results showed no correlation between the types of violence and the family atmosphere might be due to the role of the family as a protective factor. With regard to substance consumption, only cigarettes related to sexual violence. It was also found that the consumption of alcohol and cigarettes is associated with hostility and rejection in your household. The results agree with the ones obtain in other studies about the subject.

Key words: dating violence, family, substance consumption, college

Resumo:

O objetivo foi determinar se existe uma relação entre a violência nas relações de namoro, ambiente familiar e uso de substâncias em estudantes universitários. O estudo é considerado importante por relacionar a violência no namoro como primeiro passo para a violência doméstica. Os questionários

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



Escala Ambiente Familia (Villatoro *et al.*, 1997), Abuso Questionário em datar (Osorio *et al.*, 2012) e Conte-nos como (Pulido e Coronel, 2012) foram aplicados a uma amostra aleatória probabilística de 32 homens e 70 mulheres que haviam tido um relacionamento e se encontravam no segundo semestre da graduação no FES Iztacala. A violência psicológica foi a mais frequentemente relatada, seguida pela sexual, física e econômica. A violência física foi a única diferença apresentada entre os sexos, com os homens que relataram níveis mais elevados de violência sofrida. Os resultados não mostraram nenhuma correlação entre os tipos de violência e o ambiente familiar. Isso pode ser devido ao papel da família como fator protetor. No que diz respeito à substâncias ilícitas, o tabaco está apenas relacionado à violência sexual. Verificou-se igualmente que o consumo de álcool e de tabaco está associado a hostilidade e rejeição em suas famílias.

Palavras chave: violência, namoro, família, substâncias, universitários

1. Introducción

La violencia en la pareja es un tema de gran importancia al cual se han dedicado diversas investigaciones, principalmente desde el punto de vista de la violencia doméstica. El Instituto Nacional de Estadística y Geografía ha realizado, desde el año 2003, tres Encuestas Nacionales sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, ENDIREH, (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2004, 2008 y 2012) en las que se revelan algunos datos relevantes sobre la violencia. Sin embargo, ha comenzado a surgir un marcado interés por el tema de la violencia que se ejerce en la pareja antes del matrimonio, es decir, en el noviazgo.

Se considera como violencia en el noviazgo (VN) “todo acto, omisión, actitud o expresión que genere, o tenga el potencial de generar daño emocional, físico o sexual a la pareja afectiva con la que se comparte una relación íntima sin convivencia ni vínculo marital” (Castro & Casique, 2010, p. 22). Entre los tipos de violencia que se pueden encontrar en estas situaciones se encuentra la violencia psicológica, física y sexual.



En 2007 se realizó por primera vez la Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo (ENVINOV), la cual arrojó nuevos datos sobre el desarrollo de este fenómeno en nuestro país. Esta encuesta recabó datos sobre la violencia sufrida en las relaciones de los jóvenes. Entre los resultados se encontró que, en el grupo de edad de 20 a 24 años, prevalece la violencia emocional (45.89% en los hombres y 34.12% en las mujeres), seguida por la física (8.22% en hombres y 2.6% en mujeres) y en tercer lugar la violencia sexual (7.88% en mujeres) (Castro & Casique, 2010). Datos de estudios en todo el país (Instituto Mexicano de la Juventud, 2008; Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2008) son consistentes con los de cifras internacionales, e indican que, entre los jóvenes de entre 15 y 24 años en una relación de noviazgo, entre el 43% y el 76% han sido víctimas de abuso emocional, en especial las jóvenes solteras (23,1%), 15% han sido víctimas de abuso físico y el 16,5% han experimentado abuso sexual (Cortés, Bringas, Rodríguez, Flores, Ramiro & Rodríguez, 2013). También se tiene el dato de que la violencia presenta frecuentemente un carácter recíproco o bidireccional (Rubio-Garay, López-González, Saúl & Sánchez-Elvira, 2012), es decir, tanto los hombres como las mujeres pueden ser agresores y víctimas al mismo tiempo (Lazarevich, Irigoyen, Sokolova & Delgadillo, 2013).

Existen factores de riesgo y factores de protección que se relacionan con la violencia en la pareja. Se entienden como factores de riesgo aquellas manifestaciones en la vida de las personas que pueden desencadenar actos de violencia tanto hacia sí mismos como hacia otras personas (García, 2013). Uno de los aspectos que se consideró en la ENVINOV 2007 es el de los antecedentes de violencia, con lo cual se refiere a la presencia de situaciones violentas en el hogar donde se vive durante la infancia. Los resultados reportan que en el 21.3% de los hogares de los encuestados había insultos, especialmente del padre hacia la madre y entre ambos padres. En relación con los golpes, éstos estaban presentes en el 9% de los hogares. Este tipo de situaciones experimentadas en la infancia puede hacer que las personas las vean como situaciones normales y que, al experimentarlas en sus propias relaciones de pareja, no las identifiquen como violentas y las repitan en situaciones cotidianas (Castro & Frías, 2010). Por ejemplo, en 1998, la Organización Mundial de la Salud (OMS), informó que el 30% de las estudiantes universitarias habían revelado algún tipo de violencia en sus relaciones de pareja. Otros estudios revelan que, con el tiempo, las



agresiones verbales se convertían en agresiones físicas (Hernando, García & Montilla, 2012) evidenciando así cómo las interacciones con violencia normalizada pueden convertirse en situaciones violentas graves ya no aceptadas socialmente.

Otros factores de riesgo se asocian con el consumo de alcohol, de tabaco y otras adicciones (Castro & Frías, 2010). En la ENVINOV 2007 se encontró que el consumo de tabaco se relaciona con una mayor presencia de violencia física en los hombres que fuman actualmente y violencia sexual en las mujeres que fuman. El consumo de alcohol está asociado con una mayor prevalencia de violencia de los tres tipos en las mujeres, mientras que en el caso de los hombres sólo parece haber mayor prevalencia con relación a la violencia emocional. En relación con el consumo de drogas, se identificó una mayor prevalencia de violencia sufrida entre aquellos hombres y mujeres que alguna vez han utilizado drogas y que resultó estadísticamente significativo (Castro & Casique, 2010). A pesar de que el grupo de edad que considera la ENVINOV 2007 es menor al del promedio de los estudiantes de licenciatura, se han realizado estudios en poblaciones de estudiantes de universidades privadas en la Ciudad de México y Puebla que nos permiten tener un panorama más claro de la situación de consumo de tabaco, alcohol y drogas en esa población. El estudio realizado por Pulido y Coronel (2012) con estudiantes de las carreras de Psicología y Ciencias de la Comunicación revela cómo ha ido incrementando el consumo de alcohol y drogas en la población de estas instituciones. En lo que respecta al consumo de alcohol, se identificó un aumento significativo tanto en la frecuencia de consumo como en las ocasiones en que los jóvenes llegan a la intoxicación.

Las creencias y actitudes más tolerantes hacia la violencia constituyen también, uno de los factores de riesgo para la ocurrencia del maltrato en la pareja pues la mayoría de las jóvenes que son víctimas de violencia sexual (46%) no buscan ayuda porque consideran que "no tiene importancia" o que "es normal en una relación de noviazgo". Es decir, en algunos casos no perciben, por ejemplo, las tácticas sexuales coercitivas como problemáticas (Cortés *et al.*, 2013).

En cuanto a los factores de protección, éstos incluyen las situaciones de la vida de las personas que los hacen menos vulnerables a sufrir violencia en sus relaciones de pareja. Al respecto Ramírez y Nuñez (2010) mencionan que el nivel de escolaridad puede ser una variable



importante para reducir el impacto en la aceptación de la violencia en la pareja “pues a medida que aumenta el nivel educativo, se incrementa también el grado de asertividad y disminuye el de abnegación, reduciéndose también los escenarios que generan agresividad” (p. 281). Hay datos de otras investigaciones en las que se hace evidente una asociación negativa entre los tres tipos de violencia, pero principalmente la física, y el nivel de escolaridad: a mayor escolaridad, menos manifestaciones de violencia (Ramírez & Núñez, 2010).

Otro factor de protección se encuentra principalmente en la familia (Chávez, 2013). Villatoro, Andrade, Fleiz, Medina-Mora, Reyes y Rivera (1997) refieren investigaciones que realizan una amplia revisión de la influencia de la familia en la vida de los adolescentes. De ellas se deriva que el ajuste social y emocional de los adolescentes es mejor cuando sus familias son cohesivas, expresivas, organizadas y fomentan la independencia de sus miembros. Los datos destacan dos hechos importantes: a) una comunicación eficaz en la familia es un determinante crucial para el bienestar de los adolescentes, b) experimentar afecto y cercanía en las familias propicia una menor probabilidad de que los adolescentes sean influenciados por su grupo de amistades y se involucren en problemas de conducta. De tales hallazgos se esperaría que una relación familiar que proporciona ambientes con las características antes señaladas podría estar asociada con una menor presencia de violencia y un menor consumo de sustancias.

También en México se han observado empíricamente pruebas del impacto de la familia en el desarrollo psicosocial del individuo. La familia es el principal medio por el cual se transmiten los valores, la cultura, las formas de ser, así como la forma de pensar y actuar. Las cifras de la ENVINOV permiten observar que la transmisión de la cultura de una generación a otra, es quizá el aspecto más importante que caracteriza a la violencia en las relaciones de noviazgo (Instituto Mexicano de la Juventud, 2008), por lo que la familia puede fungir como un factor de protección para que los jóvenes no permanezcan en relaciones donde hay violencia.

Es importante señalar que la presencia del maltrato durante el noviazgo prepara el camino para un futuro marcado por la violencia conyugal con expresiones cada vez más severas (Espinosa, 2010). Conocer la dinámica de la violencia en el noviazgo permitirá desarrollar



estrategias que ayuden a los jóvenes a identificar y afrontar de una mejor manera la violencia en sus relaciones amorosas en su vida presente y futura.

Los jóvenes universitarios particularmente se encuentran en posibilidad de establecer relaciones amorosas más perdurables y se supondría que en ellas no se encontrarían manifestaciones violentas, principalmente porque se considera un grupo de menor riesgo de padecer violencia en el noviazgo debido al nivel de estudios. No obstante hay evidencia de que ello no ocurre necesariamente así, pero tampoco se tienen suficientes datos de cómo en esta población con menor riesgo se manifiestan y relacionan otros factores que probabilicen la violencia. De ahí surge la importancia de conocer cómo es que algunos elementos identificados como factores de riesgo y de protección influyen en la presencia de violencia en el noviazgo para poder incidir en ellos de manera que ésta se reduzca.

Por lo anterior el objetivo de esta investigación consistente en identificar si existe relación entre la violencia en el noviazgo, el ambiente familiar y el consumo de sustancias (alcohol, tabaco y drogas) en estudiantes universitarios.

Las hipótesis que condujeron este estudio son las siguientes.

H1: El ambiente familiar negativo tendrá relación con la presencia de violencia sufrida en las relaciones de noviazgo de los estudiantes universitarios.

H2: El consumo de sustancias como tabaco, alcohol y drogas se encuentra relacionado con la presencia de violencia sufrida en las relaciones de noviazgo de los estudiantes universitarios.

H3: El ambiente familiar negativo estará relacionado con un mayor consumo de sustancias en los estudiantes universitarios.

2.Método

a) Diseño

Se realizó un estudio transversal, no experimental, correlacional.

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



b) Muestreo

Se tomó una muestra no probabilística aleatoria conformada por 102 alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (31.37% hombres, 68.63% mujeres) que cursaban el 2º semestre de las licenciaturas de Psicología, Medicina y Odontología y que hubieran tenido una relación de pareja en los últimos 12 meses.

c) Instrumentos

- *Escala de Ambiente Familiar* (Villatoro *et al.*, 1997) que determina la relación filial del individuo. Está constituida por 43 afirmaciones con una escala tipo Likert del 1 al 4, donde 1 corresponde a Casi Nunca y 4 a con Mucha Frecuencia. Los reactivos se dividen en cinco categorías: Comunicación del Hijo, Apoyo Cotidiano del Hijo, Comunicación de los Padres, Apoyo de los Padres y Hostilidad y Rechazo.
- *Cuestionario Maltrato en el Noviazgo* (Osorio *et al.*, 2012). Contiene tres secciones: la primera esta conformada por 54 ítems en Escala Likert en donde 1 significa Nunca y 5 significa Siempre. La segunda contiene ocho afirmaciones en Escala Likert donde 1 es Completamente en Desacuerdo y 5 Completamente de Acuerdo. En la tercera se presentan 4 preguntas de opción múltiple dirigidas a conocer su entorno familiar, cuyas opciones de respuestas son “Sí”, “No” y “No sé”. Evalúan los tipos de violencia sufrida: física, psicológica, sexual, económica e influencia sociocultural. Esta última no se consideró para el presente estudio.
- Instrumento “*¡Cuéntanos cuánto!*” (Pulido & Coronel, 2012). Explora y valora la frecuencia de consumo de tabaco, alcohol y drogas, Consta de once reactivos tipo Likert: tres para el consumo de tabaco, seis para alcohol y dos más para drogas. También se incluyó una pregunta abierta para explorar el tipo de drogas consumidas, la cual sustituyó a la tabla que aparece en el instrumento original donde se enlistan distintas drogas para que los participantes indiquen si las consumen y con qué frecuencia.

d) Procedimiento

Se aplicaron los instrumentos a 102 estudiantes de licenciatura: 36 de la licenciatura en psicología (11 hombres y 25 mujeres), 34 de medicina (12 hombres y 22 mujeres) y 32 de odontología (9

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



hombres y 23 mujeres), con una edad media de 19 años 2 meses. Se entró en contacto con diversos profesores de las licenciaturas a quienes se les explicaron los objetivos de la investigación y se les solicitó autorización para que disponer de un tiempo de sus asignaturas para la aplicación de los instrumentos. Una vez concedida ésta, a sus alumnos se le invitó a participar de manera voluntaria y confidencial. A quienes aceptaron se les pidió que firmaran un consentimiento informado y a continuación se les proporcionaron los instrumentos, proporcionándoles las instrucciones necesarias para contestarlos. La aplicación de los instrumentos se realizó en una sola sesión, de duración aproximada de una hora, de manera colectiva en el salón de clases de cada grupo de cada una de las licenciaturas. Posteriormente, la información obtenida se analizó utilizando el paquete estadístico *SPSS* versión 22. Se obtuvieron puntuaciones medias y desviación estándar y se utilizaron los análisis de prueba *t* para muestras independientes para los análisis de diferencia por género, prueba ANOVA y prueba post hoc de Scheffe para encontrar diferencias significativas entre carreras, y correlaciones de Pearson para identificar relaciones entre las variables estudiadas.

3. Resultados

Al analizar los datos obtenidos en cada subescala de la Escala de Ambiente Familiar, se obtuvieron los datos mostrados en la Figura 1. Las puntuaciones más altas se presentan en el factor de “Hostilidad y rechazo”. Los factores de “Apoyo de los padres” y “Comunicación del hijo” tienen puntuaciones muy similares entre sí. El factor con puntuación más baja fue “Apoyo cotidiano del hijo”.

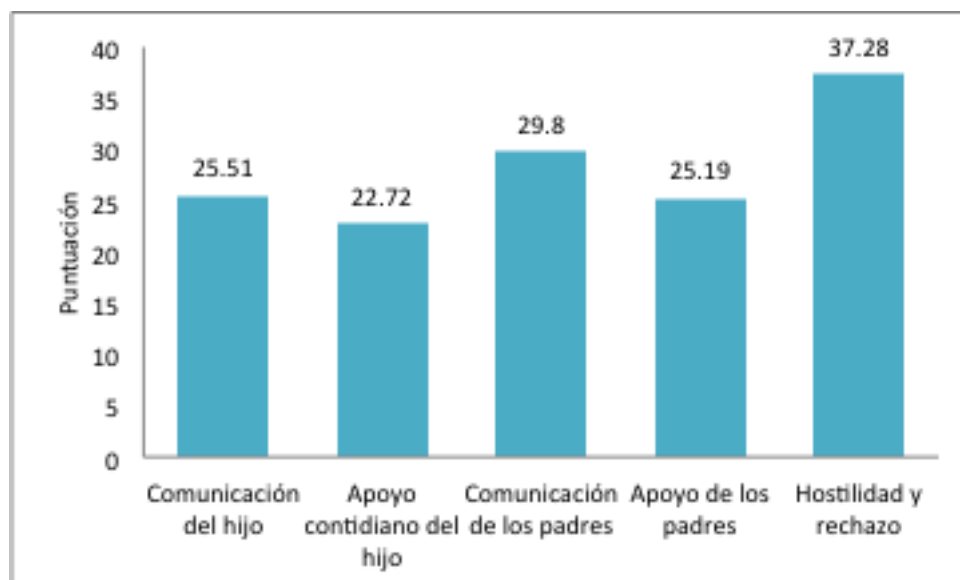


Figura 1. Puntuaciones medias obtenidas en la Escala de Ambiente Familiar

Para identificar si existía diferencia entre hombres y mujeres en los puntajes obtenidos en la Escala de Ambiente Familiar se utilizó una prueba *t* para muestras independientes. No se encontraron diferencias significativas entre los grupos (“Comunicación del hijo” $t = -.832$, $p = .402$; “Apoyo cotidiano del hijo” $t = .288$, $p = .774$; “Comunicación de los padres” $t = -1.281$, $p = .203$; “Apoyo de los padres” $t = -.722$, $p = .472$; “Hostilidad y rechazo” $t = -.242$, $p = .809$)

En la Tabla 1 se muestran los puntajes medios obtenidos en cada subescala por los estudiantes de las tres carreras que participaron en el estudio. Se puede distinguir que la carrera de Odontología es la que obtuvo mayores puntajes en las subescalas de “Comunicación del Hijo”, “Apoyo Cotidiano del Hijo” y “Apoyo de los Padres”, mientras que la carrera de Medicina obtuvo los puntajes más altos en las subescalas de “Comunicación de los Padres” y “Hostilidad y Rechazo”. Para determinar si en los resultados obtenidos en esta escala existían diferencias entre grupos de acuerdo con la carrera que cursan los participantes, se realizó una prueba ANOVA en la que se encontró diferencia significativa entre grupos únicamente en la subescala “Comunicación del Hijo”. Posteriormente se realizó la prueba post hoc de Scheffe con lo que se encontró que dicha diferencia estaba entre la carrera de Psicología y Odontología ($p = 0.038$).



Tabla 1. Puntajes medios obtenidos en la Escala de Ambiente Familiar por carrera

	Psicología	Medicina	Odontología	F	<i>p</i>
Comunicación del hijo	23.64	25.24	27.91	3.42	0.036
Apoyo cotidiano del hijo	22.72	22.44	23	0.278	0.758
Comunicación de los padres	29.14	30.47	29.88	0.658	0.521
Hostilidad y Rechazo	36.69	37.65	37.56	1.329	0.269
Apoyo de los padres	24.56	25.32	25.75	1.207	0.303

Nota: F= valor de ANOVA; *p* = significación

Para el Cuestionario de Maltrato en el Noviazgo, se analizaron cada una de las dimensiones y se obtuvieron los datos mostrados en la Figura 2. Se puede observar un predominio de violencia psicológica en la muestra estudiada y en menor grado se presentan la violencia psicológica y la sexual, con puntuaciones muy semejantes. La violencia económica fue la que obtuvo los menores puntajes.

Para la violencia física se obtuvo una $M=10.36$ ($DT=2.57$), indicando mayor presencia de casos con bajo puntaje de violencia física. En la violencia psicológica, se encuentran más individuos con bajo puntaje pues se obtuvo una $M=36.85$ ($DT=10.31$). Para la violencia sexual, la $M=11.23$ ($DT=12.43$), lo que muestra mayor número de casos con un bajo nivel de violencia sexual. En lo que toca a la violencia económica, se obtuvo $M=7.68$ ($DT=1.99$), lo que indica que son más los casos que reportan un bajo nivel de este tipo de violencia. Finalmente, en el puntaje total de la escala de violencia, se obtuvo $M=66.12$ ($DT=14.67$), lo cual refleja que hay más casos con bajo puntaje .



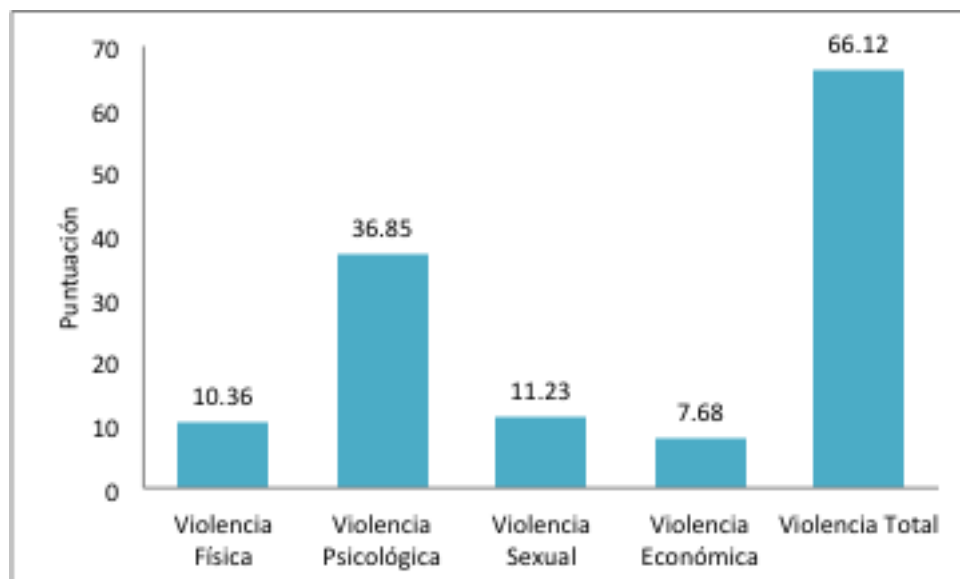


Figura 2. Puntuaciones medias obtenidas para las dimensiones del Cuestionario de Maltrato en el Noviazgo

Se realizó la prueba *t* de *student* para muestras independientes con el propósito de determinar si existían diferencias significativas entre hombres y mujeres en lo que respecta a las distintas dimensiones de violencia. Se encontró que únicamente en la dimensión de Violencia Física había diferencias significativas en los puntajes reportados por hombres y mujeres ($t = 2.057, p = .042$), siendo los hombres quienes reportaron mayor violencia física sufrida (11.13) que las mujeres (10.01). También se realizó un ANOVA para determinar si existían diferencias significativas entre las tres carreras y la violencia reportada, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas (Violencia física, $F = .245, p = .783$; Violencia psicológica, $F = .557, p = .575$; Violencia sexual, $F = .293, p = .746$; Violencia económica, $F = .293, p = .746$; Violencia total, $F = .525, p = .593$).

Para el cuestionario ¡Cuéntanos Cuánto!, los datos obtenidos se muestran en la Figura 3. Las puntuaciones obtenidas indican que la sustancia más consumida es el alcohol, casi cinco veces más que el tabaco; y en menor proporción las drogas. Atendiendo al porcentaje de participantes que ha consumido dichas sustancias, se obtuvo que el 66.7% de la muestra consume



tabaco, mientras que los que consumen alcohol equivalen al 93.1% y el porcentaje de participantes que han consumido alguna droga es del 27.4%.

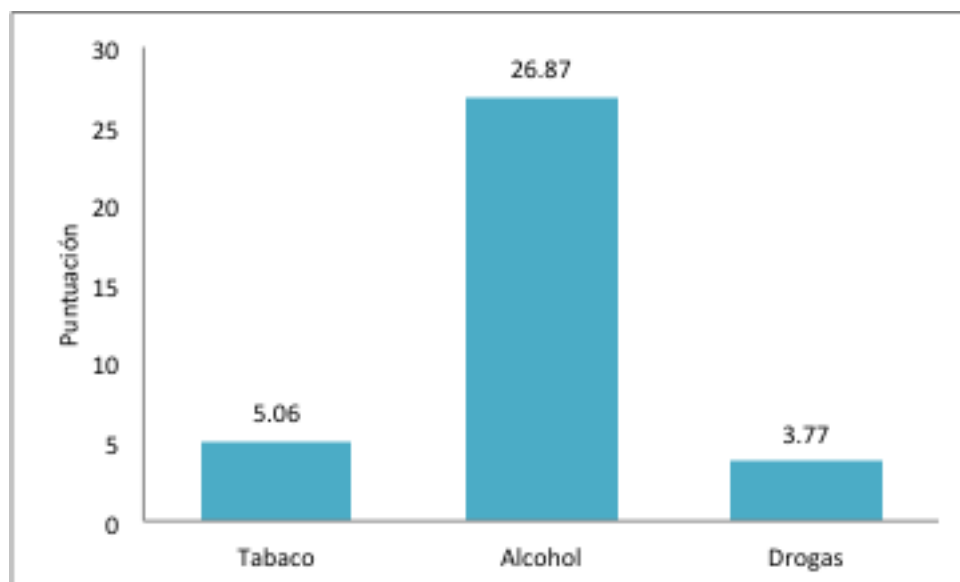


Figura 3. Puntuaciones medias obtenidas para el Cuestionario ¡Cuéntanos Cuánto!

Se realizó una prueba *t* para muestras independientes con el objetivo de encontrar si existían diferencias significativas entre el consumo de sustancias entre hombres y mujeres. Se encontró que únicamente existe diferencia significativa en el consumo de drogas ($t = 4.047$, $p = .000$) entre lo reportado por hombres (6.31) y mujeres (2.61).

Con el objetivo de conocer si existían diferencias entre las distintas carreras en el consumo reportado de sustancias, se utilizó una prueba ANOVA en la que se encontraron diferencias significativas entre grupos para las tres sustancias. Como se puede observar en la Tabla 2, la carrera de Psicología fue la que obtuvo las puntuaciones medias más altas en las tres sustancias que abarca el cuestionario. Un análisis *post hoc* mostró diferencias entre la carrera de Psicología y la de Medicina en lo que respecta al consumo de tabaco ($p = .038$), alcohol ($p = .006$) y drogas (p

=.016). Hubo diferencia significativa entre la carrera de Psicología y Odontología, pero únicamente en relación con el consumo de drogas ($p = .000$).

Tabla 2. Puntajes medios obtenidos en el Cuestionario ¡Cuéntanos Cuánto! por carrera

	Psicología	Medicina	Odontología	F	P
Tabaco	5.97	3.82	5.34	3.53	0.033
Alcohol	31	23.47	25.84	5.56	0.005
Drogas	6.11	3.12	1.84	9.072	0

Nota: F = valor de ANOVA; p = significancia

Posteriormente, se analizó si existían correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en los tres instrumentos. De acuerdo con los resultados obtenidos, no se encontraron correlaciones significativas entre las diferentes subescalas del instrumento de Ambiente Familiar y los diferentes tipos de Violencia en el noviazgo en ninguna de sus dimensiones.

A pesar de lo anterior, se encontraron correlaciones significativas entre la Escala de Ambiente Familiar y el cuestionario sobre consumo de sustancias, así como entre este último y el Cuestionario de Maltrato en el Noviazgo. Los valores significativos obtenidos se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3. Correlaciones entre Consumo de sustancias, Ambiente Familiar y Violencia en el noviazgo

	Tabaco		Alcohol	
	r	p	r	p
<u>Ambiente Familiar</u>				
Apoyo cotidiano del hijo	-0.276	0.005	-	-
Hostilidad y Rechazo	0.254	0.01	0.218	0.028
<u>Violencia</u>				
	r	p	r	p

Psicología y Educación Integral A.C.

revista@peiac.org

<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



Violencia Sexual	0.217	0.029	-	-
------------------	-------	-------	---	---

Nota: r = valor de correlación; p = valor de significancia. Los espacios con guión dentro de la tabla se deben a que no se obtuvieron correlaciones significativas.

En cuanto a las correlaciones de Pearson entre las subescalas de Ambiente Familiar y el consumo de sustancias, se encontró una correlación negativa débil entre la subescala Apoyo Cotidiano del Hijo y consumo de tabaco, señalando que el apoyo cotidiano del hijo está inversamente relacionado con el consumo de tabaco. También se encontró una correlación positiva débil entre la subescala de Hostilidad y Rechazo y el consumo de alcohol, y entre esta misma subescala (HyR) y el consumo de tabaco. Esto quiere decir que entre menor sea el nivel de hostilidad y rechazo en la familia, menor será el consumo de tabaco y de alcohol.

Al realizar el análisis de correlación entre los tipos de violencia y el consumo de sustancias, se encontraron únicamente correlaciones en el caso de los hombres entre en el consumo de tabaco y la violencia sexual ($r=.406$, $p=.021$) y entre la violencia económica y el consumo de tabaco ($r=-.391$, $p=.027$).

Dependiendo de la composición familiar en la que viven los jóvenes, es decir, si viven con uno o ambos padres, se buscó si existían diferencias significativas entre los puntajes relacionados con la Escala de Ambiente Familiar, Tipos de Violencia y Consumo de sustancias. Se encontraron diferencias significativas únicamente en el caso de la escala de Ambiente Familiar, las cuales se muestran en la Tabla 7. En cuatro de las subescalas se encontraron diferencias significativas entre el grupo que vive con ambos padres y el que vive solamente con uno de ellos.

Tabla 7. Diferencias entre grupos por composición familiar para la Escala de Ambiente Familiar

	CH	ACH	CP	HR	AP
Ambos	26.55	23.01	29.87	37.72	25.52
Sólo 1	23.05	21.48	29.99	36.29	23.71
t	2.09	2.005	-0.027	2.263	2.606



P 0.039 0.038 0.978 0.026 0.011

Nota: $t = t$ de Student; $p =$ significancia. CH = Comunicación del Hijo; ACH = Apoyo Cotidiano del Hijo; CP = Comunicación de los Padres; HR = Hostilidad y Rechazo; AP = Apoyo de los Padres.

Además, tomando en cuenta la composición familiar, se analizó si existía correlación entre los puntajes obtenidos para Ambiente Familiar, Violencia en el Noviazgo y Consumo de sustancias. Los resultados reflejan que el hecho de vivir con un solo padre potencializa que exista una correlación negativa entre la Violencia Total y la Violencia Psicológica con los puntajes obtenidos en la subescala de Apoyo de los Padres ($r = -.458, p = .037$; $r = -.498, p = .022$, respectivamente). Cuando se vive con ambos padres, la violencia sexual se relaciona negativamente con las subescalas Comunicación del Hijo ($r = -.256, p = .031$) y Apoyo de los Padres ($r = -.235, p = .048$).

El consumo de sustancias, específicamente tabaco y drogas, se asocia únicamente con el hecho de vivir con ambos padres. La Hostilidad y Rechazo se asocia de manera negativa con el consumo de tabaco ($r = -.284, p = .016$), y el Apoyo Cotidiano del Hijo se relaciona negativamente con el uso de drogas ($r = -.235, p = .049$).

El hecho de que los estudiantes tengan una vida sexual activa o no podría repercutir en la Violencia, el Ambiente Familiar y el Consumo de sustancias. Al respecto se encontró que esa condición incidió únicamente con el consumo de sustancias. Este consumo es mayor para el caso del tabaco y las drogas en los estudiantes con vida sexual activa en relación a los que no la tienen ($t = 2.086, p = .04$; $t = 2.741, p = .007$, respectivamente).

Se indagó si la vida sexual activa propicia alguna relación entre las variables evaluadas, encontrándose que sólo aquellos jóvenes que reportaron tener relaciones sexuales y consumir tabaco presentaban correlaciones con la violencia física ($r = -.268, p = .031$) y con algunos factores de Ambiente Familiar: el Apoyo Cotidiano del Hijo ($r = -.302, p = .015$) y con la Hostilidad y Rechazo ($r = -.282, p = .023$).



Se exploró si el tiempo de la relación de pareja tenía algún efecto en las variables evaluadas. Se ubicaron a los participantes en cuatro rangos de tiempo: 1 a 6 meses, 7 a 12 meses, 13 a 24 meses, más de 24 meses. Al explorar los puntajes de violencia en cada uno de esos rangos no se encontraron diferencias significativas pero sí se hallaron diferencias significativas en el consumo de sustancias entre los participantes que llevaban entre 1 y 6 meses de relación con los que tenían de 13 a 24 meses en cuanto al consumo de tabaco (Scheffe= 0.056). También se encontraron diferencias entre quienes tenían una relación entre 13 a 24 meses y quienes tenían una relación de más de 24 meses en el consumo de drogas (Scheffe=0.015).

Por otro lado, en la Tabla 8 se muestran las correlaciones encontradas entre el Ambiente Familiar, la Violencia y el Consumo de sustancias por rangos según la duración de su relación de pareja. Se puede apreciar que es en los grupos de 7 a 12 meses y de 13 a 24 meses donde se encuentra un mayor número de correlaciones. En el caso del grupo de 7 a 12 meses, se puede apreciar que el ambiente familiar y la violencia son las variables que más correlaciones presentan, mientras que en el caso del grupo de 13 a 24 meses es el consumo de drogas el que se relaciona con distintos tipos de violencia.

Tabla 8. Correlaciones entre el ambiente familiar, los tipos de violencia y el consumo de sustancias por grupos según la duración de la relación de pareja.

Duración	Correlación	<i>r</i>
1 a 6 meses	CH y Alcohol	** -0.424
7 a 12 meses	CH y V. Física	* -0.589
	CH y V. Sexual	* -0.575
	AP y V. Sexual	* -0.562
	ACH y Drogas	** -0.684
	HyR y Drogas	** -0.675
	Alcohol y V. Física	* -0.561
13 a 24 meses	V. Sexual y AP	* 0.570
	V. Psicológica y Drogas	* 0.589
	V. Sexual y Drogas	* 0.591
	V. Total y Drogas	* 0.601

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



	CH y Drogas	*-0.597
más de 24 meses	Tabaco y ACH	*-0.389

Nota: r = valor de correlación.

Se realizó también un análisis por sexo entre el Consumo de sustancias y el Ambiente Familiar, el cual reveló que el Consumo de drogas en los varones se asocia de manera negativa con la Hostilidad y Rechazo y con el Apoyo Cotidiano del Hijo ($r = -.473$, $p = .006$; $r = -.434$, $p = .013$, respectivamente). En tanto que en las mujeres, el Consumo de tabaco se asocia de manera negativa con la Comunicación del Hijo y el Apoyo Cotidiano del Hijo ($r = -.253$, $p = .034$; $r = -.260$, $p = .03$, respectivamente).

4. Discusión

Después de revisar los resultados obtenidos, se puede observar que, en lo que respecta a la Escala de Ambiente Familiar, no se encontraron correlaciones con las dimensiones de violencia, ni con la violencia total sufrida en el noviazgo reportada por los participantes. Es importante considerar que el hecho de no haberse encontrado correlaciones entre los resultados obtenidos en ambos instrumentos puede ser indicador de que un ambiente familiar positivo, como el reportado por la mayor parte de los participantes, funcionaría como un factor de protección que evite que los jóvenes sean víctimas de violencia por parte de sus parejas, como lo menciona Chávez (2013).

En este estudio se encontró que la violencia reportada con mayor frecuencia es la violencia psicológica, seguida por la violencia sexual y violencia física, ambas con valores similares y, en último lugar, la económica. Estos resultados coinciden con lo encontrado por Osorio *et al.* (2012) acerca de que la violencia psicológica es la reportada con mayor frecuencia, seguida de la sexual y física, quedando en último lugar la económica. Sin embargo, difiere de lo encontrado en la ENVINOV 2007, donde se menciona que en primer lugar prevalece la violencia emocional, en



segunda lugar la violencia física y en tercero, la sexual. Esta última parece haber incrementado con relación a las otras. Esto sugiere que existen cambios en el comportamiento de las nuevas generaciones de jóvenes, en particular en lo que se refiere a la violencia sexual.

Algo que podría explicar los cambios en los resultados es el hecho de que actualmente se habla más del tema de la sexualidad con respecto a años anteriores y que, por lo tanto, también se le da mayor atención a este tipo de violencia lo cual podría explicar el cambio de orden de aparición de los diferentes tipos de violencia encontrada como ya se describió anteriormente, sin embargo esto habrá de indagarse de manera más profunda.

Si se toma en cuenta que no se presentaron diferencias por sexo en la violencia general, ni en los tipos de violencia, exceptuando la física, ello podría sugerir cambios en los valores de los jóvenes, o bien tomar con reserva estos datos y continuar indagando la existencia de nuevas formas de conceptualizar la violencia, ya que, según Rojas (2013), la violencia se relaciona con la “adscripción a roles de género” tradicionales, lo cual es ejemplificado por el estudio realizado por Sears (2001, en Rey, 2008), donde se encontró que en el caso de los hombres, se ejerce con el fin de reafirmar su masculinidad y, en el caso de las mujeres, como parte de la búsqueda de equidad. La violencia está estrechamente vinculada con valores, normas y prácticas culturales que respaldan la idea de que los hombres son superiores a las mujeres y tienen derecho a controlarlas, incluso en su sexualidad. Para muchos hombres el uso de violencia es parte de su sentido de masculinidad y la violencia sexual es una manera en que los hombres pueden reforzar y perpetuar su masculinidad jerárquica y por parte de las mujeres puede formar parte del ideal de pareja que se fomenta en la cultura en donde se normaliza el someterse ante la pareja, se difunde la idea del amor incondicional y de la aceptación total hacia la pareja.

Lo encontrado en el presente estudio en materia de consumo de sustancias coincide con lo que Pulido y Coronel (2012) reportaron en su estudio realizado con estudiantes universitarios. Aunque los porcentajes de participantes que han consumido estas sustancias varían de un estudio a otro, el alcohol permanece como la sustancia más consumida, seguida del tabaco y, por último, las drogas.



Este es un tema a considerar pues según Rojas (2013), el consumo de sustancias está relacionado con la conceptualización que se tiene de la violencia, y en el caso del presente estudio, un dato interesante es el relativo a la correlación encontrada entre el consumo de tabaco y la violencia sexual en el noviazgo: es la única sustancia cuyo consumo se relacionó con la presencia de algún tipo de violencia. Este resultado concuerda con lo reportado en la ENVINOV 2007, donde se encontró que el consumo de tabaco estaba relacionado con mayor prevalencia en la violencia sexual en mujeres y con lo reportado por Rivera, Allen, Rodríguez, Chávez y Lazcano (2006), quienes reportan que las adolescentes que fuman uno o más cigarrillos al día tienen mayor probabilidad de ser víctimas de violencia durante el noviazgo en comparación con las no fumadoras. Además, si se toma en cuenta que las mujeres son más victimizadas en el aspecto sexual que los hombres (Rey, 2008), se podría tener una idea del por qué únicamente en su caso se encontrara una correlación de este tipo de violencia.

Por último, se encontraron correlaciones entre consumo de tabaco y de alcohol con la hostilidad y rechazo indicando que a mayor presencia de estas últimas en las relaciones familiares de los jóvenes, menor será el consumo de tabaco y alcohol por parte de éstos. Esto coincide con lo encontrado en otras investigaciones (Ruíz & Ruíz, 2011; Martínez & Robles, 2001) acerca del papel de la familia como factor de protección para evitar el consumo elevado de estas sustancias en los jóvenes y con Rojas (2013), quien afirma que la transmisión intergeneracional puede explicar la violencia y por tanto, la familia en este caso, es factor protector de violencia pues se ha observado que cuando en las relaciones familiares abundan las discrepancias y los conflictos, los jóvenes recurren al consumo de sustancias.

En otros estudios realizados (Rey, 2008) se ha encontrado que los jóvenes que tienen relaciones de noviazgo violentas pueden también estar involucrados en otras problemáticas como lo son la ingesta de bebidas alcohólicas, el consumo de drogas y conductas sexuales riesgosas. De acuerdo a lo investigado por Rivera *et al.* (2006), los jóvenes con comportamientos riesgosos como el tabaquismo y el consumo de alcohol son más propensos a estar involucrados en otras conductas peligrosas entre las que se incluye ser víctimas o ejercer violencia de diferentes tipos.

Limitaciones

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



En cuanto a los problemas metodológicos, es preciso mencionar que la aplicación de los cuestionarios en este estudio se llevó a cabo en salones reducidos, por lo que los participantes estaban muy cerca unos de otros al momento de contestar y esto pudo afectar sus respuestas debido a la deseabilidad social que, según Rojas (2013), es un factor sumamente importante para los estudios cuantitativos, pues entre las críticas que sobresalen al uso de los autoinformes se encuentra la alta deseabilidad social de las respuestas, tanto de hombres como de mujeres, en un tema delicado como la pareja (De las Cuevas & González de Rivera, 1992, en Rojas, 2013), sin olvidar la culpabilización, negación o minimización de las conductas violentas.

Otro punto que resulta importante destacar es el tamaño de la muestra empleada, la cual estuvo conformada por 102 participantes. Debido a que se trató de una muestra no probabilística, las características como edad y sexo no tienen una distribución normal, por lo que los resultados de este estudio no serían fácilmente generalizables a otras poblaciones.

Futuras líneas de investigación

Como se comentó anteriormente, uno de los puntos a considerar en investigaciones futuras es si el nivel académico influye en la presencia de violencia en el noviazgo y que, por lo tanto, la presencia de violencia en el noviazgo sea menor cuando el nivel de estudios es mayor, pues según un estudio realizado por Ramírez y Núñez (2010), una variable que puede ser importante para reducir el impacto de la aceptación de la violencia en la pareja es el nivel de escolaridad. Estos datos complementan los obtenidos por Flores y Aguilar (1998, en Ramírez y Núñez, 2010), quienes encontraron que la escolaridad desempeña un papel importante, al aumentar el grado de asertividad y disminuir el de abnegación. Esta es una posibilidad que tendría que estudiarse a detalle en investigaciones posteriores que comparen estudiantes de diversos niveles educativos.

Otro punto a considerar en futuras investigaciones es el hecho de que en muchas ocasiones los jóvenes, tanto hombres como mujeres, que sufren violencia en sus relaciones no la perciben como tal. Así pues se debería explorar también la percepción y /o concepciones que tienen los jóvenes sobre lo que es violencia en general y en las relaciones de noviazgo en particular, pues de acuerdo a lo encontrado en la investigación llevada a cabo por Ramírez y Núñez (2010), existe la



posibilidad de que las mujeres perciban la violencia como algo intrascendente y, por tanto, no sea reportada.

En la actualidad es posible que los jóvenes se encuentren en la transición entre las ideas tradicionales y otras más modernas en relación con el ideal de la pareja y su papel dentro de ella, lo cual podría no perpetuar relaciones armoniosas o más propensas a mostrar conductas violentas. Esto puede verse reflejado en el hecho de que no se encontraron diferencias significativas por género sobre la violencia sufrida. De ahí que habrá que explorar más detenidamente si en los jóvenes han cambiado estos valores y normas y se están dejando de perpetuar los esquemas de violencia donde el hombre ejercía más violencia sobre la mujer.

En cuanto a la relación encontrada entre la violencia sexual y el consumo de tabaco, habría que indagar por qué esta asociación es más significativa que la asociación alcohol-violencia, dado que ésta es más reportada y tiene elementos sociales y biológicos que la mantengan, en tanto que la asociación tabaco-violencia no resulta tan clara y evidente.

5. Referencias

Castro, R., & Casique, I. (2010). *Violencia en el noviazgo entre los jóvenes mexicanos*. México: UNAM.

Castro, R., & Frías, S. (2010). Violencia en el noviazgo. Un grave problema social que podemos estudiar, erradicar y prevenir. *JOVENes Revista de Estudios sobre Juventud*, 31(2), 32-41.

Chávez, P. (2013). *Violencia en el noviazgo hacia el varón*. Tesina. UNAM FES Iztacala.

Cortés, M. d. L., Bringas, C., Rodríguez, L., Flores, M., Ramiro, T., & Rodríguez, F. (2014). Unperceived dating violence among mexican students. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14(1), 39-47. Recuperado el 26 de enero de 2014 de <http://search.proquest.com/docview/1470780586?accountid=45857>

Espinosa, G. (2010). La violencia en las Relaciones de Noviazgo: Quien te ama no te lastima. . *JOVENes Revista de Estudios sobre Juventud*, 31(2), 6-15.

García, A. (2013). *Violencia en el Noviazgo: Una población Universitaria*. Tesis. UNAM FES Iztacala.

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



Hernando, A., García, A., & Montilla, M. (2012). Exploración de las actitudes y conductas de jóvenes universitarios ante la violencia en las relaciones de pareja. *Revista Complutense De Educación*, 23(2), 427-441. Recuperado el 26 de enero de 2014 de <http://search.proquest.com/docview/1432986961?accountid=45857>

Instituto Mexicano de la Juventud (2008). *Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo, ENVINOV*. Recuperado el 28 de septiembre de 2013 de http://www.equidad.scjn.gob.mx/IMG/pdf/Encuesta_nacional_de_violencia_en_las_relaciones_de_noviazgo_2007.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2004). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2003 ENDIREH, Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 28 de septiembre de 2013 de <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/boletines/Boletin/Comunicados/Especiales/2004/Noviembre/comunica4.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2008). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2006 ENDIREH, Tabulados básicos Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 28 de septiembre de 2013 de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/mujeresrural/2007/endireh06_eum_tab.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012). *Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares 2011 ENDIREH, Informe Operativo*. Recuperado el 28 de septiembre de 2013 de http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/especiales/endireh/endireh2011/doc/ENDIREH11_Informe_Operativo.pdf

Lazarevich, I., Irigoyen, M., Sokolova, A., & Delgadillo, H.,J.. (2013). Violencia en el noviazgo y salud mental en estudiantes universitarios mexicanos. *Global Health Promotion*, 20(3), 94-103,54,78-79.

Martínez, J. M. & Robles, L. (2001). Variables de protección ante el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Psicothema*, 13(2), 222-228.

Osorio, M., Tani, F., Bazán, G., Bonechi, A., & Menna, P. (2012). Cuestionario Maltrato en el Noviazgo (CMN): Instrumento Binacional (Italia-México). *Revista de Psicología Trujillo*, 14(1), 47-60

Pulido, M. & Coronel, M. (2012). Consumo de drogas y alcohol en la Universidad Intercontinental: Resultados de la Encuesta 2011. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(2), 53-72.

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



Ramírez, R. & Nuñez L. (2010). Violencia en la relación de Noviazgo en jóvenes universitarios: un estudio exploratorio. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15(2), 273-283.

Rey, C. A. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26(2), 227-241.

Rivera, R. L., Allen B., Rodríguez, O. G., Chávez, A. R., Lazcano, P. E. (2006). Violencia durante el noviazgo, depresión y conductas de riesgo en estudiantes femeninas (12-24 años). *Revista de Salud Pública de México*, 48(2), 288-296.

Rojas, S. (2013). Violencia en el noviazgo de adolescentes mexicanos: Una revisión. *Revista de Educación y Desarrollo*, 27(4), 49-58.

Rubio-Garay, F., López-González, M., Saúl, L. Á., & Sánchez-Elvira, Á. (2012). Direccionalidad y expresión de la violencia en las relaciones de noviazgo de los jóvenes. *Acción Psicológica*, 9(1), 61-70.

Ruíz, F. & Ruíz, J. (2011). Variables predictoras de consumo de alcohol entre adolescentes españoles. *Anales De Psicología*, 27(2), 350-359.

Villatoro, J., Andrade, P., Fleiz, C., Medina-Mora, M., Reyes, I., & Rivera, E. (1997). La relación padres-hijos: una escala para evaluar el ambiente familiar de los adolescentes. *Salud Mental*, 20(2), 21-27.



ANÁLISIS DE LA PERTINENCIA, ALCANCE Y EFICIENCIA DEL ARTÍCULO TERCERO
CONSTITUCIONAL, A 100 DE SU PROMULGACIÓN
(Artículo Invitado)

Analysis of the relevance, scope, and efficiency of the third article of the Mexican Constitution, 100
of its promulgation

*María Antonia Padilla Vargas*³

Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento
Universidad de Guadalajara

69

Resumen

El 5 de febrero de 2017 se conmemorarán 100 **años de** la promulgación **de** la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, ello brinda una excelente oportunidad para analizar si, a un siglo de su promulgación, el artículo tercero constitucional ha respondido a las necesidades educativas de los mexicanos. En el presente trabajo se analiza la pertinencia, alcance, eficacia y eficiencia del artículo tercero, y con base en eso se hace una propuesta de reforma de algunos de sus elementos constituyentes.

Palabras clave: Análisis, pertinencia, eficiencia, Artículo tercero constitucional, necesidades educativas, mexicanos.

Abstract

On February 5, 2017 we will commemorate 100 years of the promulgation of the Constitution of the United Mexican States, which provides an excellent opportunity to discuss whether, a century after its enactment, the third constitutional article has satisfied the educational needs of the Mexicans. In

³ La Dra. María Antonia Padilla Vargas es Profesora Investigadora Titular en el Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara, México. Correo electrónico: tony.padilla2008@gmail.com



this paper, the relevance, scope, effectiveness and efficiency of the third constitutional article is analyzed, and based on that a proposal to reform some of its constituent elements is made.

Keywords: Analysis, relevance, efficiency, Article three constitutional, educational needs, Mexicans.

Resumo

No dia 5 de fevereiro de 2017, serão comemorados os 100 anos da promulgação da Constituição Política dos Estados Unidos Mexicanos, o que nos dá uma excelente oportunidade de analisar se, depois de um século de sua promulgação, o artigo terceiro constitucional respondeu às necessidades educativas dos mexicanos. No presente trabalho, analisa-se a pertinência, o alcance, a eficácia e a eficiência do artigo terceiro e, baseado nisso, faz-se uma proposta de reforma de alguns de seus elementos constituintes.

Palavras-chave: Análise, pertinência, eficiência, Artigo terceiro constitucional, necessidades educativas, mexicanos.

1. Introducción

El 5 de febrero de 2017 se conmemorarán 100 **años de** la promulgación **de** la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. **Dado lo anterior éste parece un momento propicio para analizar la** pertinencia, alcance, eficacia y eficiencia del artículo tercero constitucional dado el impacto de éste en diferentes ámbitos del desarrollo de los mexicanos.

De manera resumida (un análisis completo rebasaría los objetivos del presente trabajo), el artículo tercero constitucional postula que (el texto completo de dicho artículo puede consultarse en la página del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM en <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>):



Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias (*Fe de erratas al párrafo DOF 09-03-1993. Párrafo reformado DOF 12-11-2002, 09-02-2012*).

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (*Párrafo adicionado DOF 26-02-2013*).

d) Será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos (*Inciso adicionado DOF 26-02-2013*).

2. Análisis de los elementos centrales del artículo tercero constitucional

Del extracto del artículo tercero destacan los siguientes elementos: la aseveración de que todo individuo tiene derecho a recibir educación, el que la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior son obligatorias, el que dicha educación será gratuita (el Estado la debe proporcionar) y el que tal educación deberá ser de calidad.

Si se analizan tales aspectos destaca la falta de precisión de algunos de ellos, por ejemplo, no se puntualiza el alcance poblacional ni geográfico del artículo; se estipula: “todo individuo tiene derecho a recibir educación”, pero no se especifica si con ello se hace referencia a todos los mexicanos, independientemente de donde residan, o a todos los que residan en México, independientemente de su nacionalidad.

Además de que en dicho artículo faltaría explicitar la obligatoriedad del estado para brindar alfabetización a los adultos que no hayan tenido acceso a la educación básica previamente (según el censo del INEGI del 2010 el 6.9 % de la población mayor de 15 años es analfabeta). Así como describir la estrategia para implementar dicho aspecto.

Por otra parte, en el artículo se menciona que adicionalmente a la educación básica “...el Estado promoverá y atenderá la Educación Superior...” y “...apoyará la investigación científica y



tecnológica y alentaré el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura”, pero no se estipulan estrategias para ello.

Y se estipula que “toda la educación que el Estado imparta será gratuita”, pero en la práctica ello no se cumple dado que los padres de familia deben aportar recursos económicos para el mantenimiento de las escuelas a través de diversos medios (por ejemplo, el pago de “cuotas” anuales).

Se afirma que “...la educación será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”, pero no se define qué sería “el máximo logro académico de los educandos”.

3. Logro de los objetivos planteados en el artículo tercero constitucional

Además de la falta de precisión de algunos elementos del artículo en cuestión, destaca el rotundo fracaso en el cumplimiento de algunos de sus objetivos, por ejemplo, en lo relativo a que la educación que el Estado proporcione deba ser de calidad, como lo muestran las evaluaciones del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), en el 2012 (no se encontraron datos posteriores) los estudiantes mexicanos obtuvieron, en promedio, uno de los puntajes más bajos de los países evaluados; México ocupó el lugar 53 de 65, al obtener 413 puntos, es decir, obtuvo 200 puntos menos que el país con el puntaje más alto (China con 613 puntos) (CNN México, 2013). Y lo más lamentable es que de la evaluación previa a ésta no hubo ninguna mejoría, al contrario, los puntajes en los 3 aspectos medidos disminuyeron (Matemáticas, Lenguaje y Ciencias).

Destaca el hecho de que los resultados promedio de México (lectura 424, matemáticas 413 y ciencia 415) fueron mucho más bajos que el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (lectura 494, matemáticas 496 y ciencia 501) en los tres aspectos evaluados.

La prueba PISA mostró que México es el país con el mayor porcentaje de estudiantes con el nivel más bajo de lectura y con el menor porcentaje de estudiantes en los niveles superiores.



Tal nivel de desempeño tiene graves repercusiones en diferentes aspectos, por poner sólo un ejemplo, en la formación de nuevos científicos. Diversos estudios realizados han mostrado las deficiencias que los estudiantes de nivel básico, medio superior, superior, e incluso de posgrado, muestran al leer y escribir tanto textos técnicos como no técnicos (González-Torres, Padilla-Vargas, y Tamayo, 2011; Padilla, 2009; Padilla y Fernández, 2014; Padilla, Fuentes y Pacheco, 2015; Padilla, Solórzano y Pacheco, 2009; Padilla y Suro, 2007; Padilla, Tamayo y González, 2010; Padilla, Tamayo y González-Torres, 2013; Tamayo, Padilla y González-Torres, 2009; Varela, Padilla y Martínez, 1997).

Ello sin duda es resultado de las deficiencias de la educación básica y media superior que han recibido a lo largo de su vida. México necesita más y mejores científicos y ello sólo podrá lograrse si se mejora la calidad de la educación en todos los niveles.

4. Conclusiones

El sistema educativo mexicano ha tenido grandes logros desde la promulgación del artículo tercero constitucional, por ejemplo, pasó de tener poco más de 3 millones de estudiantes en 1950 a más de 33 millones en el 2009. Y según el censo realizado por el INEGI, en el 2010 el 94% de los niños entre 6 y 14 años asistía a la escuela (INEGI, 2015). Por otra parte, la proporción de alumnos que completó la educación secundaria aumentó de 33% en el 2000 a 45% en el 2009, y entre el 2000 y el 2009, el número de jóvenes de 15 años de edad inscritos en la escuela aumentó de 56% a 66 % (Rojas, 2014).

Pero si bien tales cifras son alentadoras respecto al número de mexicanos que ahora tienen acceso a la escuela, la calidad de la educación que reciben dista mucho de ser la óptima, como lo muestran los resultados obtenidos en las pruebas PISA.

El artículo tercero ha sufrido desde se promulgación diferentes reformas (1934, 1946, 1980, 1992, 1993, 2002, 2011 y 2013) (Soto, 2013), y éstas han permitido mejoras importantes en diferentes aspectos de la educación, éstos no han sido suficientes para lograr uno de sus objetivos principales, proveer a los mexicanos de una educación de calidad.

Dado todo lo previamente expuesto se considera necesario que el artículo tercero constitucional se reforme en los siguientes aspectos:

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



- a) Se deberá precisar que la instancia encargada de lo relativo a este artículo es la Secretaría de Educación Pública (SEP); por ahora ello no se menciona.
- b) Para poder lograr el cabal cumplimiento de que lo relativo a que “todo individuo tiene derecho a recibir educación”, es necesario clarificar a qué individuos se hace referencia, como se mencionó al principio del presente escrito.
- c) Para lograr una educación de calidad se considera necesario estipular responsabilidades concretas para todos los actores sociales implicados: Estado –Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios–, docentes, directivos, así como padres o tutores, y educandos. Lo que se menciona al respecto es sumamente ambiguo. Y al definir responsabilidades sería necesario precisar sanciones específicas por el incumplimiento de tales responsabilidades, para cada uno de dichos actores.
- d) Es indispensable definir criterios claros, objetivos y medibles de lo que implicaría garantizar “una educación de calidad”, así como explicitar el criterio de logro a cumplir por cada uno de los actores implicados en este artículo (Estado, docentes, directivos, padres o tutores y educandos) para lograr dicho objetivo. En la reforma de 2013 se agregó la puntualización de que “el Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el *máximo logro de aprendizaje de los educandos* (cursivas propias)”, sin embargo, no resulta claro a qué se hace referencia con la “idoneidad de los docentes y directivos”, ni con lo relativo al máximo logro de aprendizaje de los educandos”.
- e) Dado que se estipula que la educación debe ser gratuita, es preciso definir mecanismos para que ello se cumpla así como estipular sanciones por el incumplimiento de tal disposición.
- f) Se considera necesario incluir en el artículo la obligatoriedad del estado para brindar alfabetización a los adultos que no hayan tenido acceso a la educación básica previamente ya que si bien los esfuerzos en dicho sentido son alentadores, todavía existe en el país un porcentaje importante de analfabetismo (6.9 según el censo del INEGI del 2010). Aunque

para atender tal aspecto en 1981 se creó El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (<http://www.inea.gob.mx/>), el incluir las funciones de dicho instituto en el artículo tercero podría fomentar la continuidad del proyecto educativo del país.

- g) Se deberá especificar cómo el Estado promoverá y atenderá a la Educación Superior dado el rezago existente al respecto, ya que a pesar del constante incremento de los mexicanos que logran un título universitario, el porcentaje (23% egresados universitarios, en 2011) es muy inferior al de la media de los países de la OCDE (39%) (OCDE, 2013).
- h) Dada su importancia en el desarrollo del país, es indispensable precisar en el artículo cómo el estado apoyará la investigación científica y tecnológica. Ya que si bien para ello se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), en 1970, con el objetivo de “impulsar y fortalecer el desarrollo científico y la modernización tecnológica de México, mediante la formación de recursos humanos de alto nivel, la promoción y el sostenimiento de proyectos específicos de investigación y la difusión de la información científica y tecnológica” (<http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt>) podría ser importante, para darle continuidad al proyecto educativo del país, que lo relativo a dicho Consejo formara parte del artículo tercero constitucional.
- i) Se deberá estipular cómo el Estado alentará el fortalecimiento y difusión de la cultura. Caso similar al del inciso previo, ya que si bien existe el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), instancia creada en 1988 con el objeto de coordinar las políticas, organismos y dependencias tanto de carácter cultural como artístico en las labores de promoción, apoyo y patrocinio de los eventos que propicien el arte y la cultura (www.conaculta.gob.mx). Incluir al INNEA, CONACULTA y CONACyT en el artículo tercer podría auspiciar contar con un proyecto integrado, no fragmentado, que podría facilitar el logro del objetivo estipulado en el inciso a de dicho artículo “el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” (<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>).

Para finalizar es importante remarcar que es necesario un artículo tercero constitucional que responda a las necesidades actuales de los mexicanos, ya que a través de los años se ha observado el fracaso del Estado para garantizar una educación de calidad. Ya que si bien ha



aumentado la población que tiene acceso a la educación, la calidad de ésta ha ido disminuyendo con los años, como lo muestran los resultados de las evaluaciones del PISA. Un análisis de las posibles razones de ello rebasa los objetivos del presente trabajo, sin embargo, lo que si vale la pena señalar es que aparentemente el problema no es de recursos, ya que el gasto en educación en México asciende a 6.2 % del Producto Interno Bruto (PIB), equivalente al 20.5 % del gasto público total, el mayor gasto entre los países de la OCDE (Gómez, 2013).

Y ¿por qué se hace tanto énfasis en la mejora de la calidad de la educación? Porque a mejor educación, mayor bienestar general de la población. Por ejemplo, según la OCDE (2010) “si México lograra reducir las disparidades en el desempeño escolar y obtuviera un mínimo de 400 puntos en la prueba PISA para todos sus alumnos, podría registrar un aumento del PIB de 1200% en el año 2090”, es decir, una educación de calidad incrementaría las oportunidades laborales, y por tanto, el bienestar económico de los mexicanos dado que diversos estudios han demostrado la clara relación existente entre los ingresos familiares y el nivel educativo del jefe de familia (Beccaria et al., 2005; Neira & Guisan, 2002; Pina & Aubyn, 2002).

Referencias

Psicología y Educación Integral A.C.
revista@peiac.org
<http://www.peiac.org/Revista/revistapei.html>



Beccaria, L., Groisman, F., Calero, J., Larrea, C., Barceinas, F. & Cortés, F. (2005). La incidencia de la educación sobre el bienestar de los hogares. Buenos Aires: SITEAL-UNESCO-IIPE-OEI, 2005.

Instituto de Investigaciones Jurídicas. (Noviembre, 2015). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo 3. México, D.F. UNAM. (Recuperado el 28 de noviembre de 2015 de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s=>)

Centro de Investigación Económica y Presupuestaria. (Diciembre, 2013). El gasto en educación y su relación con el desempeño en PISA. México, D.F.: Antonio Surisadai Gómez López (Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de <http://ciep.mx/entrada-investigacion/el-gasto-en-educacion-y-su-relacion-con-el-desempeno-en-pisa/>)

CNN México. (Diciembre, 2013) PISA: Ranking de los mejores y peores países en educación. México, D.F.: Miguel Ángel Vargas V. (Recuperado el 30 de noviembre del 2015 de <http://www.adnpolitico.com/ciudadanos/2013/12/03/pisa-ranking-de-los-mejores-y-peores-paises-en-educacion>)

González-Torres, M.L., Padilla-Vargas, M.A, & Tamayo, J. (2011). Effects of the degree of specificity of the achievement criterion on the informal questions elaboration. *International Journal of Hispanic Psychology*, 3, 2, 171-183.

Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática. (Noviembre, 2015). Cuéntame... Población. México, D. F.: INEGI (Recuperado el 28 de noviembre de 2015 de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P>)

Neira, I. & Guisan, M.C. (2002). Modelos econométricos de capital humano y crecimiento económico: Efecto Inversión y otros efectos indirectos". *Asociación de Estudios Euro-*



Americanos de Desarrollo Económico, 62 (Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de <http://www.usc.es/economet/aea.htm>)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2010). El Alto Costo del Bajo Desempeño Educativo. (Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de <http://pedagogialearning.blogspot.mx/2010/02/el-alto-costo-del-bajo-rendimiento.html>)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). Panorama de la educación 2013 (Recuperado el 30 de noviembre de 2015 de http://www.oecd.org/edu/Mexico_EAG2013%20Country%20note%20%28ESP%29.pdf)

Padilla, M.A. (2009). Análisis de las condiciones en las que se ejercita, enseña y aprende la práctica científica. En M. A. Padilla (Editora). *Avances en la investigación del comportamiento animal y humano*. Pp. 105-128. México: Universidad de Guadalajara. ISBN 978-970-764-809-8.

Padilla, M.A. & Fernández, G. (2014). Efectos de manipular características textuales del referente en la lectoescritura de textos científicos. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 40, 3, 47-71.

Padilla, M.A., Fuentes, N., & Pacheco, V. (2015). Efectos de un entrenamiento correctivo en la elaboración y fundamentación de preguntas de investigación. *Revista Colombiana de Psicología*, 18, 2, 87-100.

Padilla, M.A., Solórzano, W.G., & Pacheco, V. (2009). The effects of text analysis on drafting and justifying research questions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17, 7(1), 77-102.

Padilla, M.A. & Suro, A. (2007). Identificación de las competencias de investigación adquiridas por investigadores en formación. En: J. J. Irigoyen, M. Jiménez y K. F. Acuña (2007).



Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. Una aproximación a la Pedagogía de las Ciencias.
Hermosillo: Editorial UniSon. Págs. 137-168.

Padilla, M.A., Tamayo, J. & González, M.L. (2010). Análisis de la posible relación entre la elaboración de preguntas informales y de investigación. *IPyE: Psicología y Educación* 4, 7, 1-21.

Padilla, M.A., Tamayo, J., & González-Torres, M.L. (2013). *Does asking pertinent non-academic questions make you a better researcher?: the link between non-academic and research questions.* USA: Nova Science Publishers.

Pina, A.M. & Aubyn, M.S. (2002). Public Capital, Human Capital and Economic growth: Portugal 1977-2001. Departamento de Prospectiva e Planeamento do Ministério das Finanças. Lisboa.

Rojas, G. (El Economista. (2014, 1 Enero). Educación 2014. **El Economista** (Recuperado el 10 de agosto de 2015 de <http://eleconomista.com.mx/foro-economico/2014/01/01/educacion-2014>).

Soto, A. (2013). El Artículo 3o. Constitucional: un debate por el control de las conciencias. *Cuestiones Constitucionales*, 28, 211-240 (Recuperado el 28 de noviembre de 2015 de <http://www.redalyc.org/pdf/885/88527465007.pdf>)

Tamayo, J., Padilla, M.A., & González-Torres, M.L. (2009). Efectos de criterios de logro diferenciales en la elaboración de preguntas informales, en estudiantes de preparatoria, licenciatura y posgrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 12, 1, 27-39.



Varela, J., Padilla, M.A. & Martínez, C. (1997). Diagnóstico de habilidades y conocimientos de matemáticas en alumnos de sexto grado de primaria. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 23, 1, 67-84.

