Año 1, Número 1, 2015

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Investigación y práctica en psicología del desarrollo

Año 1, Número 1, 2015

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE AGUASCALIENTES

Investigación y práctica en psicología del desarrollo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

M. en Admón. Mario Andrade Cervantes
Rector

Dr. en C. Francisco Javier Avelar González
Secretario General

Dr. en Ed. Daniel Eudave Muñoz
Decano del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Dra. Martha Leticia Salazar Garza
Jefa del Departamento de Psicología

Dr. en Hist. Víctor Manuel González Esparza
Director General de Difusión y Vinculación

Investigación **y práctica** en psicología **del desarrollo**

Editor
Dr. Pedro Palacios Salas

Consejo editorial
Dra. María Luisa Marván Garduño
Universidad Veracruzana
Dra. Alicia Edith Hermosillo de la Torre
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Cecilia Méndez Sánchez
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Cintia Rodríguez Garrido
Universidad Autónoma de Madrid
Dra. Clara Selva Olid
Universitat Autònoma de Barcelona
Dra. Kalina Isela Martínez Martínez
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Karina Cárdenas Conejero
Pontificia Universidad Católica de Chile
Dra. María de la Luz Pérez Padilla
Universidad de Guadalajara
Dra. María Teresa Dávalos Romo
Universidad Autónoma de Zacatecas
Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Dra. Neyda María Mendoza Ruvalcaba
Universidad de Guadalajara
Dra. Sonia Sánchez Busqués
Universitat Autònoma de Barcelona
Mtra. Marta Padrós Castells
Universitat Autònoma de Barcelona

Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo, Año 1, Número 1, 2015, es una publicación anual editada por la Universidad Autónoma de Aguascalientes a través del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Av. Universidad No. 940, Ciudad Universitaria, C.P. 20131, Tel. (449) 9107454, correo-e: palaciosalas@yahoo.com.mx . Editor responsable: Dr. Pedro Palacios Salas. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2015-070310051400-203, ISSN versión electrónica En Trámite. Responsable de la última actualización de este número: Departamento Editorial, Carlos Gutiérrez Lozano, Av. Universidad 940, Ciudad Universitaria, Edificio 222, Tercer Piso, Aguascalientes, Ags., C.P. 20131. Fecha de la última modificación 20 de agosto de 2015.
Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

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

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

ÍNDICE

Editorial 11

Estudios empíricos

Usos y significados de los objetos en niños mexicanos 15
Pedro Palacios Salas, Cintia Rodríguez Garrido, Cecilia Méndez Sánchez, Alicia Edith Hermosillo de la Torre y Miguel Ángel Sahagún Padilla

Análisis de la relación entre el temperamento y el aprendizaje léxico 23
Mayra Alejandra Villarreal Garza y Alberto Jorge Falcón Albarrán

Estimulación en el hogar, depresión materna, apoyo social y desarrollo cognitivo en niños con y sin hipotiroidismo congénito 31
Pedro Luis Hernández González, Iván Rolando Rivera González, Valeria Escobar Ruiz y Carmen Sánchez Pérez

Relación entre ambiente, interacción, salud mental materna y el desarrollo psicomotor del niño mediante análisis de ecuaciones estructurales 39
Rolando Rivera González, Ignacio Méndez Ramírez, Miriam Figueroa Olea, Héctor Ávila Rosas, Antonio Sierra Cedillo y Karla Soler Limón

47 Evaluación del impacto del programa de vigilancia y promoción del desarrollo integral del niño sobre la estimulación en el hogar en niños menores de 3 años
Silvia Clementina Izazola Ezquerro, Rolando Rivera González, María Yadira Villanueva Romero, Luz Angélica Orozco Restrepo, José Antonio Sierra Cedillo y Rosa María Nájera

55 Conductas de autorregulación infantil ante dos tareas
Cecilia Méndez Sánchez, Pedro Palacios Salas, Miguel Ángel Sahagún Padilla y Alicia Edith Hermosillo de la Torre

61 Perfiles cognoscitivos y motivacionales en niños de primaria con diferentes niveles de creatividad
Blanca Chávez Soto y Fabiola Zacatelco Ramírez

69 Evaluación de aptitudes sobresalientes con la SAGES-2 en escolares de tres contextos educativos de Morelos y Sonora
Doris Castellanos Simons, Aldo Mauricio Ferrari Belmont y Aldo Bazán Ramírez

77 Apoyo familiar y desempeño académico de tres contextos educativos en Sonora, nivel primaria
Eneida Ochoa Ávila, Rafael Octavio Félix Verduzco, Alejandrina Limón Fernández y Mónica Cecilia Dávila Navarro

85 Flexibilidad cognoscitiva en niños escolares con antecedentes de hipotiroidismo congénito
Juan Antonio González Medrano, Carmen Sánchez Pérez, Gabriela Romero Esquiliano, Javier Velázquez Moctezuma e Ignacio Méndez Ramírez

93 La familia como una influencia importante en las orientaciones motivacionales en estudiantes de telesecundaria
Blanca de la Luz Fernández Heredia

101 Factores motivacionales y desempeño académico en adolescentes
Virgelina Castellanos Páez y Paola Andrea Reyes Parra

Relación de la comunicación y la victimización escolar de adolescentes 109
Karla María Urías Aguirre

La conducta prosocial y su relación con los estilos parentales en adolescentes: educación pública y privada 119
Marcela Patricia del Toro Valencia

¿Qué es leer? La lectura y su representación en estudiantes universitarias 129
Silvia del Carmen Miramontes Zapata, Juan Martín Sánchez Bautista y Sandra Ramos Basurto

Análisis de técnicas mnemónicas de la entrevista cognitiva 137
Marisol Elizalde Monjardin, Robyn Holliday y Heather Flowe

Estudio de las interacciones escolares de estudiantes de profesiones del área de la salud 145
Marisela Rocío Soria Trujano y Edy Ávila Ramos

Diferencias de género en la convivencia familiar y socialización de estudiantes de Medicina 153
Marisela Rocío Soria Trujano y Edy Ávila Ramos

La formación en género y psicología: implicaciones y propuestas. Una primera aproximación 159
Cecilia Irene Anaya González, Liliana del Rayo Farfán Rodríguez, Diana Abigail Vázquez Velázquez, Adriana Toledo Corona, Sergio Rodrigo del Ángel Ortega y Yazmín Selene Luna García

Impacto personal y escolar del embarazo y maternidad en estudiantes universitarias 167
Gloria Ángela Domínguez Aguirre, Adriana Martínez Peralta, Héctor Herrera Barragán y María Elena Rincón Aguirre

La edad como factor de éxito en las relaciones de parejas casadas 175
Ruth Berenice Aldana Zamorano y Gabriela Eugenia López Tolsa Gómez

183 Ámbito laboral y bienestar físico en personal de enfermería
Marisela Rocío Soria Trujano, Juana Olvera Méndez, Edy Ávila Ramos, Esther María Marisela Ramírez Guerrero, Enrique Bernabé Cortés Vázquez y Yasmín Arriaga Abad

189 La pertinencia en la aplicación de estrategias de comprensión lectora y el nivel educativo de los docentes
Alma Y. Aguilar Zedeño, María Teresa Dávalos Romo, Jennifer Rentería Conseción y Aidé T. Vital Caballero

197 Estrategias de apoyo familiar: ¿qué dicen los padres de familia en grupos de Sonora y Morelos?
Ana Laura Navarro Romero, Karlena María Cárdenas Espinoza, Alejandro Escobedo García, Mónica Cecilia Dávila Navarro y Aldo Bazán Ramírez

205 Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del estado de Morelos, México
Emma Isabel Soriano Martínez y Doris Castellanos Simons

213 Estilos de afrontamiento y salud mental en madres de niños con hipotiroidismo congénito
Pedro Luis Hernández González, Carmen Sánchez Pérez, Iván Rolando Rivera González y Leonor Sánchez Pérez

221 Motivos de consulta psicológica en grupos etarios
Grecia Eugenia Rodríguez Navarro, Enrique Rosales Acevedo, María Dolores García Sánchez y Oliva Eréndira Luis Delgado

229 Imágenes de la vejez: ¿mitos o realidades?
Neyda Ma. Mendoza Ruvalcaba y Elva Dolores Arias Merino

237 Ideas sobre la vejez en estudiantes de Ciencias de la Salud del Centro Universitario de Tonalá
Wilfrido Domínguez Sandoval, Mónica Carolina Estrada Galindo, Diana Gisell Ibarra Figueroa, Melissa Sarahí Villalobos Pulido y Neyda Ma. Mendoza Ruvalcaba

Adaptación de la Escala de Percepción de Restauración Ambiental en parques 245
Lorena Caporal Olvera y Luz María Flores Herrera

Escala para nominar aptitudes sobresalientes. Validez de contenido por jueces expertos y no expertos 253
Fabiola Zacatelco Ramírez, Blanca Chávez Soto y Aurora González Granados

Confiabilidad y validez de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA en estudiantes universitarios del Estado de México 261
Carlos Saúl Juárez Lugo, Karina Pichardo Silva, María del Consuelo Escoto Ponce de León y Elba Luna Montijo

Estimulación temprana en niños de desarrollo típico 269
Usul Abraham Mercado Saavedra, Gabriela Jiménez Meza y Pedro Palacios Salas

Manejo de las atribuciones de causalidad en un caso de tricotilomanía 275
Cecilia Méndez Sánchez

Modificación de atribuciones de causalidad: estudio de caso 283
Alejandra Viridiana Gutiérrez García y Cecilia Méndez Sánchez

Taller a docentes para el control de la agresión infantil 291
Luz María Flores Herrera, Yesenia Cortés Michaca y Marcos Bustos Aguayo

El video como proceso de formación reflexiva en la práctica docente universitaria 299
Blanca de la Luz Fernández Heredia y Edith Jiménez Ríos

Post-efecto de 0.5 mg/kg de diazepam sobre la respuesta de sacudirse en la PNF. Ensayo dos 307
Samuel Bautista-Peña y Estela Pérez Vargas

Artículos teóricos

317 El papel del orientador escolar durante la adolescencia
Mayra Goretti Medina Sifuentes, Cecilia Méndez Sánchez y Néstor Renedo Cámara

325 Del contenido al sentido: estereotipos de la vejez como prácticas discursivas
Miguel Ángel Sahagún Padilla, Pedro Palacios Salas, Anna Vitores González, Cecilia Méndez Sánchez, Alicia Edith Hermosillo de la Torre y Francisco J. Elejabarrieta Olabarri

335 El psicólogo educativo y su formación académica desde la perspectiva del desarrollo
Alba Yanalte Álvarez Mejía, Germán Pérez Estrada y Rosa María Nashiki Angulo

343 ¿Quién sobrevivirá? Algunas consideraciones sobre la oferta de formación en psicología
Juan Martín Sánchez Bautista, Silvia del Carmen Miramontes Zapata y Sandra Ramos Basurto

351 El sistema modular, modelo universitario de articulación interdisciplinaria docencia-investigación-servicio
Mario A. Mandujano Valdés

357 La maestría en Rehabilitación Neurológica, proyecto interinstitucional de formación interdisciplinaria en la prevención de alteraciones en el neurodesarrollo
Carmen Sánchez

365 La evaluación de competencias profesionales en un modelo de formación interdisciplinaria a nivel posgrado
Patricia Muñoz Ledo Rábago

373 De la coseidad del hombre según Marx a la cosificación del sujeto en Lacan
Lucero María Mendoza Olguín

Editorial

Tenemos el placer de anunciar el inicio de la publicación de la revista *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*. Nace de la conjunción de esfuerzos con la intención de tener un espacio donde se discutan temas de vanguardia relacionados con este campo.

Los artículos que conforman el presente número son, en su mayoría, trabajos de investigación y, en menor proporción, artículos de reflexión teórica, los cuales fueron presentados durante el *Tercer Congreso Internacional de Psicología del Desarrollo. Interdisciplinariedad y Práctica*, organizado por el Departamento de Psicología del Centro de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, por lo que aprovechamos la oportunidad para agradecer nuevamente al comité organizador de dicho evento, así como a los participantes y asistentes.

Esperamos con interés el discurso y debate que los lectores, docentes, investigadores, profesionales y estudiantes irán generando al paso de los años venideros de la revista, que desde ahora deberán considerarla como suya.

Pedro Palacios, editor

ESTUDIOS EMPÍRICOS

Usos y significados de los objetos en niños mexicanos

Pedro Palacios Salas,[1] Cintia Rodríguez Garrido,[2]
Cecilia Méndez Sánchez,[1] Alicia Edith Hermosillo de la Torre[1]
y Miguel Ángel Sahagún Padilla[1]

Existen, al menos, dos maneras claramente diferenciadas de concebir cómo los niños conocen los objetos. La primera de ellas, y con mayor tradición en la psicología, se caracteriza por plantear 1) que los niños, por sus propios medios, llegan a conocer las propiedades físicas de los objetos y 2) que el mundo material es asemiótico, que carece de reglas de uso y significados culturales. Esta visión asemiótica del mundo material, reducida a sus aspectos físicos, está en la base de distintos planteamientos psicológicos. Para Piaget (1936/1985, 1945/1976), a los niños les basta utilizar sus esquemas sensoriomotores como instrumentos para conocer cualquier objeto, sin importar de qué objeto en particular se trate. La vasta diversidad de esquemas de acción sensoriomotora que encontramos en Piaget ha sido reducida al esquema de explorar por algunos teóricos: explorando el objeto es como los niños descubren

[1] Departamento de Psicología, Centro de Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
[2] Departamento de Psicología Evolutiva y Educación, Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid.

sus propiedades físicas (Bjorklund y Gardiner, 2011), sus *affordances* naturales (Tomasello, 1999) e incluso sus *affordances* intencionales (Rakoczy, Tomasello y Striano, 2005; Tomasello y Rakoczy, 2003). Por último, para Leslie (1987, 1994) las representaciones primarias innatas les permiten a los niños conocer el mundo de forma directa, literal, precisa, transparente y semántica.

La segunda manera de concebir cómo los niños conocen los objetos enfatiza 1) en que los objetos, además de sus atributos físicos, tienen reglas de uso y significados culturales que se definen por las funciones que tienen en la vida cotidiana y 2) que el adulto y el propio objeto juegan un papel protagónico en el origen y comprensión de los usos y significados asignados a los objetos (Moro y Rodríguez, 2005; Palacios, 2009; Palacios y Rodríguez, 2006; Palacios, Rodríguez, Méndez-Sánchez y Hermosillo-de la Torre, 2012, 2013; Rodríguez, 2012; Rodríguez y Moro, 1999). Desde la pragmática del objeto, el mundo material no está separado de las normas de uso o de sus propiedades funcionales, por lo que el conocimiento de los objetos incluye los aspectos semióticos sociales de los significados normativos de uso de los mismos. Gracias a que las tazas se usan como tazas es que llegan a ser signo de dicho uso y para que esto ocurra se requiere que se usen como tales. A su vez, las reglas de los usos convencionales o canónicos de los objetos sirven como significados de primer grado sobre los que se asientan los significados simbólicos o de segundo grado (Palacios y Rodríguez, 2015; Rodríguez, Palacios, Cárdenas y Yuste, 2014). Con el símbolo o uso simbólico se evoca el significado ausente del uso canónico del objeto. En suma, los significados asignados a los objetos dependen de sus usos y el niño requiere que los adultos les asignen usos y significados canónicos y simbólicos a los objetos mientras se comunican e interactúan conjuntamente con los objetos para que acaben apropiándose de dichos conocimientos o maneras de significar el mundo. El objetivo del presente trabajo es mostrar los cambios en las prácticas de uso de los objetos que las díadas mexicanas realizaron con los objetos en el transcurso de los 9 a los 18 meses de edad de los niños.

Método

Participantes

En el presente estudio participaron seis niños mexicanos (tres niños y tres niñas) con uno de sus respectivos padres y fueron seleccionados de manera no probabilística. Los padres fueron contactados por medio de las directoras de Centros de Desarrollo Infantil en la ciudad de Aguascalientes, Ags. Los niños tenían 9 meses al inicio del estudio. La edad promedio de los padres fue de 31.66 años. Las familias participantes pertenecen a un nivel socioeconómico medio.

Material

Se utilizaron diez objetos familiares para los participantes: un bote de crema vacío, un caballo de plástico, una caja de cartón con una cuerda atada al frente, un cepillo de dientes para niño, una cuchara de madera, un encendedor de plástico convencional, un muñeco de tela, una piedra pequeña ovalada, un teléfono celular de juguete que reproduce sonidos musicales y voces al pulsar sus teclas y un trapo.

Para la filmación, usamos una cámara de video digital.

Procedimiento

Los participantes fueron observados en cuatro ocasiones a lo largo de 9 meses en sus contextos familiares. La primera observación se realizó cuando los niños/as tenían 9 meses. La segunda filmación tuvo lugar a los 12 meses, la tercera a los 15 y la cuarta a los 18 meses de edad. Todas las observaciones se realizaron en el hogar de los participantes en un contexto comunicativo triádico semiestructurado (adulto-niño-objeto). Pedimos a los adultos que se sentaran junto a su hijo/a, depositamos los 10 objetos frente a ellos a una distancia que permitiera cogerlos libremente y les dimos la siguiente instrucción: “Interactúe con su hijo/a como suele hacerlo normalmente y trate de olvidar que lo

estamos grabando". Enseguida comenzamos a grabarlos durante 10 minutos.

Posteriormente, hicimos la toma de protocolo de las interacciones triádicas adulto-niño-objeto, segundo a segundo, a partir de las filmaciones.

Una vez realizados los protocolos, el siguiente paso fue segmentarlos en secuencias o episodios de uso de los objetos. Para realizar el corte en secuencias tomamos como criterio general la triadicidad, esto es, que el adulto y el niño mantuvieran la atención o acción simultánea en torno al mismo objeto por lo menos durante 5 segundos. La secuencia inicia cuando uno de los participantes usa un objeto y el otro participante mira o participa en la actividad. La secuencia finaliza cuando uno de los participantes rompe la atención convergente, inicia otro tipo de práctica o uso con el mismo objeto o cuando cambia de objeto.

La codificación se realizó usando las categorías semióticas de usos no canónicos y usos canónicos descritas por Rodríguez y Moro (1999) y Moro y Rodríguez (2005), así como la de usos simbólicos descrita por Palacios (2009).

Usos no canónicos. Usos indiferenciados e inespecíficos que los niños les dan a los objetos. Estos usos se corresponden desde una lectura semiótica con el iconismo de Peirce, ya que la relación entre *representamen* y su objeto inmediato no se apoya en otras relaciones previas.

Usos canónicos. Usos sujetos a reglas públicas y culturales. Los objetos son usados de acuerdo con sus usos cotidianos y públicos. Se corresponden con el concepto de símbolo de Peirce, donde la relación entre *representamen* y su objeto inmediato es producto de una regla o ley.

Usos simbólicos. Usos de los objetos que representan algo ausente. Estos usos se apoyan en las reglas de los usos canónicos. Tales reglas pueden ser aplicadas al mismo objeto en contextos o escenarios distintos, a otros objetos o a ningún objeto, donde la regla del uso canónico de un objeto es evocada en la ausencia de algún objeto.

Finalmente, hicimos un análisis estadístico descriptivo de las frecuencias y duraciones de las secuencias.

Resultados

Porcentaje del tiempo total empleado por las díadas en los usos de los objetos

A los 9 meses, los participantes invirtieron mayor porcentaje de tiempo en usar los objetos de forma no canónica (29.88%) comparado con el tiempo invertido en los usos canónicos y simbólicos, cuyos porcentajes fueron muy similares (cerca de 13%). En cambio, a partir de los 12 meses, los porcentajes de tiempo que los participantes invirtieron en las secuencias canónicas y simbólicas fueron mayores que el de los usos no canónicos. El porcentaje de la duración total de las secuencias canónicas disminuyó progresivamente tendiendo a cero conforme la edad de los niños. El porcentaje de la duración total de las secuencias canónicas aumentó a los 12 meses y luego disminuyó ligeramente a los 15 y 18 meses, pero sin ser menor que el de los 9 meses, manteniéndose más o menos constante a lo largo del estudio. Finalmente, el porcentaje de la duración total de los usos simbólicos fue el que mayor incremento tuvo conforme la edad de los niños, alcanzando casi 60% a los 18 meses.

Número total y duración media de las secuencias de los usos de los objetos

La frecuencia y duración media de las secuencias no canónicas siempre fueron en decremento conforme la edad de los niños, siendo mayores a los 9 meses. En relación con los usos canónicos, la frecuencia incrementó a los 12 meses, comparada con los 9 meses. Posteriormente, a los 15 y 18 meses, hay una disminución progresiva en comparación con la de los 12 meses, pero sin llegar a estar por debajo de la de los 9 meses. La duración media de las secuencias canónicas se mantiene más o menos constante desde los 9 hasta los 18 meses. La frecuencia total de las secuencias simbólicas incrementó a los 12 meses en comparación con los 9 meses y, a partir de los 12 meses, se mantiene relativamente constante. La duración media de las secuen-

cias simbólicas tuvo un incremento progresivo y ligero a los 12 y 15 meses y un incremento mayor a los 18 meses (casi el doble), en relación con los 9 meses.

Discusión

El tiempo que los participantes invierten en los distintos usos de los objetos se relaciona con el desarrollo cognitivo alcanzado por los niños/as. Comienzan usando los objetos de acuerdo con lo que las características físicas de los objetos les permiten: manipularlos, chuparlos, golpearlos, etcétera. A partir de los 12 meses, los usos no canónicos iniciales de los objetos por parte de los niños van siendo reemplazados por usos culturales basados en reglas, como los usos canónicos y simbólicos. Estos datos cuestionan la concepción prevaleciente en torno a la manera en que los niños llegan a conocer los objetos, así como el concepto mismo de objeto y la idea de "la realidad literal" evidente para los niños. Asimismo, los adultos juegan un papel muy importante en la transmisión de estas formas culturales de usos de los objetos (Moro y Rodríguez, 2005; Palacios, 2009; Palacios y Rodríguez, 2006, 2015; Palacios *et al*., 2012; Rodríguez, 2006; Rodríguez y Moro, 1999), donde los contextos triádicos, con su carácter asimétrico y dialéctico, se constituyen en el escenario de los procesos de desarrollo y educativos (Palacios *et al*., 2013).

Referencias

Bjorklund, D.F., y Gardiner, A.K. (2011). Object Play and Tool Use: Developmental and Evolutionary Perspectives. En A.D. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of Development of Play* (153-171). EUA: Oxford University Press.

Leslie, A.M. (1987). Pretense and Representation: The Origins of "Theory of Mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426.

Leslie, A.M. (1994). Pretending and Believing: Issues in the Theory of ToMM. *Cognition*, *50*, 211-238.

Moro, C. y Rodríguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Bern-New York: Peter Lang.

Palacios, P. (2009). *Origen de los usos simbólicos de los objetos en los niños en contextos de comunicación e interacción triádicos* (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Palacios, P. y Rodríguez, C. (2006). Los símbolos en los contextos de interacción tríadica. En P. Palacios (Ed.), *Memoria. Primer Congreso Internacional de Psicología del Desarrollo. Primer Encuentro de Egresados* (pp. 1-9). Aguascalientes, México: UAA.

Palacios, P. y Rodríguez, C. (2015). The Development of Symbolic Uses of Objects in Infants in a Triadic Context: A Pragmatic and Semiotic Perspective. *Infant and Child Development.* Published online in Wiley Online Library. DOI: 10.1002/icd.1873.

Palacios, P., Rodríguez, C., Méndez-Sánchez, C. y Hermosillo-de la Torre, A.E. (2012). Participación del adulto en la construcción de los usos convencionales de los objetos. En R. Díaz-Loving, S. Rivera-Aragón e I. Reyes-Lagunes (Comp.), *Aportaciones actuales de la psicología social. Volumen 1* (6-28). Monterrey: UANL.

Palacios, P., Rodríguez, C., Méndez-Sánchez, C. y Hermosillo de la Torre, A. E. (2013). Contextos comunicativos e interactivos tríadicos: la unidad básica de la educación. En P. Palacios, M.C. Farfán, E. Navarrete y S.C. Miramontes (Comp.), *Psicología educativa: reflexión, práctica e intervención* (14-40). Toluca, México: UAEM.

Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (trad. P. Bordonaba). Barcelona: Crítica (Trabajo original publicado en 1936).

Piaget, J. (1976). La formation du symbole chez l'enfant. Neuchatel: Delachaux & Niestlé. (Trabajo original publicado en 1945).

Rakoczy, H., Tomasello, M., y Striano, T. (2005). How Children Turn Objects into Symbols: A Cultural Learning Account.

En L. Namy (Ed.), *Symbol Use and Symbolic Representation* (69-97). Mahwah-London: LEA.

Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Horsori.

Rodríguez, C. (2012). The Functional Permanence of the Object: A Product of Consensus. En E. Martí y C. Rodríguez (Eds.), *After Piaget* (123-150). New Brunswick, NJ/London: Transactions Publishers.

Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan.* Barcelona: Paidós.

Rodríguez, C., Palacios, P., Cárdenas, K. y Yuste, N. (2014). Les symboles: des formes de second ou de troisiéme sens? En C. Moro y N. Muller-Mirza (Eds.), *Psychologie du développement, sémiotique et cultura* (99-116). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition.* Cambridge: Harvard University Press.

Tomasello, M. y Rakoczy, H. (2003). What Makes Human Cognition Unique? From Individual to Shared to Collective Intentionality. *Mind and Language*, 18(2), 121-147.

Análisis de la relación entre el temperamento y el aprendizaje léxico

Mayra Alejandra Villarreal Garza[1]
y Alberto Jorge Falcón Albarrán[1]

Introducción

La adquisición del lenguaje constituye una de las habilidades cognoscitivas más relevantes y complejas del ser humano. Gracias al dominio de una lengua, el hombre es capaz de crear y compartir contenidos del pensamiento, ya sea como emisor o receptor, logrando así la comunicación e integración del individuo a su grupo social y cultural. Esta habilidad es dividida en varios niveles, como lo son: el nivel pragmático, sintáctico, fonológico y léxico, siendo este último el objeto de nuestro estudio.

En las últimas décadas se ha estudiado el papel que juegan diferentes aspectos en el aprendizaje léxico (aprendizaje de nuevas palabras), uno de ellos es el temperamento, entendido como las características individuales que se asume que tienen una base genética que determinan las respuestas afectivas, atencionales y motoras del individuo en varias situaciones (Rothbarth, Kagan, Einsenberg, Calkins y Shiner, 2011). De esta definición se derivan

[1] Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

tres dimensiones: extraversión, afecto negativo y control esforzado; las primeras dos se refieren a la reacción emocional del niño hacia el medio y la última se relaciona con aspectos cognitivos, como la regulación de la atención.

Investigaciones recientes demuestran que las dimensiones de control esforzado y extraversión predicen significativamente las variables del aprendizaje de nuevas palabras (Dixon y Shore, 1997; Dixon y Smith, 2000) y su comprensión (Morales *et al*., 2000). Otros estudios indican que los niños con temperamento difícil, incluyendo el bajo nivel de control esforzado y el alto efecto negativo, muestran ciertas desventajas en cuanto a lenguaje se refiere, en comparación con los niños con temperamento fácil (Salley y Dixon, 2007). Además, se menciona la dimensión de afecto negativo como indicador de atención conjunta, es decir, entre mayor afecto negativo, menor respuesta a ofertas de atención conjunta tendrá el niño.

Por otro lado, Todd y Dixon (2010) observaron algunos resultados paradójicos al analizar la dimensión de control esforzado, encontrando que los niños pobres en esta área tenían una mayor probabilidad de responder a ofertas de atención conjunta, lo cual resulta contradictorio con base en los resultados de investigaciones previas, ya que se afirmaba que los niños con altos niveles de control esforzado lograban responder de mejor manera a ofertas de atención conjunta y esto, a su vez, daba mayor nivel de adquisición de palabras.

Dentro de esta misma línea, encontramos el estudio que indica que los niños rápidos en habituarse visualmente son precisamente los niños con temperamento difícil, lo cual da como resultado mayor vocabulario (Dixon y Smith, 2000).

Por otra parte, Oakes, Kannass, y Shaddy (2002) evaluaron los efectos interactivos de factores endógenos (temperamento) y exógenos (características de los objetos) sobre la asignación de atención de los bebés mediante la evaluación de la familiaridad y la latencia hacia el distractor durante la exploración de objetos, encontrando que la asignación de la atención depende de las características de objetos, los objetivos del bebé, la motivación, el estado interno; además, encontraron

mayores latencias hacia el distractor dependiendo del desarrollo del bebé.

En otro estudio, Dixon y Salley (2007) tenían como objetivo observar la relación entre el temperamento y el aprendizaje de palabras mediante una tarea de Fast Mapping. Para tales fines evaluaron a 47 niños de 22 meses de edad. La tarea consistía en presentar un objeto desconocido con cuatro ejemplares conocidos. Esta tarea era acompañada de dos distractores, uno social (persona leyendo un cuento detrás del infante) y uno mecánico (un juguete en forma de robot entrando al cubículo donde se llevaba a cabo la tarea). Al analizar los resultados, observaron que los niños con temperamento fácil lograban asignar la atención de manera eficiente y esto correlacionaba positivamente con el aprendizaje de una nueva palabra, es decir, niños con temperamento fácil mostraban ventajas respecto a niños con temperamento difícil en cuanto a aprendizaje de vocabulario se refiere, debido a los recursos atencionales usados en la tarea; sin embargo, estos autores afirman que los resultados obtenidos en su estudio pudieran ser debidos a la memoria de los sujetos, debido a que su método no permite medir de una manera rigurosa la atención que los infantes muestran tanto a los estímulos como a los distractores.

Por otro lado, Vlach y Sandhofer (2011) llevaron a cabo un experimento sobre una tarea de generalización de un sustantivo en donde el contexto de fondo era manipulado. Estos autores concluyen que a partir de los cuatro años, los niños demostraron alto rendimiento en todas las condiciones. Los resultados son discutidos en términos de la relación entre el aprendizaje de palabras y los procesos de memoria. Es decir, la adquisición de palabras en diversos contextos/distractores depende de la memoria del infante.

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que el temperamento tiene una influencia importante en el desarrollo lingüístico del ser humano; sin embargo, es un constructo que necesita mayor investigación, por lo cual es de suma importancia realizar investigaciones al respecto que ofrezcan mejores explicaciones sobre cómo diversos factores influyen en el desarrollo cognitivo del infante (y que por lo tanto permitan realizar intervenciones mucho más integrales).

El presente trabajo tiene como objetivo explorar la relación entre temperamento (específicamente la dimensión control esforzado, relacionada con la atención), tiempos de atención visual en una condición experimental, aprendizaje de nuevas palabras y desarrollo lingüístico.

Método

Participantes

Con este propósito se evaluó a 60 niños de entre 18 y 24 meses de edad, con el criterio de que su única lengua hablada en casa fuera el español y sin diagnóstico o sospecha sobre algún problema auditivo, perinatal o neurológico.

Material

1. The Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ), inventario de 18 escalas con 201 ítems, está diseñado para medir el temperamento de los niños entre las edades de 18 y 36 meses de edad. Evalúa las siguientes dimensiones de temperamento: extraversión (impulsividad, nivel de actividad, placer de alta intensidad, sociabilidad, anticipación positiva), afecto negativo (incomodidad, miedo, tristeza, timidez, facilidad para ser tranquilizado, activación motora y sensibilidad perceptual) y control esforzado (control inhibitorio, cambio atencional, disfrutar de ser abrazado, atención focalizada y placer de baja intensidad).
   Los ítems son respondidos por los padres o cuidadores del niño y cada afirmación describe situaciones que vive el infante en su vida diaria, por ejemplo: ¿Con qué frecuencia durante la última semana el bebé jugó con objetos durante 5-10 minutos?
   Las respuestas describirán las conductas que presenta el niño ante dichas situaciones. Existen seis posibles res-

puestas que van desde “nunca sucede” hasta “siempre” (Rothbart, 2006).

2. Los Inventarios de Desarrollo Comunicativo MacArthur reflejan el proceso normal de adquisición temprana del lenguaje mediante un conjunto de manifestaciones diversas: gestos prelingüísticos, vocalizaciones prelingüísticas, vocabulario y gramática. Consta de dos inventarios diferentes: vocalizaciones, primeras palabras y gestos (8 a 15 meses). Vocalizaciones, palabras y gramática (16 a 30 meses). El último inventario fue utilizado en la presente investigación, el cual consta de dos medidas, palabras que el niño comprende y palabras que el niño comprende y dice. Estos inventarios están pensados para ser cumplimentados por los padres o cuidadores (Ornat *et al*., 2005).
3. El Paradigma Intermodal de Atención Preferencial, PIAP, es una adaptación realizada por Golinkoff *et al.* (1987) del paradigma de atención visual desarrollado por Fantz (como se cita en Falcón, 2012), quien empleó dicho método en estudios sobre las preferencias entre imágenes que mostraban infantes tan pequeños como de dos meses de edad (Falcón, 2012). El procedimiento se basa en la presentación al infante de dos estímulos visuales (actualmente, en algunos laboratorios más de dos) y un estímulo auditivo correspondiente sólo a una de las imágenes. El propósito de una prueba aplicada bajo este paradigma es observar si el infante es capaz de identificar la imagen correspondiente al estímulo auditivo presentado (Falcón, 2012).

Procedimiento

En primer lugar se administrará a los padres el inventario sobre temperamento Early Childhood Behavior Questionnaire (ECBQ) (Rothbart, 2006). Con los resultados anteriores se categorizará a los infantes en niños con temperamento difícil y fácil, para después llevarlos a una tarea de aprendizaje de palabras mediante el paradigma intermodal de atención preferencial PIAP (Golinkoff *et al.*, 1987). La tarea tendrá dos condiciones, una en donde el

fondo de la pantalla donde se enseñan las nuevas palabras será del mismo color (contexto uniforme) y otra donde ese mismo fondo cambiará de color cada vez que se presente una nueva imagen (contexto variable).

Además, se obtendrá información sobre el desarrollo lingüístico de los infantes a través de la aplicación de un reporte parental sobre las palabras que comprenden y producen los infantes (Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur).

Resultados

Para determinar si el temperamento juega un papel importante en el desarrollo lingüístico y como primera etapa de la obtención de los resultados, se realizó una correlación entre los resultados obtenidos de los reportes parentales acerca de temperamento (ECBQ) y desarrollo lingüístico (MacArthur). Este análisis reveló una correlación estadísticamente significativa (.576) entre el desarrollo lingüístico (específicamente la comprensión) y la dimensión control esforzado del temperamento.

Discusión

Los resultados encontrados al analizar el desarrollo léxico y el temperamento coinciden con los resultados encontrados por Morales *et al*. (2000), quienes relacionan positivamente el temperamento únicamente con el vocabulario receptivo, es decir, la comprensión.

Referencias

Dixon, W.E. y Smith, P.H. (2008). Attentional Focus Moderates Habituation-Language Relationships: Slow Habituation May Be Good Thing. *Infant and Child Development 17*, 95-108.

Dixon, W. y Salley, B. (2007). “Shhh! We’re Tryin’to Concentrate”: Attention and Enviromental Distracters in Novel Word Learning. *The Journal of Genetic Psychology* 167 (4), 393-414.

Dixon, W. y Shore, C. (1997). Temperamental Predictors of Linguistic Style During Multiword Acquisition. *Infant Behavior and Development* 20(1), 99-103.

Dixon, W. y Smith, H. (2000). Links Between Early Temperament and Language Acquisition, 417-440.

Falcón, A.J. (2012). *Bases cognitivas para la adquisición del sistema morfológico del lenguaje.* México, D.F.: UNAM.

Golinkoff, R.M., Hirsch-Pasek, K., Cauley, K.M. y Gordon, L. (1987). The Eyes Have It: Lexical And Syntactic Comprehension in a New Paradigm. *Journal of Child Language* 14(1), 23-45.

Morales, M., Mundy, P., Delgado, C., Yale, M., Neal, R. y Schwartz, H. (2000). Gaze Following, Temperament and Language Development in 6 Month Olds: A Replication and Extension. *Infant Behavior & Development* 23, 231-236.

Oakes, L., Kannass, K. y Shaddy, J. (2002). Developmental Changes in Endogenous Control of Attention: The Role of Target Familiarity on Infants' Distraction Latency. *Child Development*, 1644-1655.

Ornat, S., Gallego, C., Gallo, P., Karousou, A. y Mariscal, S. (2005). *Inventario de Desarrollo Comunicativo MacArthur. Manual de la adaptación española*.

Rothbarth, M.K., Kagan, J., Einsenberg, N., Calkins, S. y Shiner, R.L. (2011). *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia.* Colombia.

Rothbart, M.K. (2006). *Mary Rothbart´s. Temperament Questionnaire*. Obtenido de http://www.bowdoin.edu/~sputnam/rothbart-temperament-questionnaires/instrument-descriptions/infant-behavior-questionnaire.html.

Salley, B.J. y Dixon, W. (2007). Temperamental and Joint Attentional Predictors of Language. *NIH Public Access*, 131-154.

Todd, J. y Dixon, W. (2010). Temperament Moderates Responsiveness to Joint Attention in 11 Month Old Infants. *Elsevier*, 297-308.

Vlach, H. y Sandhofer, C. (2011). Developmental Differences in Children's Context-Dependent Word Learning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 394-401.

Estimulación en el hogar, depresión materna, apoyo social y desarrollo cognitivo en niños con y sin hipotiroidismo congénito

Pedro Luis Hernández González,[1]
Iván Rolando Rivera González,[1]
Valeria Escobar Ruiz[2] y Carmen Sánchez Pérez[2]

Introducción

La cognición es el conjunto de procesos por los cuales adquirimos y usamos el conocimiento. Algunos de estos procesos son la percepción, el aprendizaje y la memoria (Morris y Maisto, 2005). La cognición posibilita los procesos de adaptación del niño en su entorno y sus capacidades para afrontar retos de mayor y diversa complejidad (Sánchez y Rivera, 2011). El desarrollo del niño es continuo y durante él aprende a dominar niveles cada vez más complejos de movimiento, pensamiento, sentimiento y relación con los demás; la conformación de la inteligencia de cualquier persona refleja la interacción de diversos factores complejos, que incluyen los genéticos, de maduración y los ambientales; y es en la infancia donde se consolidan. Variables como anormalidades en el feto, dificultades en el parto, lesiones cerebrales, enfermedades en las madres durante

[1] Instituto Nacional de Pediatría.
[2] Universidad Autónoma Metropolitana.

el embarazo, fármacos, bajo peso al nacer, alimentación, entre otras, influyen en el funcionamiento intelectual de los niños (Sattler, 2003 y Torralva, 1999).

Se ha visto que también los factores psicosociales del hogar desempeñan una función importante en el desarrollo de la inteligencia de los niños; entre estos factores se encuentra el ambiente intelectual dentro del hogar (como la calidad del lenguaje existente, el amplio vocabulario y la posibilidad de retroalimentación sobre el uso correcto del lenguaje), la estimulación en el hogar (como la presión que se ejerce para la adquisición de múltiples tareas), el tipo de régimen de castigo y la presencia de factores de riesgo (desempleo, poca educación de la madre, actitudes paternas autoritarias y una familia numerosa) (Sameroff *et al*., 1993 y Sattler, 2003).

El hipotiroidismo congénito (HC) es una deficiencia de la hormona tiroidea que se presenta en el nacimiento; en México, 4.12 de cada 10000 niños recién nacidos padecen esta enfermedad (Vela-Amieva *et al*., 2004). Los niños que la padecen, si no reciben su tratamiento tempranamente, tienen la posibilidad de presentar secuelas neurológicas que afectan su desarrollo, siendo el retraso mental la más severa (ISSSTE-135-08). Cuando son tratados oportunamente, a través de la ingesta de un tratamiento hormonal sustitutivo (levotiroxina), los niños pueden alcanzar niveles de CI normales; sin embargo, sigue existiendo la posibilidad de cursar con algunas deficiencias cognitivas y conductuales en edades posteriores (ISSSTE-135-08). Por estas razones, se sugiere un seguimiento cercano del desarrollo de estos niños con la finalidad de prevenir secuelas en su desarrollo atendiendo oportunamente las dificultades que vayan presentando. Como ya lo mencionamos, los padres deben procurar que el ambiente familiar sea enriquecedor, ya que el rol que ellos desempeñan juega un papel indispensable en la estimulación de sus hijos, por lo que el ambiente adecuado o inadecuado tendrá la facultad de ayudar o restringir el desarrollo de su hijo (Muñoz-Silva, 2005; Sánchez *et al*., 2009 y Sánchez y Rivera, 2011).

Aunque el cuidado y estimulación de un niño son responsabilidad de ambos padres, frecuentemente estas tareas recaen

sobre uno de los integrantes, generalmente la madre, quien se encarga de atender y satisfacer las necesidades de su bebé. Este proceso de adaptación y cuidado del niño es más complejo cuando el niño presenta una discapacidad importante, ya que requiere mayor atención y cuidado a lo largo de su vida. El cuidador "primario" puede percibir esta responsabilidad como agotadora y puede afectar su salud física y psicológica, influyendo en sus actividades de ocio, relaciones sociales, amistades, intimidad, libertad y equilibrio emocional (Martínez-González *et al*., 2008). Se ha visto, acerca de la salud mental de la madre, que la sintomatología depresiva puede predecir el desarrollo comportamental del niño a los tres años de edad, y que este cambio representa también un cambio emocional frecuente en la madre y que afecta a sus hijos. También se ha visto que el apoyo social juega un papel importante en la salud mental de las madres. Existe una relación entre el bajo apoyo social y las altas puntuaciones en síntomas somáticos, ansiedad e insomnio, disfunción social y depresión grave; es decir, las personas con menor apoyo social tienen peor salud tanto física como mental y, como se mencionó anteriormente, esto incide en el desarrollo de los niños (Armitage *et al*., 2009; Matud *et al*., 2002; Sánchez *et al*., 2009; Sánchez y Rivera, 2011 y Tully *et al*., 2008).

El objetivo de este estudio es determinar la relación de la estimulación en el hogar, el apoyo social y la depresión materna con el desarrollo cognitivo de niños con hipotiroidismo congénito en relación con un grupo de niños aparentemente sanos que asistieron a un programa de cuidado integral.

Método

Es un estudio observacional comparativo, transversal y retrospectivo parcial. Se realizó en el Laboratorio de Seguimiento del Neurodesarrollo (LSND) del Instituto Nacional de Pediatría (INP) y en el centro de salud "Lomas de San Lorenzo Tezonco" en la delegación Iztapalapa. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Participantes

Se formaron dos grupos: uno de niños con HC y sus madres, y otro de niños sin HC y sus madres. El grupo con HC se conformó por 70 niños de 24 a 36 meses con diagnóstico de HC que fueron detectados por tamíz neonatal, referidos al servicio de Endocrinología y canalizados al LSND del INP, y sus madres. Se excluyeron a los niños que tuvieran otra patología además del HC. El grupo sin HC estuvo compuesto por 48 niños de 24 a 36 meses, aparentemente sanos, que acudieron al programa de seguimiento del neurodesarrollo en el centro de salud "Lomas de San Lorenzo Tezonco", y sus madres. Se excluyeron aquellos niños que presentaban síndromes metabólicos o alteraciones metabólicas.

Material

Instrumentos para la madre

HOME (45), realizado por Caldwell y Bradley (1984), evalúa aspectos de la estimulación cognitiva, social y emocional del niño. Se empleó la versión de cero a tres años que consta de 45 reactivos y está dividida en 5 áreas: responsividad, aceptación, organización, materiales de aprendizaje, involucramiento y variedad.

El Inventario de Depresión de Beck (Jurado, 1998) creado por Aaron Beck, consta de 21 ítems que se relacionan con síntomas depresivos, cada ítem tiene entre cuatro y cinco opciones de respuesta; evalúa la severidad de la depresión.

Cuestionario de Apoyo Social (Sarason, 1983), consta de 27 situaciones de la vida en las que el apoyo social puede resultar importante, cada situación evalúa dos aspectos: el primero proporciona un índice estructural de la red (tamaño), y el segundo establece el grado de satisfacción con el apoyo de las personas mencionadas en la situación que la pregunta plantea.

Instrumento para el niño

Escala de inteligencia Terman-Merril, es una prueba de inteligencia que se aplica a partir de los 2 años de edad y que da un

panorama general de las habilidades del niño; proporciona un Cociente Intelectual (CI).

Procedimiento

Para el grupo de niños con HC y sus madres: como es un estudio que ya se venía realizando en el LSND y contaba con carta de consentimiento informado firmada por la madre, se identificaron los expedientes de los niños que contaran con los inventarios y pruebas antes señaladas, aplicados entre los 24 y 36 meses de edad de los niños. Se obtuvieron también datos como sexo, tipo de HC y edad de inicio de tratamiento.

Para el grupo de niños sin HC y sus madres, se identificó a los niños con sus madres que acuden al centro de estimulación temprana del centro de salud "Lomas de San Lorenzo Tezonco", que tuvieran entre 24 y 36 meses de edad y que, de acuerdo a su historia clínica del expediente, fueran aparentemente sanos; se concertó una cita con los padres para explicarles el motivo del estudio y solicitarles su participación. Si aceptaban, lo hacían a través de una carta de consentimiento informado que firmaban y se anexaba al expediente; se concertaban las citas para la aplicación de los instrumentos. En una primera cita, la madre asistía al centro de salud para la aplicación de los inventarios de depresión y apoyo social, así como para recabar datos generales que no estuvieran en el expediente o sobre los que se tuviera alguna duda. En una segunda cita, los niños asistían al centro de salud para que se les realizara la prueba de inteligencia Terman Merrill y se concertaba la tercera cita, la cual se llevaba a cabo en su domicilio, para la aplicación del instrumento de estimulación en el hogar "HOME". Se les indicaba que en su próxima visita al centro de salud se les podían proporcionar resultados de sus evaluaciones si ellos así lo deseaban. Los datos se recogieron en los protocolos de las pruebas y en hoja de recolección de datos, se pasaron a bases de datos y el análisis estadístico se realizó con el programa JMP versión 8.

Resultados

Se presentan resultados preliminares puesto que se continúan aplicando pruebas al grupo sin HC. Se cuenta con una población de 70 niños con HC y 48 sin HC. Primero, se realizaron asociaciones por grupo entre las variables de la madre y el CI de los niños. En éstas se encontraron relaciones estadísticamente en el grupo con HC entre el CI y la escolaridad materna ($p = 0.0290$), con el estado civil de la madre ($p = 0.0254$), con el puntaje de depresión ($p = 0.0165$), con el grado de satisfacción de la madre con la red de apoyo ($p = 0.0465$), con el puntaje total del HOME ($p = 0.0053$); específicamente con las áreas de aceptación ($p = 0.0111$), materiales ($p = 0.0316$), involucramiento ($p = 0.0475$) y variedad ($p = 0.0082$). Dentro del grupo sin HC, no se encontraron relaciones significativas entre el CI de niños y las variables maternas; sólo se encontraron relaciones marginales entre el CI y el grado de escolaridad materna ($p = 0.0705$); y el área de organización del HOME ($p = 0.0542$). Posteriormente, también por grupos, se hicieron análisis entre las variables de las madres, encontrándose sólo asociaciones significativas en el grupo de niños con HC, entre el puntaje total de depresión con la satisfacción de la madre con la red de apoyo ($p = 0.0004$) y entre el puntaje total de depresión con el puntaje total del HOME ($p = 0.0165$), específicamente con el área de involucramiento ($p = 0.0463$). Luego se relacionó, entre ambos grupos, la depresión materna con el CI de los niños y sólo se encontró una relación marginal ($p = 0.0575$), en el grupo de HC; en este caso, los niños presentaban menores puntuaciones de CI cuando la madre presentaba altos puntajes de depresión.

Discusión

El grupo de niños sin HC presenta puntajes más altos de CI que el grupo de niños con HC. Dentro de este grupo, la etiología del padecimiento puede ser un elemento importante para la diferencia de puntajes en el CI, por lo que sería importante realizar

análisis más exhaustivos. Algunas áreas que conforman la estimulación en el hogar inciden en el desarrollo cognitivo de los niños con HC. La depresión es un factor que se presenta con mayor intensidad en las madres de los niños con HC y que influye en el grado de satisfacción que tienen del apoyo social que reciben y que se refleja en algunas áreas de la estimulación que brindan en su casa a los pequeños. El nivel de escolaridad de las madres es un aspecto que influye tanto en los niveles de depresión como en el desarrollo cognitivo de los niños con HC.

Referencias

Armitage, R., Flynn, H., Hoffman, R., Vazquez, D., Lopez, J. y Marcus S. (2009). Early Developmental Changes in Sleep in Infants: The Impact of Maternal Depression. *Sleep*, 32, 693-696.

Caldwell, B. y Bradley, R. (1984). *Home Observation for Measurement of the Environment*. Little Rock: University of Arkansas at Little Rock.

ISSSTE 135-08 del Catálogo Maestro del Consejo de Salubridad general. Guía de Referencia Rápida. *Prevención, diagnóstico y tratamiento del HC neonatal en el primer nivel de atención.*

Jurado, S., Villegas, M., Méndez, L., Rodríguez, F., Loperena, V. y Varela, R. (1998). La estandarización del inventario de depresión de Beck para los residentes de la Ciudad de México. *Salud Mental*, 21(3), 26-31.

Martínez-González, L.D., Robles-Rendón, M.T., Ramos, B., Santiesteban, M.F., García, M.E., Morales, M.G. y García, L. (2008). Carga percibida del cuidador primario con paciente con parálisis cerebral severa del Centro de Rehabilitación Infantil Teletón. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, *20*, 23-29.

Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R. e Ibáñez, I. (2002). Apoyo social: un análisis de género. *Salud Mental*, 25(2), 32-37.

Morris, C. y Maisto, A.A. (2005). *Psicología.* Duodécima edición. México: Pearson Education.

Muñoz-Silva A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes para la intervención educativa y social. *Portularia*, 5(2), 147-163.

Sameroff, A.J., Seifer, R. y Baldwin, C. (1993). Stability of Intelligence from Preschool to Adolescence: The Influence of Social and Family Risk Factors. *Child Development,* 64(1), 84-97.

Sánchez, C. y Rivera-González, R. (2011). *Desarrollo de la inteligencia sensoriomotora de lactantes en seguimiento del neurodesarrollo.* México: UAM.

Sánchez, C., Rivera-González, R. y Figueroa, M. (2009). *Promoción del desarrollo infantil temprano: orientación y estrategias.* México: Editores Mexicanos.

Sarason, I., Levine, H., Basham, R. y Sarason, B. (1983). Assesing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.

Sattler, J.M. (2003). *Evaluación infantil. Aplicaciones cognitivas.* Vol. 1. México: Manual Moderno.

Torralva, T. (1999). Desarrollo mental y motor en los primeros años de vida: su relación con la estimulación ambiental y el nivel socioeconómico. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 95(5), 306-316.

Tully, E.C., Ianoco, W.G. y McGue, M. (2008). An Adoption Study of Parental Depression as an Environmental Liability for Adolescent Depression and Childhood Disruptive Disorders. *American Journal of Psychiatry*, 165, 1148-1154.

Vela-Amieva M., Gamboa-Cardiel, S., Pérez-Andrade, M.E., Ortiz-Cortés, J., González-Contreras, C.R. y Ortega-Velázquez V. (2004). Epidemiología del hipotiroidismo congénito en México. *Salud Pública de México*, 46(2), 141-148.

Relación entre ambiente, interacción, salud mental materna y el desarrollo psicomotor del niño mediante análisis de ecuaciones estructurales

Rolando Rivera González,[1, 2] Ignacio Méndez Ramírez,[2]
Miriam Figueroa Olea,[1] Héctor Ávila Rosas,[1, 2]
Antonio Sierra Cedillo[1] y Karla Soler Limón[1]

Introducción

Las determinantes externas del desarrollo como la experiencia, las interacciones tempranas, los estilos de crianza, el involucramiento materno y otros factores psicosociales se han descrito de manera diversa en su forma de operar sobre el desarrollo. La influencia cambia según elementos complejos del entorno, como contextos económicos, sociales y culturales, la información y apoyos formales e informales disponibles. Entre los factores positivos relacionados al desarrollo y crianza se han descrito las interacciones y comunicación temprana, los ambientes estimulantes, la educación y salud mental materna. Las relaciones, por lo general, se han observado de forma aislada, o en diseños multivariados unidireccionales sin evaluar interacciones entre variables, multicolinealidad, ni senderos en las relaciones de determinación. Un ambiente social, emocional y físico desfavorable

[1] Instituto Nacional de Pediatría.
[2] Universidad Nacional Autónoma México.

puede repercutir sobre los procesos de cuidado y las formas de relación del niño con el ambiente, constituyéndose en factores de riesgo psicosociales inmediatos que afectan el desarrollo alcanzado por el niño (Engle *et al*., 2007). El contexto y el sistema familiar se encuentran asociados con la adaptación individual, la cual puede incrementar o disminuir el impacto de los riesgos en el desarrollo (Lemelin, Tarabulsy y Provost, 2006). Entre los factores negativos para el desarrollo infantil, se enfatiza en la pobreza, escolaridad de los padres, hacinamiento, salud mental de los padres y familiares, condiciones de estrés social crónico, marginación social, violencia intrafamiliar y ausencia de redes sociales para el apoyo.

La salud mental de la madre es de los riesgos psicosociales más documentados junto con la depresión materna y otros problemas mentales, la exposición a la violencia o abuso y consumo de drogas durante el embarazo (Walker *et al*., 2011, Reichman, 2003). El efecto de los síntomas depresivos en la madre sobre las puntuaciones del desarrollo cognitivo han alcanzado efectos de 0.5 y 1.0 DS de diferencia sobre la medición del desarrollo (Engle *et al*., 2007).

Lamy *et al*. (2011) establecieron que las condiciones ligadas a la pobreza y la posición socioeconómica influyen sobre el desarrollo infantil. En niños saludables de 2 a 3 años en un contexto de pobreza, la sospecha de retraso del desarrollo según la escala de Gesell fue de 44.9%, siendo las áreas de comportamiento adaptativo (56.8%) y de lenguaje (63.1%) las más comprometidas. Estudios sobre la influencia del estatus socioeconómico sobre los sistemas neurocognitivos encontraron que afecta más al procesamiento del lenguaje que a otros sistemas (Hackman, Farah y Meaney, 2010). Entre los elementos con mayor contribución para retraso en el desarrollo fue la presencia de hacinamiento (OR 3.7, IC 95% 1.8-7.7) y la baja intensidad de estímulos en el ambiente familiar (Lamy *et al*., 2011). Las familias ubicadas por debajo de la línea de pobreza tienden a involucrarse menos en actividades que promuevan cognitivamente a sus hijos (Walker *et al*., 2007; Engle *et al*., 2007; Walker *et al*., 2011).

La calidad de la crianza es hipotetizada para actuar como un mediador clave del vínculo entre la exposición del niño a la pobreza y el subsecuente desarrollo fisiológico, neurobiológico y cognitivo. La calidad del ambiente conduce a tipos de conductas de crianza que inician una cascada fisiológica que conduce a patrones de desarrollo que son apropiados o benéficos para ese medio ambiente (Meaney, 2010; Blair y Raver, 2012).

Por su parte, los procesos de interacción, vínculo y estabilidad emocional juegan un rol determinante en la mayoría de los casos. La falta de responsividad maternal constituye un riesgo para el desarrollo infantil. Se ha asociado con un apego inseguro, menores habilidades cognitivas y con el incremento de problemas conductuales (Engle *et al*., 2007). Se han descrito los efectos del apego (15 meses) sobre el desarrollo socioemocional, lingüístico y cognitivo directamente y en relación con los riesgos contextuales acumulados (36 meses) (Belsky y Pasco, 2002). En los países en desarrollo, sólo 10 a 41% de los padres proveen materiales para estimular cognitivamente a sus hijos y de 11 a 33% de los padres involucran activamente a sus hijos en actividades de estimulación cognitiva. Las familias ubicadas por debajo de la línea de pobreza tienden a involucrarse menos en actividades que promuevan cognitivamente a sus hijos (Walker *et al*., 2007; Engle *et al*., 2007; Walker *et al*., 2011).

Aunque se acepta que la desventaja psicosocial repercute sobre la crianza y el desarrollo, no todas las condiciones psicosociales muestran la misma capacidad de afectarlo, ni lo hacen con la misma intensidad (Walker *et al*., 2007). Por ejemplo, utilizando modelos de ecuaciones estructurales, se indicó que el efecto de la condición socioeconómica sobre el lenguaje y la memoria era estadísticamente diferente del efecto sobre otros sistemas. Se encontraron diferencias significativas en el sistema de lenguaje y el componente de memoria de trabajo y una tendencia significativa hacia la predicción del SES en el componente de control cognitivo (Farah *et al*., 2006).

Objetivo

Determinar la relación entre la estimulación en el hogar, las interacciones madre-hijo, la salud mental materna y la condición socioeconómica con el desarrollo psicomotor del niño menor de 3 años de edad.

Método

Estudio prospectivo, transversal descriptivo de 843 niños y sus familias, pertenecientes al estrato socioeconómico bajo de tres comunidades de la República Mexicana, en un muestreo proporcional probabilístico para la prevalencia de alteraciones en el desarrollo y ajuste de covarianzas para las variables propuestas al modelo. Mediante análisis de ecuaciones estructurales se buscó las relaciones entre el ambiente y estimulación en el hogar (Inventario HOME), las interacciones cuidador-niño (NCAFS), el perfil de salud mental e IQ maternos (CGS de Golbert y Beta II-R) y la condición socioeconómica, respecto al desarrollo psicomotor. Todas las variables se presentaron en valores normalizados a media de 0 y DS de 1; se utilizó el *software* EQS 6.1.

Resultados

Se utilizaron 27 variables de las cuales cuatro fueron agrupadas en un primer factor que representaba el desarrollo psicomotor del niño, seis correspondían a cada área del Inventario HOME, conformando un segundo factor denominado HOME. Otras 6 variables, que representaban las subescalas del NCAST, conformaron un tercer factor. Un cuarto factor agrupó variables relacionadas con la salud mental y calidad de vida maternos evaluados con el Cuestionario General de Salud de Golbert (CGS-Golbert) y el coeficiente intelectual de la madre evaluado con la prueba BETA-II R, quedando como variables aisladas en el modelo: la

edad y género del niño, la edad y escolaridad de la madre, y la condición socioeconómica de la familia.

Formados los cuatro factores iniciales, se le asignó al primero el carácter de variable dependiente general para todo el modelo y a los factores 2, 3 y 4, el de variables independientes, con efectos directos al factor 1. El factor 4, salud mental y calidad de vida materna, no se ajustó a los datos del modelo con efectos directos.

Se estableció la relación entre los factores 2, 3 y 4 entre sí, mejorando el ajuste de los datos al modelo, por medio de los índices de modificación de ajuste de Wald para eliminar variables y los Multiplicadores de Lagrange por Máxima Verosimilitud para agregar variables o relaciones entre ellas. Se estableció la continuidad del factor 4 en el modelo, pero con un efecto indirecto (mediado por F2) sobre el factor 1 y directo sobre los factores 2 y 3; además, se estableció que la Variable CI materno debía eliminarse del factor 4, quedando como variable individual.

El factor 1 se organizó según el agrupamiento de las 4 áreas del desarrollo descritas (Alpha de Cronbach = .84). El área que representó mejor el factor 1 (desarrollo psicomotriz) como variable dependiente u endógena en el modelo fue la cognitiva-lenguaje con saturación de .91, y la que menos lo hizo fue la motriz gruesa con un coeficiente de .61. Entre los errores de las áreas COG-LE y la MAM-PR existió una correlación negativa de -.59 ($p < .05$).

El factor 2–HOME estuvo representado por todas las áreas (alfa Cronbach = .62). Los coeficientes más altos para el factor fueron dados por las áreas involucramiento, material y variedad (con coeficientes de .77, .72 y .39, respectivamente).

El factor 3-NCAST, conformado por las seis subescalas del NCAST (alpha .85), las subescalas fomento al crecimiento emocional, responsividad al cuidador y fomento cognitivo fueron las que representaron mejor este factor con índices de .89, .80 y .74, respectivamente.

El cuarto factor propuesto en el modelo lo conformaron los cuatro componentes del CGS-Golbert (Alpha .76); en él, las áreas ansiedad y síntomas somáticos fueron las que representaron mejor el factor.

En el modelo general se pretende establecer la relación entre los factores independientes u exógenos con el dependiente o endógeno F1 (desarrollo psicomotor). Dos de los tres factores propuestos al modelo mostraron efectos directos, el Factor2- HOME y el Factor 3-NCAST. De ambos, el Factor HOME fue el mejor asociado con un coeficiente de sendero tres veces mayor (.33) que el del Factor NCAST (.11). El Factor 4 (CGS-Golbert) no mostró efectos directos importantes, pero sí se expresaron efectos indirectos discretos a través del Factor 2-HOME con un coeficiente de -.06).

Cuando se estableció el ajuste del modelo a los datos y permanencia de los factores en el modelo, se incorporaron cinco variables generales: la edad y género del niño, la edad y escolaridad de la madre y la condición socioeconómica de la familia. De las variables generales, sólo la variable CI materno pudo incorporase al modelo, las otras variables no mostraron efectos importantes o su presencia generaba efectos de colinealidad, reduciendo la validez y significancia del modelo. La incorporación de variables aisladas o agrupadas en factores se evaluó recurrentemente utilizando índices de modificación de ajuste de Wald para eliminar variables y los Multiplicadores de Lagrange por Máxima Verisimilitud para agregar variables o relaciones entre ellas. El CI materno mostró importante asociación con los factores 2 y 3, mucho más fuerte con el factor 2-HOME con un efecto directo (.54) que con el factor 3-NCAST (.16), aunque el análisis sugirió, además, relaciones directas con las subescalas Crecimiento Emocional (-.14) y Crecimiento Cognitivo (.24) del NCAST (a los que se agregaron efectos indirectos de .13 y .01, respectivamente). El efecto total de la variable CI materno sobre el F1-desarrollo fue de .19, logrado de forma indirecta (mediada por los factores 2 y 3), pero siendo el segundo en relevancia para explicar el F1-desarrollo después del HOME.

Conclusiones

Tres factores presentaron un efecto sobre el desarrollo: Inventario HOME, NCAST y el IQ materno, mediante efectos directos e

indirectos; la salud mental y condición socioeconómica sólo se asoció mediante efectos indirectos a través de la estimulación en el hogar y la interacción cuidador-niño. Los factores psicosociales operan sobre el desarrollo interactuando de manera compleja. El desarrollo cognoscitivo y motriz fino se asoció más con las variables psicosociales.

Referencias

Blair, C. y Raver, C.C. (2012). Child Development in the Context of Diversity Experential Canalization of Brain and Behavior. *American Psychologist*, 67(4), 309-318.

Belsky, J. y Pasco, R.M. (2002). Infant-Mother Attachment Security, Contextual Risk, and Early Development: A Moderational Analysis. *Development and Psychopathology*, 14, 293-310.

Engle, P.L., Black, M., Behrman, R., Cabral de Mello, M., Gertler, P., Kapiriri, L. Martorell, R., y Young, M. (2007). Strategies to Avoid the Loss of Developmental Potential in More than 200 Million Children in the Developing World. *Lancet*, 369, 229-242.

Farah, M.J., Shera, D.M., Savage, J.H. y Betancourt, L., Giannetta, J.M., Brodsky, N.L. y Hurt, H. (2006). Childhood Poverty: Specific Associations with Neurocognitive Development. *Brain Research*, 1110(1), 166-174.

Hackman, D.A., Farah, M.J., y Meaney, M.J. (2010). Socioeconomic Status and the Brain: Mechanistic Insights from Human and Animal Research. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(9), 651-659.

Lamy, F., Medeiros, S.M., Carvalho, Z., Lopes Moreira, M.E. (2011). *Ambiente domiciliar e alterações do desenvolvimento em crianças de comunidade da periferia de São Luis – MA*. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(10), 4181-4187.

Lemelin, J.P., Tarabulsy, G.M. y Provost, M.A. (2006). Predicting Preschool Cognitive Development form Infant Temperament, Maternal Sensitivity and Psychosocial Risk. *Merril Palmer Quarterly*, 52(4), 779-806.

Meaney, M. (2010). Epigenetics and the Biological Definition of Gene *X* Environment Interactions. 81, 41-79.

Reichman, N. (2003). Effects of Psychosocial Risk Factors and Prenatal Interventions on Birth Weight: Evidencefrom New Jersey's Health Start Program. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 35(3), 130-137.

Walker, S., Wachs, T., Carter, J. y The International Child Development Steering Group. (2007). Child Development: Risk Factors for Adverse Outcomes in Developing Countries. *Lancet*, 13(369), 145-15.

Walker, S., Wachs, T., Grantham-McGregor, S.M., Maureen, B., Nelson, C., Huff Man, S. y Richter, L. (2011). Inequality in Early Childhood: Risk and Protective Factors for Early Child Development. *Lancet*, 378(9799), 1325-1338.

Evaluación del impacto del programa de vigilancia y promoción del desarrollo integral del niño sobre la estimulación en el hogar en niños menores de 3 años

Silvia Clementina Izazola Ezquerro,[1] Rolando Rivera González,[1]
María Yadira Villanueva Romero,[2] Luz Angélica Orozco Restrepo,[2]
José Antonio Sierra Cedillo[1] y Rosa María Nájera[2]

Introducción

La promoción del desarrollo infantil plantea formas integrales de cuidado y crianza que contemplan la orientación sobre higiene, nutrición, reducción de exposición a contaminantes, estrategias de prevención de accidentes y estilos de crianza psicosociales adecuados. Se destacan las formas de interacción del niño con sus padres, cuidadores y el ambiente familiar, que pueden ser abordadas por los promotores de salud (Sánchez, Rivera, y Figueroa, 2009). Esta perspectiva de promoción se integra a la estrategia denominada Sistema de Vigilancia y Promoción del Desarrollo Integral del Niño (SIVIPRODIN), propuesta del grupo de trabajo del Laboratorio de Seguimiento del Neurodesarrollo del INP (Bronfenbrenner, 1999). Señala que desde fases tempranas, el desarrollo humano toma lugar a través de procesos de interacción recíproca progresivamente más complejas entre un ser

1 Instituto Nacional de Pediatría.
2 Universidad Autónoma Metropolitana-X.

humano biopsicosocial activo y las personas, objetos y símbolos en su medio ambiente externo inmediato. La interacción debe darse de forma sostenida a lo largo de un periodo de tiempo.Tales formas duraderas de interacción en el medio ambiente inmediato son referidas como procesos proximales. Ejemplos de estos patrones duraderos son las actividades padres-niño, niño-niño, o a través del juego. Las características del proceso proximal que afectan el desarrollo varían sistemáticamente como función tanto de las características de la persona en desarrollo, como de su medio ambiente inmediato, donde los procesos toman lugar (Bronfenbrenner, 1999). Los procesos proximales han sido evaluados a través de los niños y sus interacciones típicas con objetos, materiales y personas dentro de su microsistema más común, que es el hogar. Una manera de medirlos es el Inventario de Estimulación en el Hogar HOME (Tudge, Oderob, Hoganc y Etz, 2003 y Tudge, 2009).

El presente trabajo buscar evaluar el efecto de la estrategia del SIVIPRODIN sobre las acciones que realizan los cuidadores en casa para estimular a los niños, identificando en qué medida se están logrando los objetivos para los que fue creado el programa y detectar áreas de oportunidad que permitan la toma de decisiones para mejorar su efectividad (Ángeles, 2011).

Problema

Los programas de vigilancia y promoción del desarrollo aplican estrategias para favorecer el desarrollo del niño a través de la incorporación de conceptos y prácticas referentes a las actividades de estimulación en el hogar que debe recibir el niño por parte de su madre o cuidador principal. Se espera que una vez incorporados estos comportamientos a nivel familiar se observen diferencias en el grado de estimulación con respecto a los niños y familias que no han sido intervenidos por el programa. Estas intervenciones buscan finalmente evidenciar y comprobar que existe una asociación importante entre las acciones que modifican el ambiente de manera positiva y el desarrollo de las

diferentes potencialidades del niño, además de influir sobre los estilos de crianza y formas de cuidado.

Justificación

Una problemática que se presenta en los países en desarrollo, incluyendo México, como un factor asociado a la pobreza, es el limitado involucramiento de los padres en actividades cognitivamente estimulantes con sus hijos. El SIVIPRODIN es una estrategia de vigilancia y promoción del desarrollo aplicable al primer nivel de atención, posibilitando contactos más tempranos con la población infantil y sus familias, y promoviendo el desarrollo y estilos de crianza saludables. Como otros programas de este tipo, con miras a su aplicación más amplia, se requiere conocer el efecto que tiene sobre la organización del hogar y los cuidadores más cercanos para favorecer el desarrollo de las potencialidades en el niño a través de instrumentos como el HOME; para evaluar el cumplimiento de objetivos del programa; y para observar si se favorecen formas de estimulación en el hogar y organización del ambiente como promotoras del desarrollo infantil; por lo que se esperaría una variación significativa en los resultados obtenidos después de la exposición al programa.

Objetivo

Determinar el impacto de las estrategias de vigilancia y promoción del desarrollo del niño menor de 3 años de edad sobre la estimulación en el hogar.

Método

Es un estudio observacional, comparativo, transversal, prospectivo.

Población: Niños y niñas menores de 3 años de edad, de bajo riesgo, y sus madres o cuidador principal, residentes en una

colonia de la Delegación Iztapalapa, expuestos al programa de promoción del desarrollo y crianza saludables (SIVIPRODIN). A través de un muestreo simple por cuotas, se incluyeron 162 niños (niños y sus cuidadores) menores de 36 meses; 78 de ellos expuestos al programa SIVIPRODIN y 84 casos no expuestos formaron parte del grupo control. Para evaluar el impacto del programa en los niños y sus familias se utilizó el instrumento Inventario HOME-IT. Los resultados de la estimulación en el hogar y sus seis subescalas (respuesta emocional y verbal de la madre, aceptación de las conductas del niño, organización del ambiente físico y temporal, disposición de los materiales apropiados de juego, capacidad de la madre para involucrarse con el niño y variedad de oportunidades para la estimulación diaria) fueron organizados de manera cuantitativa como la proporción de aciertos para la escala total y cada una de las subescalas que contiene el formato, y de forma cualitativa ordinal, formándose tres grupos en cada subescala, y la escala total (alta, media y baja estimulación). Se compararán las diferencias de medias en las puntuaciones total y por subescala del inventario HOME, después la frecuencia de baja media y alta estimulación en el grupo de expuestos y no expuestos. Se determinó si el programa tenía un impacto adecuado y satisfactorio en los efectos que valora el HOME, evaluando simultáneamente otras variables para determinar si el impacto es diferencial a determinadas condiciones sociodemográficas y económicas, tanto al grupo expuesto –al menos cuatro meses acudiendo al programa–, como al grupo control.

Resultados

Al contrastar al grupo de expuestos con el grupo control, se encontró que ambos grupos pertenecientes a la misma comunidad tienen características homólogas en cuanto a la edad de los niños, años concluidos de estudio de los cuidadores, el orden de nacimiento del niño y el estado civil, en las que no se observan diferencias estadísticamente significativas en los atributos que se presentan. Se encontraron diferencias estadísticamente

significativas por sexo (0.0494*) (más hombres en los expuestos) y por edad de los cuidadores (0.0130*) (más jóvenes en los expuestos), considerándose que tales características eran compensadas por otras.

Siendo los grupos básicamente comparables en cuanto a sus principales características sociodemográficas, se aplicó la estrategia central de investigación consistente en saber si existen diferencios en las puntuaciones totales y por subescalas en el Inventario HOME según los niños y sus familias estuviesen o no expuestos al programa. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes totales del instrumento HOME (puntajes promedio en niños expuestos de 30.17 ± 0.66 *vs* no expuestos promedio de 24.48 ± 0.63), en la subescala de organización promedio mayores en expuestos (4.47 ± 0.12) *vs* no expuestos (3.83 ± 0.11), (0.0002*), en el área de materiales (puntaje promedio expuestos 5.76 ± 0.25 (<0.0001*) *vs* puntaje promedio no expuestos 3.8 ± 0.24); en el área de involucramiento (puntaje promedio expuestos (3.73 ± 0.17) *vs* puntaje promedio no expuestos (2.63±0.16), (<0.0001*)); en el área de variedad (puntaje promedio expuestos (2.98±0.12) *vs* puntuación promedio no expuestos (2.02±0.12), (<0.0001*)). Las puntuaciones obtenidas en el HOME en el área de responsividad del cuidador y el área de aceptación no fueron estadísticamente significativas.

Al comparar por nivel de estimulación, hubo diferencias estadísticamente significativas en el nivel de estimulación total. Mientras que en los no expuestos predominó la baja estimulación (49%), en los expuestos la alta estimulación tuvo un mayor predominio (35.9%) (<0.0001*). También se presentaron diferencias estadísticamente significativas en las áreas de responsividad, aceptación, organización, materiales, involucramiento y variedad, predominando la estimulación media y alta en los expuestos a diferencia de los no expuestos, donde predomina la estimulación baja y media.

Discusión

Al evaluar la eficacia de un programa de estimulación temprana sobre pautas de crianza, autoestima, confianza y problemas del desarrollo infantil (Armstrong, Fraser y Morris, 2000), se observó después de cuatro meses de exposición al programa una mejoría en el funcionamiento y en diversos aspectos del ambiente del hogar como la responsividad, organización, uso de materiales e involucramiento de manera positiva con los niños, aspectos en los cuales, de forma global, el SIVIPRODIN demuestra efectos que favorecen el desarrollo del niño y el ambiente en el hogar.

Respecto a los resultados por subescalas, se recomendó que en el área de responsividad, en la cual hay relativamente altos niveles de estimulación baja en ambos grupos, se mejoren las formas de respuesta de los cuidadores a las necesidades del niño y favorezcan su capacidad de dialogar, cantar y platicar con sus hijos, explorar sus emociones e interactuar con ellos, actividades que se ven comprometidas si la condición anímica del cuidador es de ansiedad, depresión o de estrés (Rivera, Figueroa, Soler, Sánchez y Ávila, 2010).

En el área de aceptación se ha fomentado a través del programa que el niño tenga libros adecuados para su edad y que compartan el cuidador y el niño, en un momento del día, la lectura de éstos, ya que en las visitas se observó que era el punto de mayor debilidad en esta subescala. En el área de organización del ambiente se fomentó que los niños exploren nuevos ambientes dentro y fuera del hogar y que tengan un lugar específico para sus juguetes. En la subescala de materiales de juego hay niveles aceptables de estimulación en ambos grupos; se fomenta la construcción en casa de juguetes simples, aunque en muchos casos cuentan con una gran variedad de ellos. En el área de involucramiento se favorece jugar con el niño, hablarle y enseñarle a colaborar e interactuar, y en la subescala de variedad se evalúan las interacciones y se promueve la integración progresiva del niño en las rutinas familiares.

Concluimos que se puede señalar que el SIVIPRODIN tuvo efecto sobre la puntuación global del HOME y una mayor frecuen-

cia de alta estimulación entre los expuestos, en contraste con los no expuestos que mostraron mayor frecuencia de baja estimulación. La baja estimulación predominó en el grupo de no expuestos en las áreas de responsividad, organización, materiales, involucramiento y variedad, que fue mayor a 25% en todas, mientras que en el grupo de expuestos esto se revirtió en las subescalas de aceptación, organización, materiales, involucramiento y variedad, donde predominó la alta estimulación.

Referencias

Ángeles G., G.P. (2011). *Evaluación de impacto del programa estancias infantiles para apoyar a madres trabajadoras. Informe final de la evaluación de impacto.* Sexto producto, México: Instituto Nacional de Salud Pública (INSP)/Centro de Investigación en Evaluación y Encuesta (CIEE).

Armstrong, K., Fraser, J. y Morris, J. (2000). Promoting Secure Attachment, Maternal Mood and Child Health in a Vulnerable Population: A Randomized Controlled Trial. *Pedriatric Child Health*, 36, 555-562.

Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in Developmental Perspective: Theoretical and Operational Models. En L.F.S, *Measuring Environment Across the Life Span: Emerging Methods and Concepts*. Washington, DC: American Psychological Associaton Press.

Rivera, G.R., Figueroa, O.M., Soler, L.K., Sánchez, M. y Ávila, R.H. (2010). Experiencia de la aplicación y criterios para la interpretación de dos versiones del inventario HOME para infantes de 0 a 3 años de vida. *Salud Mental*, 33(1), 57-66.

Sánchez, C., Rivera, G.R. y Figueroa, O.M. (2009). *Promoción del desarrollo infantil temprano: orientaciones y estrategias.* México: Editores de Textos Mexicanos.

Tudge, J.R.H. y Mokrova, I. (2009). Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review*, 1, 198-210.

Tudge, J., Oderob, D., Hoganc, D. y Etz, K. (2003). Relations Between the Everyday Activities of Preschoolers and Their Teachers' Perceptions of Their Competence in the First Years of School. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 42-64.

Conductas de autorregulación infantil ante dos tareas

Cecilia Méndez Sánchez[1],
Pedro Palacios Salas[1], Miguel Ángel Sahagún Padilla[1]
y Alicia Edith Hermosillo de la Torre[1]

Introducción

Las reacciones que tienen los niños frente a una tarea pueden ser explicadas desde la forma en que la perciben. Esta percepción va a tener sus efectos en su motivación, determinando sus expectativas, reacciones emocionales y permanencia en la tarea, entre otras cosas (Weiner, 1986). Al evaluar la percepción que tienen los niños respecto a una tarea a la que se enfrentan, podemos encontrar que no sólo se considera la naturaleza de la tarea sino otras variables que se encuentran inmersas, como su nivel de dificultad y las demandas que se le hagan respecto a la tarea (Feigenbaum, 2004). Sus reacciones pueden verse desde aspectos verbales o bien desde aspectos no verbales. En los aspectos verbales encontramos elementos de análisis como el habla privada (Berk, 1986) y el habla social, con lo cual harán referentes a aspectos motivacionales, afrontamiento de la tarea, atribuciones de causalidad y regulación emocional; mientras que en los aspectos no verbales, nos pueden dar cuenta de las

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.

estrategias de afrontamiento o comportamientos que realiza el niño para resolver la tarea y aspectos de regulación emocional.

Las tareas escolares, además de estar asociadas con aspectos de valoración académica, también lo están con aspectos de valoración personal, lo que lleva a las personas a realizar atribuciones de causalidad en función del resultado y a presentar una serie de comportamientos que se derivan de ellas. Se han observado diferencias comportamentales en relación con la naturaleza de las tareas, específicamente cuando éstas son de matemáticas o bien cuando la naturaleza es no académica (Boekaerts, Otten y Voeten, 2003), como por ejemplo, las lúdicas.

Según Covington (1984, 1992, 2000a), la autovaloración, entendida como una necesidad básica, lleva a las personas a salvaguardar su autoestima, misma que se ve vulnerada cuando se enfrenta a tareas en las que es posible que fracase, presentando con ello distintos comportamientos defensivos con el fin de mantener su sentimiento de valía personal, su autoimagen positiva y de pertenencia a una sociedad que valora la capacidad de los individuos (Covington, 2000b).

En los estudios en los que se han comparado tareas de naturaleza distinta (académica y lúdica), se ha encontrado que hay diferencias marcadas en el comportamiento verbal de los niños. De manera específica, cuando se analizó el Habla Privada (HP) de los niños, se encontró que ante una tarea lúdica, los niños se permitían hablar sobre aspectos irrelevantes a la tarea, mientras que cuando la tarea era de matemáticas, los niños tendían a presentar menos comportamientos irrelevantes y a presentar más verbalizaciones que les ayudaran a estructurar la tarea (Méndez-Sánchez, 2012). En este estudio se busca establecer las diferencias en el comportamiento no verbal que los niños presentan ante dos tareas cuya naturaleza es distinta.

Método

Participaron en este estudio 72 niños de educación primaria (2, 4 y 6 grados) con igual número de hombres y de mujeres en cada

grupo, procedentes de tres centros educativos (dos escuelas públicas y una escuela privada) de la ciudad de Aguascalientes. La edad de los participantes osciló entre los 7 años 5 meses hasta los 13 años 7 meses, con una media de 10 años 2 meses.

Los participantes debían resolver dos tareas distintas (una tarea lúdica y una tarea académica) bajo dos situaciones de demanda: cooperación y competición. La tarea lúdica consistía en la resolución de rompecabezas del Tangram, donde en una lámina se presentaba el modelo que se tenía que reproducir, dividida en siete niveles de dificultad (De Dios, 2004). A cada niño se le dio solamente la lámina para reproducir y la cantidad exacta de piezas que necesitaba para realizar en función del nivel de dificultad en el que fue calibrado. La tarea académica consistió en la resolución de problemas matemáticos, los cuales fueron seleccionados de los libros de texto gratuito de la Secretaría de Educación Pública (SEP). La dificultad de la tarea académica también fue calibrada para cada niño.

Se videograbó a los niños mientras resolvían las tareas y posteriormente se codificaron las conductas que acompañaron la tarea. Se utilizó el sistema de codificación de “Conductas que acompañan la tarea”, adaptado por Pechman (1978), donde se incluyen las conductas físicas que acompañan la tarea, ya sea para reducir la tensión (automanipulación, morder o masticar, movimientos rítmicos y movimientos del cuerpo) o bien para facilitar la tarea (tomar puntos de referencia, hacer gestos, mirar y mover objetos).

Resultados

Para asegurarnos de la correcta aplicación de los sistemas de codificación utilizados, se obtuvo la confiabilidad interjueces: 90.59% en las conductas para reducir la tensión y 97.36% en las conductas para facilitar la tarea.

Ante la tarea de Tangram se presentaron 1,117 comportamientos que acompañan la tarea, de los cuales 763 son comportamientos para reducir la tensión (333 en la demanda de

cooperación y 430 en la demanda de competición) y 354 para facilitar la tarea (154 en la demanda de cooperación y 200 en la demanda de competición).

Ante la tarea de matemáticas se presentaron 2,859 comportamientos que acompañan la tarea, de los cuales 1,321 son comportamientos para reducir la tensión (640 en la demanda de cooperación y 681 en la demanda de competición) y 1,538 para facilitar la tarea (753 en la demanda de cooperación y 785 en la demanda de competición).

Los comportamientos para reducir la tensión que se emitieron con más frecuencia en los distintos grados escolares, ante ambas tareas y en las dos demandas, fueron las conductas de automanipulación y los movimientos del cuerpo. Las conductas de automanipulación y de mirar tendieron a ser mayores ante la tarea de matemáticas que ante la tarea lúdica en ambas demandas. Sólo la conducta de morder tendió a ser más emitida ante la tarea en todos los grados escolares y ante las dos demandas.

Con relación a las conductas para facilitar la tarea, los gestos se presentaron principalmente en la tarea de matemáticas, independientemente de la demanda hecha para realizar la tarea y del grado escolar. Tomar puntos de referencia es un comportamiento que tiende a presentarse ante ambas tareas, pero en la tarea lúdica fue más utilizado ante la demanda de competencia y en la tarea académica lo fue ante la demanda de cooperación. Finalmente, la conducta de mirar se presentó en ambas tareas, siendo mayor su incidencia en la tarea académica, especialmente ante la demanda de cooperación.

Conclusiones

La tarea académica llevó a los niños a presentar más comportamientos tanto para reducir la tensión como para facilitar la tarea en comparación con la tarea lúdica. La combinación naturaleza de la tarea y demanda tienen un mayor efecto en la realización de estos comportamientos, es decir, que cuando se agrega una presión adicional a la tarea y esta presión involucra una evaluación hacia

el niño. Tanto en la tarea académica como en la tarea lúdica los niños tienden a presentar más comportamientos para reducir la tensión. En este sentido, podemos ver cómo las situaciones competitivas y de evaluación que se producen en la escuela tienen implicaciones importantes en la autovaloración de la competencia académica de los alumnos y cómo los comportamientos que tienen al estar realizando una tarea les ayudan en el mantenimiento de la autovaloración tal como lo planteaba Covington (1992), además de que lleva a los niños a realizar más comportamientos para facilitar la tarea ante la tarea académica que ante la tarea lúdica (matemáticas = 1538, Tangram = 354), ello debido quizá a la exigencia de hablar cada vez menos mientras se está trabajando.

Referencias

Berk, L.E. (1986). Relationship of Elementary School Children's Private Speech to Behavioral Accompaniment to Task, Attention, and Task Performance. *Developmental Psychology*, 22(5), 671-680.

Boekaerts, M., Otten, R. y Voeten, R. (2003). Examination Performance: Are Student's Causal Attributions School-Subject Specific? *Anxiety*, *Stress and Coping*, 16(3), 331-342.

Covington, M.V. (1984). The Motive for Self-Worth (77-113). En R.E. Ames y C. Ames, Research on Motivation in Education, Vol. 1. Nueva York: Academic Press.

Covington, M.V. (1992). Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform. Nueva York: Cambrigde University Press.

Covington, M.V. (2000a). La voluntad de aprender: Guía para la motivación en el aula. Madrid: Alianza. Trabajo original publicado en 1998.

Covington, M.V. (2000b). Goal Theory, Motivation and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.

De Dios, M.J. (2004). La función motivacional del habla privada: una perspectiva vygotskiana para el estudio del desarrollo

de la motivación en educación. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Feigenbaum, P. (2004). Empirical Evidence of The Many Uses of Private and Inner Speech. En I. Montero (Ed.), *Current Research Trends in Private Speech Proccedings from the First International Symposium on Self-Regulatory Functions of Language* (67-90). Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.

Méndez-Sánchez, C. (2012). Lenguaje y desarrollo: Estudio del desarrollo del pensamiento atribucional a través del habla privada. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.

Pechman, E.M. (1978). Spontaneous Verbalization and Motor Accompaniment to Children's Task Orientation in Elementary Classrooms. *Dissertation Abstracts International*, Vol. 39 (2-A), 786.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.

Perfiles cognoscitivos y motivacionales en niños de primaria con diferentes niveles de creatividad[1]

Blanca Chávez Soto[2]
y Fabiola Zacatelco Ramírez[2]

Introducción

La habilidad para generar ideas novedosas y soluciones creativas es una capacidad importante para los individuos (Gino y Arierly, 2011) sobre todo en épocas de cambios constantes que implican ir más allá de lo habitual o de lo conocido. De esta manera, en las sociedades son necesarios nuevos inventos, producciones científicas originales y programas sociales atractivos que se adapten a las variabilidades del contexto.

En cuanto al estudio de la creatividad en el campo de la psicología se han desarrollo distintas perspectivas. En este sentido, uno de los autores más importantes es Torrance (2008), quien definió esa capacidad como un proceso que se expresa en los cambios que se descubren, en los nuevos elementos y relaciones. Asimismo, la operacionalizó a través de los siguientes indicadores: fluidez (habilidad para producir un gran número

1 Este trabajo forma parte del Proyecto PAPIIT, clave IN304713.
2 Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

de ideas), flexibilidad (aptitud para cambiar de una línea de pensamiento a otra), originalidad (capacidad para aportar ideas o soluciones que están lejos de lo obvio, común o establecido) y elaboración (destreza para elaborar sobre las representaciones, llenándolas de detalles).

Limiñana, Corbalán y Sánchez (2010) indicaron que la creatividad se encuentra en todas las personas en diferentes grados o niveles, de ahí que De Bono (1994) señaló que esta habilidad se desarrolla a partir de las experiencias del contexto. De igual manera, esta capacidad forma parte importante de los procesos cognoscitivos y de la personalidad (López y Navarro, 2010). Al respecto, distintos autores han investigado sobre las características que tienen las personas altamente creativas y los resultados mostraron que presentan más inteligencia, independencia, fluidez, pensamiento abstracto y mejor percepción de sí mismos (Blázquez, 2009; Esquivias, 2004; Ferrando, Prieto, Ferrandiz y Sánchez, 2005; Ferrando, Bermejo, Sainz, Ferrándiz, Prieto y Soto, 2012). Con base en lo anterior, el propósito de este estudio fue analizar si existen diferencias en los perfiles de inteligencia, compromiso con la tarea y autoconcepto académico de acuerdo con el nivel de creatividad en estudiantes de primaria.

Método

Participantes

Se utilizó un muestro no probabilístico intencional. El estudio se desarrolló en cuatro escuelas primarias públicas ubicadas en una zona urbano-marginal de la delegación Iztapalapa, al oriente del Distrito Federal. La muestra quedó conformada por 781 niños (374 hombres y 407 mujeres), con una edad media de 9.23 años y un rango de 7 a 11 años. De ellos, 205 presentaron niveles bajos de creatividad (120 hombres y 85 mujeres), 367 con puntuaciones dentro del promedio (166 hombres y 201 mujeres) y 209 con estimaciones elevadas en esa variable (88 hombres y 121 mujeres).

Herramientas

Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A (Torrance, 2008). Evalúa la creatividad gráfica con tres actividades (componer un dibujo, acabar un dibujo y líneas paralelas), que se califican con los indicadores de fluidez, originalidad, elaboración, títulos y cierre. Tiene una validez de constructo realizada en niños de primaria de la delegación Iztapalapa y mostró un índice de confiabilidad de 0.90 obtenida por el Alfa de Cronbach.

Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada (Raven, Court y Raven, 1993). Mide la capacidad intelectual del niño a través del factor "g", desde la propuesta de Spearman, consta de 36 problemas de completamiento ordenados de menor a mayor dificultad, distribuidos en tres series A-AB-B. Tiene una confiabilidad test-retest (r = .774) y un Alpha de Cronbach de 0.88.

Escala de Compromiso con la Tarea (Zacatelco, 2005). Evalúa la motivación intrínseca a través de los factores: interés, persistencia y esfuerzo, así como su incidencia tanto en áreas curriculares como extracurriculares. Consta de 18 reactivos tipo Likert, con seis intervalos de respuesta. Tiene una confiabilidad de 0.79 obtenida por un Alfa de Cronbach.

Prueba de Autoconcepto Académico (Chávez, Zacatelco y Acle, 2011). Ayuda a conocer la percepción que tiene el alumno sobre su rendimiento en las materias escolares. Está constituida por 31 ítems con un formato tipo Likert con siete opciones de respuesta. La prueba obtuvo una confiabilidad de 0.848 a través de un Alfa de Cronbach.

Procedimiento

En cada escuela se solicitó el permiso al director y a profesores(as); el consentimiento informado a los padres de familia y el asentimiento de los niños. La aplicación de los instrumentos

se hizo de forma grupal, con un tiempo aproximado de 30 minutos. La evaluación se realizó durante cuatro semanas para cada institución: en la primera se empleó la Prueba de Pensamiento Creativo; durante la segunda se contestó la Prueba de Autoconcepto Académico; en la tercera, se respondió la Prueba de Compromiso con la Tarea y, para la última, se usó el Test de Matrices Progresiva Raven.

Posteriormente, se diseñó una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 20, se capturaron los nombres de los alumnos, sus edades, sexo y las puntuaciones de los instrumentos. Se obtuvieron los valores mínimos, máximos y los cuartiles a partir de los cuales se seleccionaron a los niños de los tres grupos: el primero quedó constituido por 205 niños que presentaron niveles bajos de creatividad (puntajes entre 6 y 42); el segundo con 367 estudiantes que obtuvieron puntuaciones dentro del promedio (entre 43 y 63); y, finalmente, 209 que mostraron alta creatividad (valores iguales o superiores a 64 puntos). Se emplearon dos procedimientos estadísticos: una ANOVA de una vía y una ANOVA multivariante con el propósito de analizar las diferencias en las variables de inteligencia, compromiso con la tarea y autoconcepto académico de acuerdo con el nivel de creatividad de los estudiantes.

Resultados

La prueba paramétrica ANOVA de una vía mostró que en la variable “inteligencia” los alumnos con alta creatividad ($M_{inteligencia}$ = 27.91) obtuvieron puntuaciones medias significativamente más elevadas ($f_{(2, 781)} = 0.000$, $p < 0.05$) en comparación con los alumnos que se ubicaron dentro del promedio ($M_{inteligencia}$ = 26.06) y los que mostraron bajos niveles ($M_{inteligencia}$ = 24.48). En cuanto al compromiso con la tarea, se observó que los niños con alta creatividad ($M_{compromiso}$ = 79.9) mostraron valores promedios significativamente más elevados ($f_{(2, 781)} = 0.010$, $p < 0.05$) en comparación con los alumnos que se ubicaron en el promedio ($M_{compromiso}$ = 78.08) y los que obtuvieron bajos niveles

($M_{compromiso}$ = 75.38). Con respecto al autoconcepto académico, los niños con alta creatividad ($M_{autoconcepto}$ = 161.72) y los que están en el promedio ($M_{autoconcepto}$ = 161.93) reportaron estimaciones medias significativamente más elevadas ($f_{(2, 781)} = 0.048$, $p < 0.05$) en comparación con los alumnos con baja creatividad ($M_{autoconcepto}$ = 157.25).

Los resultados de la ANOVA multivariante mostraron que de acuerdo con la interacción entre las variables "sexo" y "nivel de creatividad", los hombres altamente creativos ($M_{inteligencia}$ = 28.56) tuvieron niveles significativamente más elevados en la inteligencia ($f_{(1, 781)} = 0.010$, $p < 0.05$) en comparación con los niños con puntuaciones promedio y bajas, así como con los tres grupos de niñas (altos, promedio y bajos niveles de creatividad). También, se observó que las mujeres con más creatividad son las que obtuvieron estimaciones más altas en el compromiso con la tarea ($M_{compromiso}$ = 81.53) y en el autoconcepto académico ($M_{autoconcepto}$ = 166) al ser comparadas con las niñas de los otros dos grupos y con los hombres.

Conclusiones

En este estudio se observó que los alumnos presentan distintos perfiles cognoscitivos y motivacionales de acuerdo con el nivel de creatividad. En este sentido, los estudiantes más creativos son los que presentaron mayores índices de inteligencia, se mostraron altamente comprometidos por las actividades académicas y presentaron un mejor autoconcepto académico. Datos similares fueron reportados por Ferrando, Bermejo, Sainz, Ferrándiz, Prieto y Soto (2012), Limiñana, Corbalán y Sánchez (2010) y López y Navarro (2010), quienes encontraron que las personas creativas tienen mayor percepción, imaginación, capacidad crítica, inteligencia, mejor autoestima, libertad, independencia, están más motivados y demuestran abiertamente sus habilidades.

Un dato interesante fue que los hombres creativos obtuvieron niveles más elevados de inteligencia. Al respecto, autores como Bennett (2011), Colom, Espinosa, Abad y García (2000)

reportaron que los hombres demuestran mejor desempeño en aquellas pruebas relacionadas con el razonamiento visoespacial, habilidad que fue evaluada mediante la prueba Raven. Es de resaltar que las mujeres creativas son las que se perciben mejor como estudiantes, se esfuerzan e interesan por sus actividades escolares. Estos resultados coinciden con los descritos por Alcaide (2009), Padilla, García y Suárez (2010) y permiten reflexionar sobre lo propuesto por Gorostegui (2004), quien planteó que los cambios que ocurren en la sociedad han dado la pauta para que las mujeres se evalúen de forma distinta, pues tener mayores posibilidades de mejorar su estatus, estudiar y trabajar les permiten revalorar su condición social y, por tanto, la percepción que ellas tienen de sí mismas.

Los resultados encontrados en este estudio mostraron que los estudiantes de primaria presentan diferentes perfiles cognoscitivos, motivacionales y de personalidad de acuerdo con su nivel de creatividad. Asimismo, se destaca la importancia de continuar con más investigaciones en torno a este tema. Se concluye que la creatividad es un aspecto importante en los niños que se relaciona con la riqueza y diversidad de las experiencias proporcionadas en el contexto. Por lo que es relevante el diseño de actividades académicas atractivas y con retos que favorezcan el pensamiento divergente, ya que es una variable importante y útil para enfrentar los retos que se presentan de forma cotidiana en la sociedad.

Referencias

Alcaide, R.M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 2(junio), 27-44.

Bennett. N. (2011). *Sex Differences in Intelligence Areas and Response Time Tasks*. Recuperado de https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/49041/1/Natalie_Bennett_Thesis.pdf.

Blázquez, A. (2009). Educación y creatividad. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14, 1-9.

Colom, R., Espinosa, M.J., Abad, F. y García, L. (2000). Negligible Sex Differences in General Intelligence. *Intelligence*, 28(1), 57-68.

Chávez, S.B., Zacatelco, R.F. y Acle, T.G. (2011). Construcción de instrumento para evaluar autoconcepto académico en alumnos de primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, *Número Especial*, 528-529.

De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós.

Esquivias, M.T. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-17.

Ferrando, M., Bermejo, R., Sainz, M., Ferrándiz, C., Prieto, M.D. y Soto, G. (2012). Perfiles cognoscitivos en alumnos con baja, media y alta creatividad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(29), 967-984.

Ferrando, M., Prieto, M.D., Ferrandiz, C. y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7(3), 21-50.

Gino, F. y Arierly, D. (2011). The Dark Side of Creativity: Original Thinkers Can be More Dishonest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 1-15.

Gorostegui, M.E. (2004). *Género y autoconcepto: análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de E.G.B. 1992-2003*. (Tesis de Maestría inédita). Facultad de CC. SS., Universidad de Chile.

Limiñana, R., Corbalán, J. y Sánchez, L. (2010). Creatividad y estilos de personalidad: Aproximación a un perfil creativo en estudiantes universitarios. *Anales de Psicología,* 26(2), 274-278.

López, O. y Navarro, J. (2010). Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad. *Anales de Psicología*, 26(1), 151-158.

Padilla, C.T., García, G.S. y Suárez, O.M. (2010). Diferencias en género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352(mayo-agosto), 495-515.

Raven, J., Court, J.H. y Raven, C. (1993). *Test de matrices progresivas Raven. Escala coloreada, general y avanzada*. Buenos Aires: Paidós.

Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. EUA: Scholastic Testing Service, Inc.

Zacatelco R.F. (2005). Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria. (Tesis de doctorado inédita). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México.

Evaluación de aptitudes sobresalientes con la SAGES-2 en escolares de tres contextos educativos de Morelos y Sonora

Doris Castellanos Simons,[1] Aldo Mauricio Ferrari Belmont[1] y Aldo Bazán Ramírez[1]

Introducción

Uno de los retos educativos en la actualidad es la atención a los alumnos con aptitudes sobresalientes y su detección en el contexto escolar, para lo cual se han desarrollado múltiples procedimientos formales e informales (SEP, 2006; Valadez, 2006). A pesar de la polémica que ha suscitado en las últimas décadas el uso de instrumentos estandarizados para la identificación de los alumnos con un alto potencial en el terreno académico, muchos autores han defendido la utilidad de este tipo de evaluaciones para obtener indicadores iniciales que permitan realizar posteriormente otro tipo de diagnósticos más profundos y multidimensionales (Valadez, 2006; Valdés y Vera, 2012). La aptitud intelectual sobresaliente, llamada talento académico cuando cristaliza en productos actuales en áreas curriculares concretas, puede ser comprendida como la integración de un conjunto específico de habilidades y competencias que configuran un perfil

1 Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

particular, susceptible de presentarse como capacidad intelectual general, o de diferenciarse de acuerdo con las disciplinas o áreas académicas; se expresa en un alto potencial de aprendizaje que hace que el estudiante destaque en un contexto educativo y en un grupo etáreo determinado (SEP, 2006); sin embargo, puede suceder que estos alumnos muestren un logro académico por debajo de su verdadero potencial en virtud de factores diversos (personales, del contexto familiar y cultural y, en general, por la ausencia de experiencias estimulantes en su ambiente cercano).

Contar con instrumentos de medición susceptibles de aplicarse en gran escala en las escuelas para ser complementados posteriormente con otras formas de evaluación que den cuenta de la naturaleza del potencial intelectual de los alumnos, se convierte entonces en una premisa y un factor esencial para poder llevar a cabo intervenciones educativas enriquecedoras.

Una de las pruebas desarrolladas con estos fines es la SAGES-2 (Screening Assessment for Gifted Elementary and Middle School Students, 2ª edición) de Johnsen y Corn (2003), también validada en México, conocida como Evaluación Inicial para Estudiantes con Aptitudes Sobresalientes. Fue diseñada para identificar: “a los potenciales estudiantes con aptitudes sobresalientes” (Johnsen y Corn, 2003: 17) tanto en inteligencia (vista como aptitud intelectual general o habilidades de razonamiento) como en aprovechamiento en las áreas curriculares de Matemáticas-Ciencias Naturales y de Lengua y Literatura-Ciencias Sociales. La importancia de la misma radicaría, precisamente, en que, según Valdés y Vera (2012), evaluar aspectos relacionados con las aptitudes no circunscribe la detección solamente a aquellos con alto logro en contenidos escolares, en otras palabras, evalúa a la vez, “inteligencia y aprovechamiento” (p. 111) y permite identificar cómo examinar las fortalezas y debilidades del razonamiento y de la competencia escolar de los alumnos.

La SAGES-2, para su versión 4-S (de cuarto de primaria a tercero de secundaria), fue validada en una muestra de 932 alumnos de la Ciudad de México y de Yucatán (Sánchez y Acle, 2003, como se citó en Valdés y Vera, 2012), con un total de

142 alumnos de sexto de primaria. Al realizar un examen de las propiedades psicométricas del instrumento, los investigadores mexicanos encontraron que en consistencia interna, SAGES-2 4-S obtuvo coeficientes de Alfa de Cronbach de .61 para Matemáticas/Ciencias Naturales; .45 para Lengua y Literatura/Ciencias Sociales y de 0.48 para Razonamiento, con lo cual se recomendó realizar estudios posteriores para estudiar más a fondo estos resultados y la confiabilidad del instrumento. Para examinar la validez concurrente de la prueba, los autores utilizaron las subescalas de la Escala Wechsler de Inteligencia para niños, el WISC-RM, encontrándose 13 correlaciones significativas (de las 42 posibles combinaciones) entre las tres subescalas del SAGES-2 4-S y las subescalas de WISC. Finalmente, los autores también manejaron el análisis de reactivos, la conversión de puntajes brutos a cocientes y de éstos a percentiles, para estandarizar la prueba en las distintas edades de los aplicantes, aunque reconocieron que la muestra utilizada podía resultar limitada en número, lo cual podría estar afectando los valores de consistencia interna al igual que la representatividad de la misma.

El objetivo del presente trabajo fue obtener indicadores de confiabilidad y de validez concurrente para esta prueba, a partir de su aplicación a una muestra de alumnos que cursaban el último trimestre de sexto grado y el primero de secundaria, de escuelas urbanas y rurales en dos entidades federativas: Morelos y Sonora. El estudio formó parte de una investigación más amplia que se desarrolla por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y el Instituto Tecnológico Superior de Sonora (ITSON).

En este caso, las condiciones sociodemográficas del área así como el nivel socioeconómico de la población asistente a las escuelas en cuestión, fueron considerados como indicadores de modalidades que configuran contextos socioeducativos con diferente *capital cultural escolar* (Backhoff, 2011; Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007).

Método

Participantes

La muestra total estuvo conformada por 916 alumnos con edad promedio de 11.9 años, 56.2% de Morelos y 43.8% de Sonora. De ellos, 31.4% pertenecía a escuelas privadas; 34.9%, a escuelas públicas urbanas y 33.6%, a escuelas rurales indígenas, distribuidos entre 19 escuelas en ambas entidades; 52.3% eran hombres y 47.7%, mujeres.

Material

Como se señaló, se utilizó la prueba SAGES-2-4S (2ª edición) de Johnsen y Corn (2003) que evalúa la capacidad de razonamiento y conocimientos generales en niños y adolescentes e identifica las aptitudes sobresalientes potenciales en la población escolar. La prueba proporciona puntuaciones directas, cocientes y percentiles. Consta de tres subescalas: 1) Matemáticas/Ciencias Naturales, cuyos reactivos se vinculan con dos áreas académicas de naturaleza lógica-técnica, 2) Lengua y Literatura/Ciencias Sociales, de naturaleza lingüística, y 3) Razonamiento, que mide la capacidad para percibir relaciones y resolver problemas a través de tareas en forma de analogías y reconocimiento de patrones. Las dos primeras escalas comprenden 30 reactivos cada una, con formato de opción múltiple (5 posibles respuestas, 1 correcta), mientras que la última tiene 35 reactivos.

Procedimiento

Después de obtener la autorización de la escuela y de los padres de los alumnos, se aplicó el SAGES-2 en dos sesiones diferentes; en la primera, los alumnos completaron las subescalas de Matemáticas y Ciencias Naturales y Razonamiento; en la segunda, completaron Lengua, Literatura y Humanidades, con un tiempo máximo de 40 minutos en cada escala.

En cuanto al análisis y procesamiento de los datos, se buscaron, con ayuda del programa SPSS versión 22, los indicadores de confiabilidad y validez; para el caso de confiabilidad se utilizó el cálculo del Alfa de Cronbach y para el análisis de validez concurrente, las correlaciones entre las medidas de dos instrumentos para la evaluación de competencias basados en el Plan de Estudio de la Educación Básica 2009 de la SEP, en Matemáticas y Español de sexto grado. Ambos instrumentos fueron construidos y previamente validados por Bazán, Barrera y Vega (2013), y por Ferrari (2014). Asimismo, se analizaron las estadísticas descriptivas para poder examinar la tendencia central y distribución de las escalas, en sus valores cociente y percentil.

Resultados

Se obtuvo un alfa de .899 utilizando los 95 ítems de la prueba; .762 para la subescala de Matemáticas/Ciencias Naturales; .67 para Lengua y Literatura/Ciencias Sociales, y de .861 para Razonamiento, valores muy superiores a los encontrados por los autores mexicanos reportados en Johnsen y Corn (2003). Igualmente, se realizaron los análisis de confiabilidad para todas las submuestras o subgrupos, sin encontrarse diferencias relevantes entre entidades federativas; sólo se encontró una reducción de más de .15 unidades del coeficiente de Cronbach para la muestra urbana de Sonora (alfa = 0.598) en la subescala de Matemáticas/Ciencias Naturales y para la subescala de Lengua y Literatura/Ciencias Sociales en las submuestras: rural (0.415), Morelos urbano (0.510), Morelos rural (0.421) y Sonora rural (0.405). Esto estaría indicando que la subescala de Lengua y Literatura/Ciencias Sociales muestra la más baja consistencia interna, sobre todo en contextos de escuelas públicas rurales-indígena y escuelas públicas urbanas.

Para el examen de la distribución de las puntuaciones cocientes, se tomó como parámetro los valores esperados por los autores: media de 100 y desviación estándar de 15, encontrándose una diferencia de -2.81 para el valor de la media, con

una diferencia de +2.49 en desviación estándar para el caso de la subescala de Matemáticas/Ciencias Naturales; de -8.68 y +2.714 para Lengua y Literatura/ Ciencias Sociales y de -1.79 y 3.288 para el caso de Razonamiento. Los casos que más se alejan de lo deseable se encuentran en el contexto rural, donde la diferencia de valores de las medias obtenidas respecto a las deseadas para Matemáticas, Lengua y Razonamiento fue de -9.49, -17.07 y -10.81, respectivamente, aumentando estas diferencias en el contexto rural sonorense.

Para la validez concurrente se obtuvieron correlaciones significativas ($p < 0.01$) y positivas para todas las competencias medidas en los instrumentos de Español y Matemáticas, cuyas escalas son, para Español: Producción de Textos, Comprensión Lectora, y para Matemáticas: Comunicar Información Matemática, Validar Procedimientos y Resultados, Resolver Problemas de Manera Autónoma y Manejar Técnicas Eficientemente. Esto muestra que las escalas del SAGES-2-4-S tienen capacidad predictiva respecto a los resultados en evaluaciones de los contenidos curriculares establecidos en 2009 por la SEP.

Discusión

Puede decirse que, contrariamente a lo obtenido por Sánchez y Acle (2003), el SAGES 4-S presenta buen grado de confiabilidad en dos de sus tres subescalas: Matemáticas/Ciencias Naturales y Razonamiento, siendo la subescala de Lengua y Literatura/ Ciencias Sociales la que presenta más bajos niveles de confiabilidad.

También se destaca que sería necesario modificar los valores de los cocientes para centrarlos en el valor 100; asimismo, se requeriría una escala de cocientes específica para contextos rurales, ya que con la tabla de probabilidad de aptitudes sobresalientes del instrumento original sería difícil identificar, a través del cociente obtenido por el alumno, valores que se reflejen como probabilidad alta del potencial sobresaliente, lo que denotaría, en última instancia, un alto sesgo sociocultural. En cuanto a va-

lidez concurrente, se encontró que el SAGES-2 4-S tiene valores de correlación altos con las pruebas de logro académico específicos del Plan de Estudios 2009 para Matemáticas y Español de sexto grado de primaria, a pesar de no estar basado en éste.

Dado que los modelos actuales sobre las aptitudes sobresalientes insisten en el papel decisivo de los factores socioculturales y contextuales en el desarrollo de las potencialidades de niños, adolescentes y jóvenes, es necesario reflexionar sobre estos resultados a la luz de la búsqueda de abordajes sistémicos que den cuenta de la naturaleza multifactorial y compleja de estos fenómenos. Esto apunta a la necesidad de tomar en consideración los aspectos de la diversidad cultural y de validez ecológica de las evaluaciones para llegar a resultados en la investigación psicoeducativa.

Referencias

Backhoff, E. (2011). La inequidad educativa en México. Profesorado. *Revista del currículum y formación del profesorado*, 15(3), 88-102.

Bazán, A., Sánchez, B. y Castañeda, S. (2007). Structural relationship Among Parents' Support, Parents' Educational Level, Characteristics of the Teacher and Child's Achievement in Reading and Writing. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *3*, 701-729.

Bazán, A., Barrrera, D. y Vega, N. (2013). Validación de constructos de competencias de lectura y producción de textos en los inicios de la generalización de la reforma en la Primaria Mexicana. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 11(4), 61-76.

Ferrari, A.M. (2014). *Validación de instrumentos de evaluación por competencias en Matemáticas y Español en sexto grado de primaria en Morelos y Sonora.* Tesis de Licenciatura en Psicología (inédita). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Johnsen, S.K. y Corn, A.L. (2003). *SAGES-2. Evaluación Inicial para Estudiantes con aptitudes sobresalientes (Educación Primaria y Secundaria): Manual.* México: Manual Moderno.

Sánchez, P. y Acle, G. (2003). *Validación y normas para la población del SAGES-2 mexicana*. México: UNAM.

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.* México.

Valadez, M.D. (2006). Identificación y evaluación de niños superdotados y talentosos. En D. Valadez; J. Betancourt, y M.A. Zavala (Coords.), *Alumnos superdotados y talentosos* (53-80). México: Manual Moderno.

Valdés, A.A. y Vera, J.A. (2012). *Estudiantes intelectualmente sobresalientes*. México: Pearson Educación.

Apoyo familiar y desempeño académico de tres contextos educativos en Sonora, nivel primaria

Eneida Ochoa Ávila,[1] Rafael Octavio Félix Verduzco,[1]
Alejandrina Limón Fernández[1] y Mónica Cecilia Dávila Navarro[1]

Introducción

Akmal y Larsen (2004) señalan que las escuelas que involucran a los padres en programas orientados al mejoramiento académico de sus hijos aumentan la probabilidad de que los estudiantes tengan un buen desarrollo académico en el cambio de un grado escolar a otro. En relación con esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004) aboga por la relación familia-escuela, justificando esta necesidad en tres puntos importantes: a) El reconocimiento de que los padres son los primeros educadores de sus hijos e hijas; b) el impacto positivo que puede tener una educación temprana de calidad en el desarrollo y aprendizaje de los niños; y c) la familia como un espacio privilegiado para lograr una ampliación de la cobertura de la educación de la primera infancia.

La evidencia empírica actual reconoce la importancia del contexto social y las personas que lo componen y su relación

1 Instituto Tecnológico de Sonora.

con el desempeño académico del alumno(a) (Ceballos, 2006). Al respecto, diversos estudios hablan sobre la relación de los factores escolares y los aspectos emocionales del niño (personales, sociales y familiares) como responsables de su logro académico, señalando que sus resultados son producto no sólo de las competencias del alumno sino también de la interacción de los recursos aportados por la escuela y el hogar (Ruiz, 2001; Sánchez, 2006). Asimismo, también se menciona que las variables familiares son las principales predictoras del desempeño académico (Brunner y Elacqua, 2003).

Así pues, parece evidente la importancia que tiene para el aprendizaje el que las relaciones entre los padres de alumnos y los profesionales educativos sean fluidas (Alomar, 2006; Rolla, Arias, Villers y Show, 2005). Por tal motivo, el objetivo del presente trabajo es describir el apoyo familiar percibido por los padres y los alumnos sobre las materias de matemáticas y español, así como el nivel de desempeño académico presentado por los alumnos de sexto grado en tres contextos educativos.

Método

Participantes

La población participante estuvo conformada por 610 personas de ambos sexos, 305 alumnos de educación básica divididos en diferentes contextos educativos, 153 en privado, 67 en urbano y 85 en rural. Asimismo, se trabajó con los 305 padres y tutores de dichos estudiantes.

Instrumentos

Se utilizó la Escala de Percepción de Apoyo Familiar en dos versiones de Domínguez (2009) con opciones de respuesta de 0 a 4 y con indicadores de consistencia interna por contexto por arriba de .86. Los cuestionarios para alumnos y padres incluyen los mismos indicadores y criterios de valoración. Cada escala

consta de 19 preguntas divididas en cuatro subescalas: a) Asistencia o apoyo en tareas escolares, b) tiempo y espacio proporcionado para el estudio, c) comunicación regular con las figuras docentes, y d) repaso y evaluación.

Para evaluar el desempeño académico en Español se utilizó el instrumento de evaluación de dos competencias de Español de sexto grado de primaria (comprensión lectora y producción de textos), construido y validado por Bazán, Barrera y Vega (2013), de acuerdo con la estructura curricular propuesta en la reforma integral de la educación básica para el sexto grado de primaria en Español (SEP, 2009), el cual cuenta con indicadores de consistencia interna por contexto por arriba de .85 (Ferrari, 2014). Este instrumento de evaluación incluye 36 ejercicios o actividades de evaluación, agrupados en 16 series divididas en dos grandes competencias. Cada ítem cuenta con 5 valores posibles de calificación de 0 a 4.

Para Matemáticas, se utilizó el instrumento de evaluación de competencias matemáticas, construido y validado por Bazán, Hernández, Ocampo y Vega (2011), de acuerdo con la estructura curricular propuesta en la reforma integral de la educación básica para el sexto grado de primaria en Español (SEP, 2009), el cual cuenta con indicadores de consistencia interna por contexto por arriba de .85 (Ferrari, 2014). El instrumento se encuentra conformado por 12 ejercicios que evalúan cuatro competencias matemáticas: a) “Comunicar información matemática” (CIM), “Validar procedimientos y resultados” (VPR), “Resolver problemas de manera autónoma” (RPMA), y “Manejar técnicas eficientemente” (MTE). Cada ítem contaba con cinco valores posibles de calificación (0-4).

Procedimiento

Se tomó la información necesaria para realizar los análisis estadísticos de una base de datos alimentada de diferentes instrumentos aplicados para la realización de un estudio más amplio, del cual se desprende el presente documento. Una vez seleccionada la información para trabajar de la base de datos en SPSS,

se procedió a realizar los análisis de frecuencias de cada uno de los instrumentos y, finalmente, se redactaron los resultados y discusión, los cuales se muestran a continuación.

Resultados

Los resultados arrojados de los análisis estadísticos para el presente documento presentan, en primera instancia, un análisis de frecuencias del instrumento de desempeño en español, en el cual se puede apreciar cómo el desempeño de los tres contextos para la competencia de comprensión lectora se mantiene cargado hacia el rango de 0 en una escala de 0 a 4; sin embargo, en el aprendizaje esperado de corregir errores ortográficos se muestra un marcado dominio del aprendizaje en la parte privada con puntuación de 4, mientras que la población urbana presenta una división homóloga entre quienes dominan y quienes no dominan dicho aprendizaje con puntuaciones de 0 y 4; sin embargo, como ya se mencionó, la población de los tres contextos presenta un bajo desempeño para esta competencia.

Para la competencia de producción de textos, se aprecia cómo en el contexto rural el dominio de la misma es completamente bajo (puntaje de 0); sin embargo, en el contexto urbano y privado se presenta una mejora en el comportamiento de la población para los aprendizajes de redactar preguntas abiertas y cerradas con puntuaciones de 3 y 4, así como para elaborar carta con puntuaciones de 2 a 4; sin embargo, los tres contextos presentan un bajo desempeño para esta competencia.

Sobre la prueba de matemáticas se aprecia una mayor dispersión en los puntajes de los tres contextos, donde aun así el contexto rural presenta un muy bajo desempeño con puntuaciones por aprendizaje esperado entre 0 y 1 en su mayoría; sólo los aprendizajes esperados de elegir representaciones gráficas lograron puntuaciones de 3 y 4 para este contexto; por otro lado, el desempeño mejora en el contexto urbano y privado, alcanzando puntuaciones de 2 a 4 por aprendizaje esperado; sin embargo, la competencia con puntuación más alta (Resolver problemas de

manera autónoma) se obtuvo en el contexto privado, con calificación de 4.

Pasando a la percepción de apoyo familiar de los niños en español, puede apreciarse cómo los alumnos de educación rural y urbana perciben más el apoyo de sus padres, presentando calificaciones para las cuatro categorías entre 3 y 4 en una escala del 0 al 4, mientras que los participantes de la privada sólo perciben el apoyo de sus padres en las categorías 2 y 3.

Siguiendo con la percepción de los niños, pero en este caso para Matemáticas, se puede apreciar los mismos resultados que en Español en su mayoría; sin embargo, dentro del área rural, la categoría 2, correspondiente a “Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio”, muestra cómo solamente la mitad de los niños perciben un apoyo, obteniendo puntuaciones de 3 a 4.

En lo referente a los padres, se presenta un comportamiento similar a la percepción de los niños; sin embargo, en el contexto rural, la categoría “Evaluación y repaso” presenta calificaciones bajas para los padres; sin embargo, fuera de este aspecto la dinámica coincide con la percepción de los niños sobre el apoyo en Español.

Finalmente, el apoyo percibido por parte de los padres para Matemáticas muestra cómo algunos padres no presentan un apoyo en la categoría “Evaluación y repaso”, y para la categoría “Proporcionar el tiempo y espacio para el estudio”, el apoyo está dividido dentro del área rural, con puntuaciones entre 0 y 1, así como 3 y 4, respectivamente.

Discusión

Los resultados presentados muestran una exploración inicial de los tres contextos sobre la distribución de las frecuencias de las personas participantes de este estudio en los instrumentos aplicados para medir desempeño académico y percepción de apoyo familiar en alumnos y padres. Dichos resultados muestran una coincidencia de bajos resultados en las pruebas de desempeño de manera general, aunque en lo particular algunos de los

aprendizajes muestran calificaciones medias y altas de forma particular, lo cual es un aspecto por considerar para análisis más profundos sobre las variables en estudio con esta población.

Por otro lado, en lo referente a percepción de apoyo familiar, los resultados muestran, en lo que respecta a la percepción de los niños, un mayor apoyo por parte de los padres para los contextos urbano y rural que en los de contexto privado, donde el apoyo se registró en la comunicación con los maestros y en proporcionar espacios y materiales tanto en Español como en Matemáticas. Para la percepción de los padres, los resultados coinciden en su mayoría con los de los alumnos; sin embargo, en el contexto rural existe una división entre los padres que están en contacto con los docentes y los que no lo están, y se presentó poco apoyo en evaluación y repaso tanto en Matemáticas como en Español.

Lo anterior nos brinda un panorama para realizar próximos análisis sobre la relación de los bajos desempeños sobre la percepción de apoyo de alumnos y padres en Matemáticas y Español, con lo cual se observa que, en general, tanto los padres como las madres, participan poco en las actividades educativas de sus hijos.

Referencias

Akmal, T. y Larsen, D. (2004). Keeping History from Repeating Itself: Involving Parents about Retention Decisions to Support Student Achievement. *Research in Middle Level Education*, 27(2), 1-14.

Alomar, B. (2006). Personal and Family Paths to Pupil Achievement. *Social Behavior and Personality*, 34(8), 907-922. Recuperado de http://www.sbp-journal.com/index.php/sbp/login?source=%2Findex.php%2Fsbp%2Farticle%2Fv.

Bazán, A., Barrera, D. y Vega, N. (2013). Validación de constructos de competencias de lectura y producción de textos en los inicios de la generalización de la Reforma en la primaria Mexicana. REICE. *Revista Iberoamericana sobre*

Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(4), 61-76. Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num4/art4.pdf.

Bazán, A., Hernández, F., Ocampo, C. y Vega, N. (2011). *Diseño y validación de una evaluación de competencias matemáticas para sexto grado de primaria.* Trabajo presentado en el XIX Congreso Mexicano de Psicología. Cancún, México.

Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). *Informe capital humano en Chile*. Santiago: La Araucana.

Ceballos, E. (2006). Dimensiones de análisis del diagnóstico en educación: El diagnóstico del contexto familiar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVE12n1_4.htm.

Domínguez, L. (2009). *Apoyo familiar y desempeño en lengua escrita en escolares de quinto grado de primaria* (Tesis de Licenciatura en Psicología, inédita). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos.

Ferrari, A. (2014). *Validación de instrumentos de evaluación por competencias en Matemáticas y Español en sexto grado de primaria en Morelos y Sonora* (Tesis de Licenciatura en Psicología, inédita). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos.

Rolla, A., Arias, M., Villers, R. y Show, C. (2005). The Importance of Reading Difficulties and Family in Teachers Decisions to Retain Children: A Case Study in Costa Rica. *Aula Abierta*, 85, 147-164.

Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101120081A/16850.

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. *Revista de Educación,* 40(2), 1-10. Recuperado de http://www.rieoei.org/1538.htm.

Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programas de Estudio 2009 Sexto Grado Educación Básica Primaria.* México: SEP.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2004). *Participación familiar en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional para la Educación de América Latina y el Caribe-UNESCO.

Flexibilidad cognoscitiva en niños escolares con antecedentes de hipotiroidismo congénito

Juan Antonio González Medrano,[1] Carmen Sánchez Pérez,[1, 2]
Gabriela Romero Esquiliano,[1] Javier Velázquez Moctezuma[1]
e Ignacio Méndez Ramírez[3]

Introducción

La comprensión funcional del cerebro en el desarrollo infantil implica un proceso de adquisición de conocimientos y habilidades que pueden verse alteradas por agentes o factores de riesgo biológicos o medioambientales que alteren el proceso evolutivo; debido a esto es importante analizar su organización. El estudio de las relaciones cerebro-comportamiento es el objetivo central de la neuropsicología (Matute, 2012). El cerebro es el órgano rector de la actividad cognitiva; en él participan diversas estructuras asociadas a múltiples funciones, las más estudiadas actualmente son las funciones ejecutivas vinculadas a los lóbulos frontales (Flores y Ostrosky-Shejet, 2012).

Las funciones ejecutivas implican conductas complejas a partir de acciones simples que incluyen el procesamiento y codificación de la información. Estas funciones neurales vinculadas a

1 Universidad Autónoma Metropolitana.
2 Instituto Nacional de Pediatría.
3 Universidad Nacional Autónoma de México.

zonas frontales se relacionan a su vez con la programación motriz, control de la atención y memoria (Flores y Ostrosky-Solís, 2008). Los procesos involucrados en las funciones ejecutivas incluyen la planeación, control conductual, flexibilidad cognoscitiva, memoria de trabajo y fluidez (Flores y Ostrosky-Solís, 2008).

La flexibilidad cognoscitiva (FC) es la capacidad de adaptación, ajuste y modificación de la respuesta conductual o mental ante demandas del medio ambiente; se reorganiza así el procesamiento de información (Fitzgibbon, Cragg y Carroll, 2014). En este ajuste se considera el análisis de las consecuencias de la conducta y el aprendizaje de los errores; función a la que se asocia el control inhibitorio que refleja el dominio sobre activaciones automáticas (Flores y Ostrosky-Shejet, 2012).

El test de clasificación de tarjetas de Wisconsin (Heaton *et al*., 1997) es un instrumento en la evaluación de la FC, memoria operativa y atención (Matute, 2012). Consiste en el uso de 128 tarjetas-respuestas que deben ser organizadas por categorías de color, forma o número. Se ha reportado que a mayor edad, mayor número de categorías y menor número de respuestas perseverativas y errores (Heaton *et al*., 1997).

En el presente estudio se empleó una tarea similar de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) con 54 tarjetas-respuesta y tres estímulos adaptada a población escolar (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís, 2007). La prueba evalúa la formación conceptual. La consigna es que el niño coloque la tarjeta respuesta frente al estímulo según considere su relación. Se considera un *feedback* “correcto” o “incorrecto” cada vez que coloca una tarjeta adecuada o inadecuadamente; esto permite en el sujeto modificar su pensamiento a través de habilidades de clasificación y organización. Los indicadores para su análisis son el número de tarjetas seleccionadas y empleadas por el sujeto, número de categorías, total de respuestas correctas (es la suma de respuestas positivas), total de errores (ocurre cuando una respuesta no es pareada con la tarjeta estímulo utilizando la categoría en curso), e incapacidad para mantener la organización (consiste en la presencia de un error después de realizar cinco respuestas correctas). Tres factores son considerados en las funciones ejecutivas presentes:

la velocidad en la ejecución, la calidad en la ejecución (considerada a partir del número de errores) y la economía en la ejecución (Matute, 2012).

Los resultados de la evaluación se realizan mediante la conversión del puntaje natural a puntaje escalar y la ubicación del percentil en relación con su edad cronológica, para obtener la clasificación de la ejecución: extremadamente bajo, bajo, promedio bajo, promedio y por arriba del promedio (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís, 2007).

Problema

El hipotiroidismo congénito (HC) es un defecto sistémico producto de la disminución de la actividad tisular de las hormonas tiroideas triyodotironina (T3) y tiroxina (T4) durante la vida fetal y a partir del primer trimestre de vida. El tratamiento consiste en reemplazar la deficiencia de hormona tiroidea. Las medidas actuales para su atención implican una detección, diagnóstico e intervención de inicio anterior a los 15 días de vida posnatal (AAP, 2006 y Vela-Amieva, 2004).

Álvarez *et al*. (1999) plantean que las áreas del cerebro que coordinan la inteligencia ejecutiva y perceptual están relacionadas con las hormonas tiroideas durante el primer año de vida. Los pacientes diagnosticados y tratados precozmente tienen mayores posibilidades de alcanzar un cociente intelectual (CI) normal. El HC en niños se ha asociado a secuelas neurológicas prevalentes posterior al diagnóstico y tratamiento temprano posterior a la evaluación de tamiz metabólico, manifestaciones tempranas en alimentación, tono muscular y fisiológicas (Sánchez, 2006). Las secuelas tardías están presentes en la neurocognición en etapa escolar, retraso mental de grado variable, déficit de atención, incoordinación motora gruesa, presencia de hipertonía o hipotonía, problemas conductuales (CENETEC, 2008). Se han identificado algunos defectos en el procesamiento visoespacial, memoria selectiva y defectos sensoriomotores. Aijaz *et al*. (2006) reportan que a los ocho años los niños, con HC con

inicio de tratamiento temprano tratados antes de los tres meses de edad presentan déficit en la atención con ausencia de hiperactividad. El objetivo del presente trabajo es describir la flexibilidad cognoscitiva en niños con antecedente de hipotiroidismo congénito detectados por tamiz metabólico y tratados con hormona tiroidea, y asociarlo con el tipo de HC y cociente intelectual (CI). Secciones (según sea reporte de investigación u otro tipo).

Método

Se consideró un diseño de estudio observacional, descriptivo, prospectivo y transversal. Participaron niños de edad escolar (8 y 9 años) con diagnóstico de HC confirmado por perfil tiroideo en el servicio de endocrinología. Los datos se obtuvieron del expediente clínico hospitalario. Asisten desde la etapa del lactante a programa de seguimiento del neurodesarrollo en el Instituto Nacional de Pediatría (INP) y con inicio de tratamiento variable antes del tercer mes de vida extrauterina. El registro de la FC se realizó con la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) con la escala de funciones ejecutivas-flexibilidad cognoscitiva. El CI se obtuvo mediante escala de inteligencia infantil WISC-R. El análisis estadístico consistió en la descripción de variables categóricas con frecuencias y en la asociación entre variables el análisis consideró una $p < 0.05$ mediante prueba de chi^2.

Resultados

En el análisis descriptivo participaron 33 niños, 17 de 8 años y 16 de 9 años; 6 niños de sexo masculino y 27 de sexo femenino; por tipo de hipotiroidismo, 19 casos de atirosis y 14 de ectopia; por edad de inicio de tratamiento se conformaron tres grupos: entre los 0 y 30 días 6 casos, entre los 31 y 60 días, 21 y entre los 61 y 90 días fueron 6. En relación con el CI global: 2 discapacidad intelectual, 5 limítrofe, 7 normal torpe, 14 niños normal y 5 normal brillante; por CI ejecutivo, 2 discapacidad inte-

lectual, 4 limítrofe, 7 normal torpe, 15 normal, 3 normal brillante y 2 superior; y en el CI verbal: 2 deficiente mental, 6 limítrofe, 8 normal torpe, 13 normal y 4 normal brillante.

En ambos grupos de edad se emplearon las 54 tarjetas respuesta para la evaluación de la flexibilidad cognitiva. A los 8 años prevalece el uso de las categorías de color (1 categoría), color y forma (2 categorías); a diferencia de los 9, donde el uso más frecuente fue de 2 categorías (color y forma); pocos casos llegan a emplear la categoría de número.

El número total de respuestas positivas/correctas en el grupo de 8 años es de 21, y en el de 9 años es de 25. En la incapacidad para la clasificación se registró que en ambos grupos los valores son los esperados para su edad.

Con respecto al total de errores, los niños de 8 años cometen más errores que los de 9 (33 y 28, respectivamente).

Los niños con ectopia tuvieron mayor número de respuestas positivas totales en comparación con los de atirosis ($p = .05$), y en correspondencia menor número de errores en los niños con ectopia ($p = .02$). No se asoció el HC con el número de categorías.

El número total de categorías empleadas y la edad tuvieron una asociación marginal $p = .06$. El sexo se asoció con el número de categorías empleadas ($p = .03$). La edad se asoció con el número de respuestas positivas totales ($p = 0.02$). No se encontró relación entre el cociente intelectual e inicio de tratamiento con la FC.

Conclusiones

Como era de esperarse, el HC es más frecuente en mujeres que en hombres, con una relación de 2:1, situación observable en este estudio (Martínez y Orozco, 2008).

En los niños con antecedente de HC, el razonamiento abstracto y la habilidad para cambiar de estrategias están asociados a la edad (Soprano, 2009), conforme incrementa la edad el nivel de ejecución mejora en la disminución de errores.

Los niños que iniciaron tratamiento entre los 31 y 60 días tienen mejor diagnóstico en la FC, calificando como promedio sin

encontrar asociación estadísticamente significativa. En casos de HC, la sustitución adecuada de hormonas tiroideas es de gran importancia por el papel que juegan éstas en el crecimiento y desarrollo, especialmente en la diferenciación del sistema nervioso central (Rojas, 2009).

Ardila (2007) menciona que las pruebas de inteligencia no son lo suficientemente sensibles en el análisis de la organización de procesos cognoscitivos en los niños con HC, donde no se encontró relación estadísticamente significativa entre el CI y el HC.

La excesiva fijación de un criterio se relaciona con una hipótesis o una estrategia de acción, afectando de forma importante la solución de problemas (Flores, y Ostrosky-Solís, 2008).

La incapacidad para mantener la organización se relaciona con las respuestas perseverantes, en aquellos casos bajos y extremadamente bajos hay una menor flexibilidad cognoscitiva (Matute, 2012). En los niños con antecedente de HC, la capacidad de modificar su foco de atención se encuentra dentro de los valores promedio; sin embargo, en la ejecución y resolución de la tarea se observa la dificultad de control inhibitorio y con ello en modificar las respuestas que ya no son requeridas, dicho proceso podría asociarse a problemas de atención.

El uso de instrumentaciones neuropsicológicas en el seguimiento del desarrollo en edad escolar de niños con antecedente de HC favorece el análisis y discusión de los procesos cognoscitivos.

Referencias

Aijaz, N.J. *et al*. (2006) Neurocognitive Function in Children with Compensated Hypothyroidism: Lack of Short Term Effects on or Off Thyroxin. *BMC Endocr Disord*, 6(2), 1-7.

Álvarez, M., Güell, R., Daniel, L., Berazaín, A.R., Machado, C. y Pascual, A. (1999). Estado neurocognitivo en niños de 8 años con hipotiroidismo congénito tratado precozmente, *Rev Neurol*, 28(7), 701-706.

APP (2006). Update of Newborn Screening and Therapy for Congenital Hypothyroidism. *Pediatrics*, 117(2290), 2290-2303.

Ardila, A. y Rosselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. México: Manual Moderno.

CENETEC (2008). Prevención, diagnóstico y tratamiento del hipotiroidismo congénito neonatal en el primer nivel de atención. México: Secretaría de Salud.

Fitzgibbon, L., Cragg, L. y Carroll, D.J. (2014). Primed to be Inflexible: the Influence of Set Sixe on Cognitive Flexibility During Childhood. *Front Psychol*, 12(5), 101.

Flores, J.C. y Ostrosky-Solís, F. (2008). Neuropsicología de los lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58.

Flores, J.C. y Ostrosky-Shejet, F. (2012). *Desarrollo neuropsicológico de lóbulos frontales y funciones ejecutivas*. México: Manual Moderno.

Heaton, R. *et al*. (1997). Test de clasificación de tarjetas de Wisconsin. Madrid: Ediciones TEA.

Martínez-Medina, M.A. y Orozco-Cárdenas, M.B. (2008). Hipotiroidismo congénito. Reporte de un caso diagnosticado por tamiz neonatal. *Bol Clin Hosp Infant*., 25(2), 115-118.

Matute, E. (2012). *Tendencias actuales de las neurociencias cognitivas*. México: Manual Moderno.

Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2007). *Evaluación neuropsicológica infantil*. México: Manual Moderno.

Portellano, J.A. (2005). *Cómo desarrollar la inteligencia*. Madrid: Colección Especiales Somos.

Rojas, A., Garrido, E. y Nishimura, E. (2009). Manejo del hipotiroidismo congénito con dosis diarias no equitativas de levotiroxina. *Revista de Endocrinología y Nutrición*, 17(2), 66-70.

Sánchez, M. *et al*. (2006). Hipotiroidismo congénito. Manifestaciones clínicas en niños menores de 15 semanas con tamiz neonatal positivo. *Revista Mexicana de Pediatría*, 73(6), 272-279.

Soprano, A.M. (2009). *Cómo evaluar la atención y las funciones ejecutivas en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.

Vela-Amieva, M. *et al*. (2004). Epidemiología del hipotiroidismo congénito en México. *Salud Pública de México*, 46(2), 211-224.

La familia como una influencia importante en las orientaciones motivacionales en estudiantes de telesecundaria

Blanca de la Luz Fernández Heredia[1]

Introducción

En la actualidad existe una gran preocupación por conocer en qué forma la motivación influye para que los estudiantes logren aprendizajes significativos. Algunas investigaciones indican que la motivación de los alumnos es una influencia muy importante en el aprendizaje (Alonso Tapia y Pardo, 2006; Pintrich, 2006).

Dado que la escuela es por excelencia el lugar donde el alumno aprende y mucho de lo que cursa está determinado por el profesor, el papel que cumple éste es muy importante para el desempeño y rendimiento de los alumnos. Del mismo modo, desde el hogar, los padres también ejercen una influencia motivadora muy significativa en el aprendizaje de sus hijos. Es en este contexto que los padres (de manera implícita o explícita) orientan motivacionalmente el aprendizaje de sus hijos.

Alonso Tapia (2005) señala que los alumnos se orientan y se motivan en distinto grado y de distinta manera para conseguir una determinada meta, proponiendo que existen tres tipos de

1 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

orientaciones motivacionales: 1) *orientación hacia el aprendizaje*, que implica el deseo del alumno por aprender como un fin último; 2) *orientación hacia el resultado*, que se manifiesta cuando el alumno no busca tanto aprender sino obtener tan sólo una calificación; 3) *orientación a la evitación*, que se caracteriza por el temor del alumno a ser valorado negativamente por sus compañeros o por su profesor, por lo que trata siempre de evitar el fracaso. Estos tres tipos de orientaciones constituyen el conjunto de motivaciones que guían al estudiante para aprender.

Pero, ¿qué papel juegan los padres en la motivación que los alumnos presentan en clase? A este respecto, Alonso Tapia (2005) hace énfasis en que los padres de familia disponen de cinco vías de actuación a través de las cuales influyen en la motivación de los hijos por aprender: a) lo que se le dice al hijo en relación con el aprendizaje y la escuela; b) la forma en que los padres ayudan en relación con las tareas escolares; c) establecer los límites a sus actividades; d) el ejemplo que se les da a los hijos a partir del propio comportamiento; y e) la relación con sus profesores. A partir de estos planteamientos, la pregunta que surge es: ¿los padres influyen para que el estudiante se incline por algún tipo de orientación motivacional?

Método

La investigación se basó en un diseño no experimental, con selección intencionada de alcance correlacional.

Participantes

Se trabajó con una muestra de estudiantes del segundo año de telesecundaria del estado de Michoacán, conformada por 39 alumnos y por 39 padres de familia de los estudiantes de la muestra elegida.

Se trabajó también con dos profesores que impartían las asignaturas de Matemáticas y Español a los alumnos de la muestra elegida.

Material

Los instrumentos aplicados fueron dos: el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ), de Fernández (2009); y el Cuestionario de Orientaciones Motivacionales para Padres (COMPA), que fue creado para este trabajo de investigación.

El CMCQ evalúa el clima motivacional de clase hacia el aprendizaje; su fundamento teórico es la estructura de metas de clase que ha mostrado la necesidad de evaluar el clima motivacional para valorar la práctica docente y fortalecer o promover su cambio. Fue diseñado para ser contestado por alumnos de secundaria y bachillerato en edades comprendidas entre 12 y 18 años. El cuestionario incluye dieciséis estrategias o patrones de enseñanza que, de acuerdo con la revisión teórica, pueden afectar la motivación por aprender positivamente, si están presentes, o negativamente, en la medida en que no lo estén. Cada patrón se evalúa mediante dos ítems, uno planteado en forma negativa y otro en forma positiva para evitar el efecto de la aquiescencia. Cada ítem se responde en una escala Likert de cinco puntos que evalúa el grado de acuerdo con su contenido. En la validación de este cuestionario se obtuvo un Alpha de Cronbach del 0.91 ($\alpha = 0.91$) en nivel de secundaria y del 0.94 en bachillerato ($\alpha = 0.94$); es un instrumento fiable que contiene los principales patrones de actuación del profesor que estimulan la motivación por aprender.

Este cuestionario se ha venido utilizando en diferentes estudios de investigación, lo que le ha permitido seguirse validando en cada uno de los estudios en que ha sido empleado.

El COMPA se construyó con 30 reactivos, empleando una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta. Los ítems se construyeron tomando como modelo teórico la orientación a meta, propuesta inicialmente por Ames (1992) y desarrollada posteriormente por Alonso Tapia (2005; 2007) con los planteamientos de las orientaciones motivacionales. A partir del modelo teórico, el instrumento pasó por el análisis de jueces expertos, pasando después al análisis de confiabilidad, lo que permitió identificar los mejores ítems para obtener un instrumento con propiedades métricas adecuadas. Posteriormente, se construye-

ron las puntuaciones en cada una de las dimensiones que mide el instrumento: 1) orientación hacia el aprendizaje; 2) orientación hacia el resultado; y 3) orientación hacia la evitación; mismas que describen las orientaciones motivacionales de los padres. El análisis del Alfa de Cronbach obtenido fue de 0.76.

Para el desarrollo de este trabajo, el CMCQ se tomó como prueba criterial en relación con el COMPA, de manera que para saber si existía relación entre las variables del CMCQ y el COMPA se llevó a cabo un estudio de correlación entre ellos, encontrando que ambos instrumentos correlacionan de manera adecuada.

Procedimiento

El trabajo de investigación se desarrolló en tres fases: la fase I consistió en la construcción del "Cuestionario de orientaciones motivacionales para padres" (COMPA), en donde se crearon los ítems y se realizó la prueba piloto; posteriormente se realizó la validez de contenido por jueces expertos y, una vez que se realizaron los procedimientos estadísticos para efectuar el análisis de fiabilidad, se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.76.

Antes de la fase II, se eligió a dos profesores que impartían clase a los alumnos de la muestra elegida. Uno del área de Matemáticas y otro del área de Español.

La fase II consistió en la aplicación de los instrumentos, tanto del CMCQ a los alumnos de la muestra elegida sobre los profesores del grupo seleccionado, como la aplicación a los padres de familia del COMPA.

La fase III consistió en el análisis de las dimensiones del COMPA y su relación con las variables del CMCQ, así como la obtención de los resultados y las conclusiones.

Resultados

A partir de las puntuaciones totales obtenidas por los padres de la muestra elegida, las orientaciones motivacionales hacia el aprendizaje, al resultado y hacia la evitación, se categoriza-

ron en tres niveles: bajo, medio y alto. Los resultados mostraron que ningún padre de familia de la muestra elegida tiene un nivel bajo de orientación motivacional hacia los tres tipos. En cuanto al nivel medio, se encontró que de los 39 padres con los que se trabajó, 37 de ellos muestran una inclinación media hacia la orientación a la evitación; y en la categoría del nivel alto, 19 de los 39 padres tienen una alta orientación hacia el aprendizaje.

Estos datos muestran que el nivel medio de los padres se inclina hacia la orientación motivacional, hacia la evitación al fracaso, es decir, pareciera ser que la influencia que los padres ejercen desde casa va encaminada a que los hijos se esfuercen por aprender para evitar el fracaso; sin embargo, el nivel alto en el que se ubicaron los datos obtenidos señala que existe 48% de los padres con tendencia a la orientación motivacional hacia el aprendizaje, contra 23% con tendencia hacia las orientaciones motivacionales hacia el resultado o hacia la evitación.

En el análisis de las correlaciones entre el CMCQ y el COMPA, se encontró que sí existen diferencias en las dieciséis dimensiones que evalúa el CMCQ entre los alumnos cuyos padres tienen una motivación media y alta hacia las tres orientaciones motivacionales. En las dimensiones que evalúa el CMCQ: “apoyo a la autonomía”, “actuación paso a paso”, y “uso de ejemplos”, la puntuación fue más baja para alumnos cuyos padres tenían alta motivación hacia la evitación. Por el contrario, los padres cuya motivación hacia el aprendizaje se encontraba en el nivel alto, la dimensión de “autonomía” obtuvo en los alumnos una alta puntuación.

En términos generales, los resultados obtenidos mostraron de manera importante que las orientaciones motivacionales de los padres afectan de manera diferencial las percepciones del clima de clase en sus hijos.

Discusión

Para responder a la pregunta: “¿Los padres influyen para que el estudiante se incline por algún tipo de orientación motivacional?” fue necesaria la creación y aplicación del COMPA a los padres de

familia así como la aplicación del CMCQ a los alumnos de la muestra elegida, ya que se pretendía conocer la relación entre las orientaciones motivacionales de los padres hacia el aprendizaje de sus hijos y el clima motivacional de clase que se presenta en el grupo con el que se trabajó.

Los resultados obtenidos con este trabajo revelaron que el COMPA es un instrumento fiable que señala el tipo de orientación motivacional que los padres tienen acerca del aprendizaje de sus hijos.

Al mismo tiempo, con los resultados obtenidos de la aplicación del COMPA a los padres de familia de esta muestra se puede afirmar que los padres orientan motivacionalmente a sus hijos hacia el aprendizaje y los guían para que en la escuela aprendan a aprender, permitiéndoles que hagan uso de sus capacidades y desde su autonomía puedan autorregular su aprendizaje, propuesta que Alonso Tapia (2005) sostiene cuando afirma que las formas de actuar de los padres en relación con el aprendizaje de sus hijos influyen de manera importante, pues a través de éstas orientan la motivación de ellos por lograr aprendizajes significativos.

A partir de lo anterior, se puede afirmar en este trabajo que la familia ejerce una poderosa influencia en la educación de los hijos, debido a que los padres juegan un rol fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que si ellos se preocupan por la educación de sus hijos y colaboran con los profesores, los alumnos presentarán un buen rendimiento y se adaptarán fácilmente a la escuela. Por este motivo, numerosos estudios indican la necesidad de incorporar a los padres de familia a la tarea que cumple la escuela (Carriego, 2010; Flores y Gómez, 2010).

Por otra parte, aunque la muestra estudiada fue reducida, los resultados obtenidos en la presente investigación son interesantes debido a las características que presentaron los padres de familia, puesto que fueron familias de bajos recursos económicos y con bajo nivel académico, lo que probablemente hace que los padres tengan bajas expectativas en relación con el rendimiento académico de sus hijos, debido a que para ellos ya es un logro que los chicos estén estudiando la telesecundaria.

Este trabajo ha abierto también algunas interrogantes en relación con los factores personales y contextuales del aprendizaje, así como con las características de los profesores y los padres, que con su actuación orientan la motivación de sus hijos en la escuela, aspectos que requieren estudios futuros.

Finalmente, esta investigación es una primera aproximación al estudio de las orientaciones motivacionales de los padres y ha permitido clarificar la naturaleza de esta variable presente en los padres de familia y su vinculación con el aprendizaje de sus hijos, en el caso de una telesecundaria del estado de Michoacán.

Referencias

Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Ediciones Morata.

Alonso Tapia, J. (2007). Evaluación de la motivación en entornos educativos. En M. Álvarez y J. Bizquerra (Eds.), *Manual de orientación y tutoría* (1-39). (Libro electrónico). Barcelona: Walter-Kleaver.

Alonso Tapia, J. y Fita, E.C. (2004). *A motivação em sala de aula – o que é, como se faz.* Sandra García (Trad.). Sao Paulo: Loyola.

Alonso Tapia, J. y Pardo, A. (2006). Assessment of Learning Environment Motivational Quality from the Point of View of Secondary and High School Learners. *Learning and Instruction*, 16, 1-15.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Arguedas, I. y Jiménez, F. (2007). Factores que promueven la permanencia de estudiantes en la educación secundaria. *Actualidades Investigativas en Educación,* 7(3). Septiembre-diciembre.

Bazán, R., Sánchez, H. y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escri-

ta. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, (12), 033. México: COMIE 701-729.

Carriego, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 50-67.

Fernández, B. (2009). *Desarrollo y validación de un cuestionario de clima motivacional de clase*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología, España.

Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1).

Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J.I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24, 113-134.

Pintrich, P. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.

Factores motivacionales y desempeño académico en adolescentes

Virgelina Castellanos Páez[1] y Paola Andrea Reyes Parra[2]

Introducción

El desempeño académico se establece como un indicador del nivel de aprendizaje, habilidades y conocimientos alcanzados por el estudiante en determinado periodo de tiempo (Jiménez, 2000).

A nivel nacional e internacional, el estudio del desempeño académico es un campo de investigación relevante a nivel educativo, pues identificar los factores que pueden favorecer o dificultar el desempeño académico posibilita el diseño de estrategias de intervención y de políticas educativas.

En tal sentido, un importante cuerpo de investigaciones se ha centrado en el estudio de aquellas variables que juegan un papel importante en el desempeño académico, mostrando la incidencia que sobre éste tienen los factores motivacionales (Yu y Patterson, 2010; Aguilar, Valencia y Martínez, 2004; Richardson, Abraham y Bond, 2012).

1 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
2 Grupo Desarrollo Humano, Cognición y Educación.

Frente a los factores motivacionales se ha encontrado que la autoeficacia, la morosidad y el temor al fracaso se relacionan de manera significativa con el grado de cumplimiento de las actividades escolares y con el desempeño académico de los estudiantes (Aguilar, Valencia y Martínez, 2004; Vargas, 2007; Yu y Patterson, 2010; Navarro, 2003; Migues, Uzquiano y Lozano, 2010).

En la revisión empírica se ha concluido que la autoeficacia predice de manera significativa el desempeño académico, en la medida en que los estudiantes que se perciben como competentes presentan un incremento sustancial en la motivación intrínseca y son diligentes en sus actividades. Por el contrario, los estudiantes que se perciben como incapaces presentan disminución de su motivación, mayor morosidad y bajo desempeño académico (Pintrich y García, 1993; Suldo y Shaffer, 2008; Adeyemo, 2007; Beteta, 2008).

De otra parte, se ha encontrado que los estudiantes que presentan altos niveles de morosidad o procrastinación (Balkis y Duru, 2009; Balkis, 2013) y temor al fracaso tienden a presentar menor desempeño académico, en parte, relacionado con altos niveles de ansiedad y baja motivación (Lay y Silverman, 1996; Steel, 2007; Rosario *et al*., 2009).

Particularmente en la adolescencia, los estudiantes tienden a presentar problemas de autoeficacia al enfrentarse a cambios a nivel biológico, psicológico y social, los cuales pueden percibirse como abrumadores (Bandura, Pastorelli, Barbaranelli y Caprara, 1999). Adicionalmente, es una etapa en la que se procrastina el estudio de exámenes y el desarrollo de actividades académicas, en parte porque los adolescentes temen fracasar y no superar las expectativas y exigencias de sus padres, generándose un sentido de frustración, baja autoestima y bajo desempeño académico (Contreras *et al*., 2011; Pychyl, Coplan y Reid, 2002).

De esta manera, cobra relevancia estudiar estos aspectos en el contexto colombiano para tener una base empírica sobre los factores motivacionales y el desempeño académico en adolescentes que permita el diseño de estrategias específicas de intervención en esta población.

Por lo tanto, en este estudio se exploró si los factores motivacionales (morosidad, temor al fracaso y autoeficacia) se relacionan con el desempeño académico en adolescentes colombianos y de qué manera se establece esta relación.

Método

Participaron 326 estudiantes, 53.68% mujeres y 46.31% hombres, pertenecientes a cuatro instituciones educativas no oficiales de la ciudad de Tunja. La edad de los participantes osciló entre 11 y 18 años, con una edad promedio de 13.48 y D.E. de 1.68.

La muestra se estableció a través de un muestreo probabilístico multietápico por conglomerados con afijación proporcional por colegio y grado. Se emplearon los instrumentos Modelo de las interrelaciones entre disposiciones motivacionales generales y específicas, de Aguilar, Valencia y Martínez (2004) y el reporte de calificaciones de los estudiantes obtenidas en los dos periodos académicos en las áreas de lenguaje, ciencias y matemáticas.

Resultados

A partir de un análisis de regresión lineal múltiple se encontró que los factores motivacionales predicen 6% de la varianza de desempeño académico. En el modelo, la variable problemas de autoeficacia y la edad como predictor de control resultaron ser estadísticamente significativos. Las variables morosidad y el temor al fracaso no resultaron asociarse con el desempeño académico.

Los resultados indican que por cada unidad logarítmica en desempeño académico el predictor problemas de autoeficacia ($t = -3.717$, $p = .000$) en -.259 [IC. -.039, -.012] y la edad ($t = -2.207$, $p = .028$) en -.125 [IC. -.141, -.008] decrecen significativamente. Es decir, que los estudiantes que presentan mejor desempeño académico tienden a presentar menos problemas de autoeficacia y los estudiantes más jóvenes presentan mejor desempeño académico.

La correlación semiparcial del modelo de regresión indicó que los predictores por sí mismos (por ejemplo, controlando el efecto de los demás predictores) explican la varianza del desempeño académico en porcentajes pequeños. Así pues, la autoeficacia da cuenta de 4% y la edad de 1.4%.

Por su parte, el análisis descriptivo arrojó que las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes en los predictores incluidos en el modelo se ubican en niveles promedio, es decir, que aunque los estudiantes presenten algunas dificultades en cada uno de los factores evaluados (morosidad, temor al fracaso y autoeficacia) no alcanzan indicadores clínicos.

Conclusiones

La autoeficacia resulta ser un predictor significativo del desempeño académico, de tal manera que tener una percepción de competencia frente a las actividades escolares y frente a sí mismo conduce a presentar un mejor desempeño académico (Aguilar, Valencia y Martínez, 2004; Contreras *et al*., 2005; Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco y Robles-Ojeda, 2013).

Contrario a otros estudios, los factores de “morosidad” y “temor al fracaso” no resultaron ser significativos para explicar el desempeño académico (Aguilar, Valencia y Martínez, 2004; Balkis, y Duru, 2009; Balkis, 2013); sin embargo, no podrían arrojarse conclusiones definitivas en cuanto a que la población objeto de estudio presentó desempeño académico básico y satisfactorio y las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en estos factores se ubican en rangos normales. Sería importante analizar la relación existente de estas variables cuando los estudiantes tengan desempeños bajos y deficientes y altos niveles de morosidad y temor al fracaso.

Finalmente, la autoeficacia es un factor fundamental en el desempeño académico, de tal manera que es importante trabajar en el fortalecimiento de la autoeficacia académica en los adolescentes.

Referencias

Aguilar, J., Valencia, A. y Martínez, M. (2002). Un modelo de las interrelaciones entre disposiciones motivacionales generales y específicas (119-127). *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 10.

Adeyemo, D. (2007). Moderating Influence of Emotional Intelligence on the Link Between Academic Self-efficacy and Achievement of University Students (199-213). *Psychology Developing Societies*, 19.

Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C. y Caprara, G.V. (1999). Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression (258-269). *Journal of Personality and Social Psychology*, 76.

Balkis, M. y Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among Preservice Teachers and its Relationships with Demographics and Individual Preferences (18-32). *Egitimde Kuram ve Uygulama*, 5.

Balkis, M. (2013). Academic Procrastination, Academic Life Satisfaction and Academic Achievement: The Mediation Role of Rational Beliefs About Studying (57-74). *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13.

Beteta, M.C. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria (59-99). *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6.

Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A. y Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes (183-194). *Diversitas: Perspectivas en Psicología,* 1.

Contreras, H., Mori, E., Lam, N., Gil, E., Hinostroza, W., Rojas, D., Espinoza, E., Torrejón, E. y Conspira, C. (2011). Procrastinación en el estudio: exploración del fenómeno en adolescentes escolarizados (1-5). *Revista Peruana de Epidemiología*, 15.

Galicia-Moyeda, I.X., Sánchez-Velasco, A. y Robles-Ojeda, F.J. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación

con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares (491-500). *Anales de Psicología*, 29.

Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela (21-48). *Infancia y Sociedad*, 24.

Lay, C. y Silverman, S. (1996). Trait Procrastination, Anxiety, and Dilatory Behavior (61-67). *Personality and Individual Differences*, *21*. doi: 10.1016/0191-8869(96)00038-4.

Migues, A.R., Uzquiano, M.P. y Lozano, A.B. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en enseñanza secundaria (790-796). *Psicothema*, 22.

Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo (1-15). *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 1.

Pintrich, P.R. y García, T. (1993). Intraindividual Differences in Students, Motivation and Selfregulated Learning (99-107). *German Journal of Educational Psichology*, 7.

Pychyl, T.A., Coplan, R.J. y Reid, P.A. (2002). Parenting and Procrastination: Gender Differences in the Relations Between Procrastination, Parenting Style and Self-Worth in Early Adolescence (271-285). *Personality and Individual Differences*, 33.

Richardson, M., Abraham, C. y Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis (353-387). *Psychological Bulletin*, *138*. doi: 0.1037/a0026838.

Rosario, P., Costa, M., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P. y Valle, A. (2009). Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables (118-127). *The Spanish Journal of Psychology*, 12.

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure (65-94). *Psychological Bulletin*, *133*. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65.

Suldo, S.M. y Shaffer, E.J. (2008). Looking Beyond Psychopathology: The Dual-Factor Model of Mental Health in Youth (52-68). *School Psychology Review*, 37.

Vargas, G.M.G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública (43-63). *Revista Educación*, 31.

Yu, F. y Patterson, D. (2010). Examining Adolescent Academic Achievement: A Cross-Cultural Review (324-327). *The Family Journal*, 18. doi: 10.1177/1066480710372071.

Relación de la comunicación familiar y la victimización escolar de adolescentes

Karla María Urías Aguirre[1]

Introducción

En el presente estudio se analiza el papel que juega la comunicación familiar de adolescentes, categorizada en comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa, con padre y madre, como variables independientes, en la relación que existe con la victimización escolar (variable dependiente), victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional. Participaron 1494 adolescentes mexicanos con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Los resultados obtenidos a partir de los análisis correlacionales indican que la calidad de la comunicación en la familia impacta potenciando o inhibiendo la victimización escolar en los adolescentes.

La violencia escolar es un tema estudiado con mayor ímpetu en los últimos años, ya que antes era visto como algo común que se suscitaba en las aulas. Como se sabe, dentro de la violencia escolar existen varios actores, desde los agresores, pasando por

1 Universidad Autónoma de Sinaloa.

los espectadores, hasta llegar a las víctimas. El objetivo principal de este trabajo es analizar la victimización escolar en adolescentes y la relación que tiene con la comunicación familiar.

Las condiciones de acoso escolar e intimidación se refieren al alumno que es agredido repetidamente y durante un tiempo por medio de acciones negativas. Estas acciones se describen cuando de manera intencional uno o varios compañeros causan daño, hieren o incomodan a otra persona (Olweus, 2004).

Schwartz (1999) señala la existencia de, al menos, dos subtipos de víctimas de violencia escolar que se diferencian fundamentalmente por su manera de reaccionar ante la situación de violencia (Estévez, Jiménez y Moreno, 2011). La mayor parte de las víctimas se caracteriza por mostrar sumisión y pasividad frente al compañero violento (Schartz, Proctor y Chien, 2001), pero existe un porcentaje menor de víctimas (Olweus, 1978) que muestra un comportamiento hostil y agresivo.

El desarrollo de unas relaciones íntimas, significativas y duraderas (Van Aken y Asendorpf, 1997) depende también de la calidad de las relaciones familiares (Honnes y Robinson, 1993; Sánchez-Queijada y Oliva, 2003). Distintos investigadores señalan que los padres regulan activamente el contexto social del niño y del adolescente, potenciando o inhibiendo su acceso a recursos sociales fuera de la familia (Parke, 2004). De esta forma, los padres influyen de forma positiva o negativa en la elección del grupo de iguales a través del mayor o menor grado de coerción, control y afecto de las prácticas parentales (Engels, Knibbe, De Vries, Drop y Van Breukelen, 1999; Simons, Chao, Conger y Elder, 2001).

Investigaciones sugieren que el ambiente familiar negativo caracterizado por conflictos familiares y bajos niveles de comunicación abierta, afectiva y apoyo es un factor importante para el maltrato entre iguales en la escuela (Gerard y Buehler, 1999; Johnson *et al*. 2001; Lucia y Breslau, 2006); sin embargo, se sabe poco sobre cómo opera esta influencia. Es probable que el ambiente familiar afecte el ajuste psicosocial de los adolescentes, influyendo la competencia social y sentimientos de soledad (Johnson *et al.*, 2001; Larose y Boivin, 1998; Marturano, Ferrerira

y Bacarji, 2005) y autoestima (Cava, Musitu y Murgui, 2007; Jiménez, Estévez, Musitu y Murgui, 2007; Musitu y García, 2004). Por otra parte, una relación positiva con los padres, basada en una comunicación abierta, de apoyo, afectiva y sin conflicto podría ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar un sentido de seguridad que los alentaría a explorar nuevos contextos sociales (Ainsworth, Blehar, Walters y Wall, 1978; Larose y Boivin, 1998).

Basándonos en estas ideas, este estudio busca conocer el papel de la comunicación familiar en el adolescente y su posible factor protector de la victimización escolar. Específicamente analizaremos la influencia de la comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa y su relación con la victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional.

Método

Participantes

La muestra se compone por 1494 adolescentes de centros educativos públicos de Sinaloa (nivel secundaria y bachillerato), con edades que abarcan todo el periodo de la adolescencia, desde los 12 a 18 años (M = 14.8, D.T. = 1.76). Participantes de ambos sexos (45.4% varones y 54.6% mujeres).

Materiales

Se utilizaron cuestionarios de medidas de comunicación entre padres e hijos y escala de victimización en la escuela. Estos instrumentos han sido adaptados al castellano por el grupo Lisis de la Universidad de Valencia.

Comunicación familiar. Se utilizó el Cuestionario de Evaluación de la Comunicación Familiar (CECF) de Barnes y Olson (1982). Esta escala está compuesta por 20 ítems y dos subescalas que evalúan la comunicación con la madre y la comunicación con el padre. Las respuestas son de tipo Likert y varían de 1

(nunca) a 5 (siempre). Las dos subescalas presentan una estructura en tres factores: el primero indica el grado de apertura de la comunicación (comunicación abierta, ej.: “Puedo hablarle de lo que pienso sin sentirme mal o incómodo/a”); el segundo indica la presencia de problemas en la comunicación (comunicación ofensiva, ej.: “Me dice cosas que me hacen daño”); y finalmente el tercero indica el grado de evitación de la comunicación familiar (comunicación evitativa, ej.: “No me atrevo a pedirle lo que deseo o quiero”).

Victimización escolar. Se utilizó la Escala de Victimización en la Escuela. Equipo Lisis, Universidad de Valencia. Facultad de Psicología (2004). Esta escala está compuesta por 20 ítems. Las respuestas son de tipo Likert y varía de 1 (nunca) a 4 (muchas veces). Presenta una estructura de tres factores, el primero indica el grado de victimización manifiesta verbal (ej.: “Algún compañero/a me ha gritado”); el segundo factor evalúa el grado de victimización manifiesta física (ej.: “Algún compañero/a me ha pegado o golpeado”); y finalmente, el tercer factor evalúa la victimización relacional (ej.: “Algún compañero/a ha contado mentiras sobre mí para que los demás no quieran venir conmigo”).

Procedimiento

Una vez seleccionados los instrumentos, se realizó el contacto con los directivos de los centros escolares. Obtenida la aprobación se hizo una sesión de difusión del proyecto con los profesores y posteriormente se programó la aplicación de la batería de instrumentos.

La aplicación se llevó a cabo por un grupo de investigadores, quienes explicaron a los alumnos el objetivo de la investigación aclarando que su participación sería anónima y voluntaria. El investigador permaneció dentro del aula durante el llenado de los instrumentos para supervisar y aclarar cualquier duda que se suscitara. Se insistió a los adolescentes en el anonimato de la información aportada. Una vez concluidas las respuestas, los alumnos se dirigían al investigador, quien depositaba los instru-

mentos en un sobre en blanco y cerrado. Este procedimiento fue el mismo para todas las aulas.

Respecto al análisis estadístico, primero se realizó un análisis descriptivo de la muestra con el fin de conocerla a profundidad. Los datos obtenidos de las escalas se procesaron para hacerse un análisis de fiabilidad y tener solidez sobre los datos de interés. Finalmente se hicieron análisis correlacionales de las variables estudiadas con el objetivo de ver la relación existente entre los tipos de comunicación familiar y los tipos de victimización escolar.

Resultados

Se ha calculado la correlación (producto-momento de Pearson) entre las variables de victimización escolar (victimización manifiesta verbal, victimización manifiesta física y victimización relacional) con las variables de comunicación familiar (comunicación abierta, comunicación ofensiva y comunicación evitativa, con padre y madre). Los resultados indican que las variables independientes del estudio (comunicación con ambos padres) se relacionan significativamente con la variable dependiente (victimización escolar).

La victimización manifiesta verbal se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r=.197$, $p< .01$) y comunicación ofensiva padre ($r =.162$, $p < .01$), es decir, a mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor victimización manifiesta verbal. La victimización manifiesta física se correlaciona positivamente con comunicación ofensiva madre ($r = .147$, $p < .01$) y comunicación ofensiva padre ($r = .153$, $p < .01$), es decir, a mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor victimización manifiesta física. Finalmente, la victimización relacional se correlaciona con comunicación abierta madre ($r = .119$, $p < .01$), comunicación ofensiva madre ($r = .234$, $p < .01$) y comunicación ofensiva padre ($r = .170$, $p < .01$), es decir, a mayor comunicación abierta madre, menor victimización relacional; a mayor comunicación ofensiva con madre y padre, mayor victimización relacional.

Discusión

La comunicación abierta entre padres e hijos facilita que el adolescente se evalúe de modo favorable en los diferentes ámbitos de su vida, mientras que, cuando existen problemas de comunicación, sus percepciones de autoestima familiar y escolar y el apoyo de los miembros de su familia se ven disminuidos (Jiménez, Murgui y Musitu, 2007). En la misma línea de otros autores (Lila y Buelga, 2003; Musitu y García, 2004; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011), la percepción del adolescente de un clima familiar positivo, que fomenta la cohesión, el apoyo y la confianza e intimidad entre los miembros de la familia y favorece dinámicas de comunicación abierta y empática, potencia el desarrollo de recursos personales en el adolescente, como la autoestima y la satisfacción con la vida.

Uno de los resultados que se destacan en este estudio y coincidiendo con otras investigaciones (Cava, 2011) es la importancia que la calidad de la comunicación con el padre tiene para las víctimas de acoso escolar. Cava (2011) muestra que los alumnos víctimas de acoso escolar, ya sea verbal, físico o relacional, que tienen una mejor comunicación con sus padres perciben mayor grado de ayuda de sus profesores y muestran una mayor integración en su grupo de iguales y presentan mejor ajuste psicológico que las víctimas de acoso que no cuentan con estos recursos en el ámbito social.

Se infiere que los problemas de comunicación con el contexto familiar pueden convertirse en problemas de ajuste en el contexto escolar, los que, a su vez, influyen negativamente en la salud mental del adolescente (Estévez, Musitu y Herrero, 2005). De esta forma, esta investigación demuestra la relación existente entre la comunicación familiar, ya sea abierta u ofensiva, y la victimización escolar en adolescentes. Esto nos hace tomar en consideración para futuros programas de intervención y prevención donde se trabaje de manera conjunta los contextos no sólo escolares, sino también los familiares.

Referencias

Ainsworth, M.D., Blehar, M., Walters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barnes, H. y Olson D. H. (1982). *Parent Adolescent Communication Scale.* En D.H. Olson, H. McCubbin, H. Barnes, A. Larsen, M. Muxen y W. Wilson (Eds.), *Family Inventories: Inventories Used in a National Survey of Families across the Family Life Cycle* (pp. 33-48). St. Paul: University of Minnesota Press.

Cava, M. (2011). Familia, profesorado e iguales: Claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention.* 20(2), 183-192.

Cava, M.J., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Individual and Social Risk Factors Related to Overt Victimization in a Sample of Spanish Adolescents. *Psychological Reports*, 101, 275–290.

Engels, R.C.M.E., Knibbe, R.A., De Vries, H., Drop, M.J. y Van Breukelen, G.J.P. (1999). Influences of Parental and Best Friends' Smoking and Drinking on Adolescent Use: A Longitudinal Study. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(2), 337-361.

Estévez, E., Jiménez, T. y Moreno, D. (2011). Cuando las víctimas de violencia escolar se convierten en agresores: "¿Quién va a defenderme?". *European Journal of Education and Psychology,* 3, 177-186.

Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). Rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89.

Gerard, J.M. y Buehler, C. (1999). Multiple Risk Factors in the Family Environment and Youth Problem Behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 61(2), 343-361.

Honess, T. y Robinson, M. (1993). Assesing Parent-Adolescent relationships: A Review of Current Research Issues and Methods. En A.E. Jackson y H. Rodríguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and Its Social Worlds* (pp. 47-66). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Jiménez, T., Murgui, S. y Musitu, G. (2007). Comunicación familiar y ánimo depresivo: El papel mediador de los recursos psicosociales del adolescente. *Revista Mexicana de Psicología,* 24(2), 259-271.

Jiménez, T.I., Estévez, E., Musitu, G. y Murgui, S. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en la adolescencia: El doble rol mediador de la autoestima [Family communication and delinquent behavior in adolescence: the double-mediating role of self-esteem]. *Revista Latinoamericana de Psicología,* 39(1), 473-485.

Johnson, H.D., LaVoie, J.C. y Mahoney, M. (2001). Interparental Conflict and Family Cohesion Predictors of Loneliness, Social Anxiety, and Social Avoidance in Late Adolescence. *Journal of Adolescent Research,* 16(3), 304-318.

Larose, S. y Boivin, M. (1998). Attachment to Parents, Social Support Expectations, and Socioemotional Adjustment During the High School-College Transition. *Journal of Research on Adolescence,* 8(1), 1-27.

Lila, M. S. y Buelga, S. (2003). Familia y adolescencia: el diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo. *Encuentros en Psicología Social*, 7, 72-78.

Lucia, V.C. y Breslau, N. (2006). Family Cohesion and Children's Behavior Problems: A Longitudinal Investigation. *Psychiatry Research*, 141(2), 141-149.

Marturano, E.M., Ferrerira, M.D.T. y Bacarji, K.M.G. (2005). An Evalution Scale of Family Environment for Identification of Children at Risk of School Failure. *Psychological Reports*, 96(2), 307-321.

Musitu G. y García, E. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema,* 16, 288-293.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys.* Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. 2ª Edición. Madrid: Ediciones Morata.

Parke, R.D. (2004). Development in Family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.

Povedano, A., Hendry, L., Ramos, M. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: Clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de Género. *Psychosocial Intervention,* 20(1), 5-12.

Sánchez-Queijada, I. y Oliva, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología S*ocial, 18(1), 71-86.

Schwartz, D. (1999). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology* 28, 181-192.

Schwartz, D., Proctor, L. J. y Chien, D.H. (2001). The Aggressive Victim of Bullying: Emotional and Behavioral Dysregulation as a Pathway to Victimization by Peers. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.), *Peer harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 147-174). New York: Guilford Press.

Simons, R. L., Chao, W., Conger, R. D. y Elder, G. H. (2001). Quality of Parenting as Mediator of the Effect of Childhood Defiance on Adolescent Friendship Choices and Delinquency: A Growth Curve Analysis. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 63-79.

Van Aken, M. A. G. y Asendorpf, J. B. (1997). Support by Parents, Classmates, Friends and Siblings in Preadolescence: Covariation and Compensation Across Relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(1), 79-93.

La conducta prosocial y su relación con los estilos parentales en adolescentes: educación pública y privada

Marcela Patricia del Toro Valencia[1]

Introducción

La conducta prosocial es entendida como todo acto realizado para ayudar o beneficiar a otro(s); ésta debe ser fomentada en adolescentes y jóvenes por ser un antídoto contra la conducta antisocial y la violencia. La promoción de este tipo de comportamiento de ayuda, asistencia, cooperación, solidaridad, entre otras, favorece conductas adaptativas y un adecuado ajuste social en este sector de la población, por lo que este tipo de conductas puede considerarse como una fortaleza para los adolescentes, en virtud de que juega un papel central en el bienestar psíquico y físico de los adolescentes (Martínez, Inglés, Piqueros y Oblitas, 2010).

En palabras de Holmgren, Eisenberg y Fabes (1998, en Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006), el término de conducta prosocial hace referencia a los comportamientos llevados a cabo de una manera voluntaria para ayudar o beneficiar a otros, como serían: compartir, brindar apoyo y comprensión.

1 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

En este orden de ideas, Eisenberg (1986, en Fuentes, López, Etxebarria, Ledezma, Ortiz y Apodaca, 1993), describe la prosocialidad como aquel comportamiento voluntario que busca beneficiar a otras personas. También para Moñivas (1996), cualquier comportamiento que beneficia a otros o que conlleva consecuencias sociales positivas recibe el nombre de conducta prosocial.

Abocarse en el estudio y desarrollo de conductas prosociales en adolescentes y jóvenes permite hacer patente en ellos no sólo los atributos positivos que poseen todos los seres humanos sino también las conductas promotoras de la salud mental. Los adolescentes y los jóvenes son el sector de la formación y el cambio, su ente es de vital importancia para la célula social de actitud prosocial. En este orden de ideas, Vázquez, Hevás y Ho (2006, en Padrós, Martínez, Gutiérrez y Medina, 2010), afirman que para lograr una mejor comprensión del funcionamiento humano es necesario ir más allá de los aspectos negativos del individuo y considerar sus aspectos positivos. Así, desde hace más de una década, la psicología positiva, subsdiciplina de la psicología, ha centrado su interés en este tópico.

La psicología positiva busca el desarrollo de la persona a través de sus fortalezas o virtudes (Barragán, 2012). Seligman y Csikszentmihalyi (2001, en Castro, 2010), proponen para el siglo XXI una psicología que no sólo se dedique al estudio de reparar el daño psicológico sino también a investigar cómo se potencian las cualidades positivas que poseen todos los seres humanos.

Con fundamento en la psicología positiva es posible manifestar que cuando se llevan a cabo acciones encaminadas a ayudar y a beneficiar a otros, cuando se es solidario y se está dispuesto a cooperar con los más necesitados, destacan en el individuo rasgos positivos y emociones positivas, que son dos de los pilares básicos de la psicología positiva planteados por Castro (2010). Por tanto, promover comportamientos prosociales es dirigir la mirada hacia el estudio del funcionamiento mental óptimo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Ahora bien, no podemos dejar de reconocer que la adopción de comportamientos positivos se gesta desde la familia;

ésta constituye el contexto idóneo para el desarrollo de la conducta prosocial en adolescentes y jóvenes e influye de manera decisiva en la identidad y en la personalidad. El conjunto de relaciones que se establecen entre los miembros de la familia que comparten el mismo espacio y que constituyen el ambiente familiar determinan valores, actitudes y conductas que el niño va asimilando desde que nace.

Este ambiente familiar tiene funciones educativas y afectivas muy importantes. Como parte de éste, los estilos parentales de los padres tienen una gran influencia en el comportamiento de sus hijos, tanto en conductas agresivas y violentas en las que subyace hacer daño a otro(s), como en su opuesto, que son las conductas de índole prosocial que remiten a hacer el bien. De acuerdo con Garaigordobil (2005), una de las variables más importantes en la célula de la familia para el desarrollo de la conducta prosocial en niños y en adolescentes es el estilo parental, tanto del padre como de la madre.

Los estilos parentales son descritos como procesos a través de los cuales los padres intentan socializar a los hijos a través de prácticas emocionales y conductuales (Baumrind, 1966, 1971, 1980, 1993, 1991, en Palacios y Andrade, 2006).

En este orden de ideas, Darling y Steinberg (1993, en Palacios y Andrade, 2007), conciben el estilo parental como el conjunto de conductas que son comunicadas hacia el niño y que causan un clima emocional en el cual la conducta parental se expresa. Para los autores mencionados, existen evidencias empíricas que muestran que esas conductas tienen un efecto directo en la vida de los hijos.

Maccoby y Martin (1983, en Palacios y Andrade, 2007) aplican el concepto de estilo parental a las distintas cualidades de los padres, las cuales tienden a ser relativamente invariables a lo largo del tiempo y de las situaciones.

Con fundamento en lo antes expuesto se concluye que el estilo parental es la construcción psicológica que representa las estrategias estándar que los padres utilizan en la crianza del niño. El padre y la madre, por su historia, costumbres, tradiciones, personalidad y educación, entre otros aspectos, pueden

utilizar diferentes estrategias que derivan en la conformación de cuatro estilos parentales, que son: el autoritario, el democrático, el negligente y el inconsistente.

Dependiendo de la manera en la que los adolescentes perciban el estilo parental de papá y mamá es el impacto que se tendrá en la crianza de los hijos y en su comportamiento. Uno de los aspectos involucrados en esta crianza es el desarrollo de conductas, tema de interés para la conducta prosocial. A partir de lo anterior, surge el objetivo del presente estudio, el cual es analizar si existe relación entre la conducta prosocial y los estilos parentales en adolescentes de escuelas públicas y privadas y determinar diferencias por variables contextuales.

Método

La investigación se basó en un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, de alcance descriptivo-correlacional.

Participantes

La población total de estudio estuvo conformada por 175 estudiantes del nivel medio superior, de los cuales 52.3% fueron del sexo masculino y 47.7% del sexo femenino. La edad de los sujetos osciló entre 15 y 20 años con una media de 16; 59.1% cursaba el segundo semestre del bachillerato y 40.9% el cuarto; 49.7% de los participantes asistía a una escuela pública y 50.3% a una privada, ambas ubicadas en la ciudad de Morelia, Michoacán.

Instrumentos

Para el logro del objetivo de este estudio se aplicó un cuestionario que fue diseñado ex profeso para obtener la información sociodemográfica. Para evaluar la conducta prosocial se utilizó la Escala de Habilidades Prosociales para Adolescentes (EAP-A), de Suárez y Morales (2011) que consta de 20 reactivos

con cuatro opciones de respuesta; evalúa cuatro factores de la conducta prosocial: Toma de Perspectiva (TDP), Solidaridad y Respuesta de Ayuda (SYRA), Altruismo (ALT) y Asistencia (AST); su índice de confiabilidad es de α=.859 y la varianza total explicada es de 47.15%.

Los estilos parentales se midieron con la Escala de Estilos Parentales, de Palacios y Andrade (2006), que incluye prácticas parentales desde la percepción del adolescente mexicano y posibilita una tipología de estilos parentales: el autoritario, el democrático, el negligente y el inconsistente. El instrumento está conformado por una escala de 76 reactivos para papá y otra para mamá, con cuatro opciones de respuesta.

Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en dos preparatorias de la ciudad de Morelia, Michoacán, una pública y otra privada, en donde se solicitó la autorización de las autoridades y la participación de los estudiantes.

Para el análisis de los datos se utilizó el programa SPSS 17.0, obteniéndose la estadística descriptiva, y las pruebas estadísticas t de Student, Anova y Coeficiente de correlación de Pearson.

Resultados

A fin de determinar la existencia de asociación entre las variables de estudio, primeramente se obtuvo una descripción de las mismas, destacando que en cuanto a los factores de la conducta prosocial, en particular de *toma de perspectiva*, predominaron los niveles bajos, al igual que *altruismo*. En *solidaridad* arrojaron niveles medio bajo; y en *asistencia* llama la atención que predominaron de igual manera los niveles alto y bajo.

En relación con la percepción del estilo parental del padre predominó el estilo democrático, seguido del negligente. En cuanto a la forma en la que los adolescentes percibieron el estilo

parental de la madre predominaron los estilos negligente y democrático.

En torno al objetivo del presente estudio no se encontró relación entre el estilo parental del padre y la conducta prosocial. Mientras que el estilo parental de la madre**,** el democrático, se asoció con *solidaridad* (r = .372; p = .002) y *altruismo* (r = .449; p = .000).

En cuanto al análisis comparativo, en relación con la conducta prosocial, se encontraron diferencias por *escolaridad de la madre* en *altruismo*. Los adolescentes cuyas madres cuentan con estudios de preparatoria se describen a sí mismos más altruistas que aquellos cuyas madres tienen estudios de primaria.

También se observaron diferencias por *ocupación del padre* en *solidaridad* y *altruismo*, resaltando en ambos casos que los adolescentes con padres profesionistas se describen a sí mismos más solidarios y altruistas que aquellos hijos de padres no profesionistas.

Además, se encontraron diferencias significativas en el estilo parental materno por escuela de procedencia (t = -.270; p = .042); los estudiantes de escuela privada perciben más en las madres el estilo parental inconsistente, mientras que en los estudiantes de la escuela pública predomina la percepción del estilo autoritario.

Discusión

Los adolescentes de la muestra mostraron tendencia hacia los niveles bajos en los factores de la conducta prosocial, fundamentalmente en solidaridad, altruismo y toma de perspectiva. Estos resultados indican que la mayoría de los adolescentes se describen con una capacidad baja para ponerse en el lugar del otro, comprender sus pensamientos, sentimientos y conductas, asistir y ayudar a otros, cooperar y ser solidarios, es decir, poco prosociales; sin embargo, en relación con el factor de asistencia llamó la atención la tendencia tanto a los niveles alto y bajo. Esto significa que una parte importante de los adolescentes de la muestra se concibieron como personas que ayudan a otros

en situaciones específicas, mientras que un porcentaje similar percibió lo contrario.

Resultados de diversos estudios muestran que los adolescentes se autoperciben y se consideran más inadaptados que los niños o los adultos (Siverio y García, 2007, en Martínez, Inglés, Piqueras y Oblitas, 2010). Lo anterior se contradice con lo reportado por Mestré, Samper, Tur, Cortés y Nacher (2006), quienes encontraron que los adolescentes consideran que actúan prosocialmente y esta consideración se mantiene estable a lo largo de la etapa adolescente.

En relación con los estilos parentales, los resultados muestran que se reconoce a la madre como fuente de apoyo en el fomento de conductas prosociales en los adolescentes. Éstos caracterizaron a una madre con un estilo parental democrático que se identifica por brindar apoyo y afecto, a la vez que establece límites claros, resultados que coinciden con lo señalado por Mestre *et al*. (2007, en Cuervo, 2009), quienes señalan que cuando los adolescentes perciben que en la familia existe la convivencia definida por el apoyo emocional, principalmente brindado por parte de la madre, y la evaluación positiva del hijo, a la vez que existe coherencia en la aplicación de normas, que son características del estilo democrático, se alcanza un poder predictor de la conducta prosocial.

Con lo anterior resalta el papel de la madre en la adopción de comportamientos orientados a ayudar a otros en los hijos, y ello es clave, ya que por lo regular es la madre quien está al cuidado de los hijos, quien mantiene una comunicación más abierta y quien provee un modelo basado en conductas mayormente empáticas. Lo anterior ha sido corroborado por Retuerto (2004) al señalar que las mujeres alcanzan puntuaciones más altas que los varones en el afecto empático.

Los resultados también arrojan diferencias en la prosocialidad en función de la escolaridad de la madre, datos corroborados por Quintana, Montgomery y Malaver (2009), quienes afirman que la madre con experiencia escolar dota a los hijos de recursos para adaptarse a demandas internas y ambientales, y desarrollar conductas orientadas hacia los demás.

De igual forma se registran diferencias por ocupación del padre en la conducta prosocial. Los resultados del estudio sugieren que es necesario promover comportamientos prosociales en niños, adolescentes y jóvenes para incidir en conductas adaptativas en ellos, por un lado, y, por otro, la sociedad se beneficiaría al estar integrada por individuos con conductas altamente prosociales.

Referencias

Barragán, A.R. (2012). Psicología positiva y humanismo: premisas básicas y coincidencias en los conceptos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*.

Castro, A. (2010). *Fundamentos de Psicología Positiva.* Argentina: Paidós.

Cuervo, A. (2009). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 111-121.

Fuentes, M., López, F., Etxebarria, I., Ledezma, A., Ortiz, M. y Apodaca, P. (1993). Empatía, *role-taking*, y concepto de ser humano como factores asociados a la conducta prosocial/altruista. *Infancia y Aprendizaje*, 6, 55-78. Recuperado de http://www.ehu.es/pbwetbii/itziweb/PDFS%20WEB/Empat%EDa,%20role%20taking.PDF.

Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia.* España: Ministerio de Salud.

Martínez, A., Inglés, C., Piqueras, J.A. y Oblitas, L.A. (2010). Papel de la conducta prosocial y de las relaciones sociales en el bienestar psíquico y físico del adolescente. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 28(1), 74-84.

Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T., y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.

Moñivas, A. (1996). Conducta pro-social. *Cuadernos de trabajo social*, 9, 125-142. Recuperado de http://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9696110125A.

Padrós, F., Martínez, M., Gutiérrez, C. y Medina, M. (2010). La psicología positiva. Una joven disciplina científica que tiene como objeto de estudio un viejo tema, la felicidad, *Uaricha*, 14, 30-40.

Palacios, J. y Andrade, P. (2006). Escala de estilos parentales en adolescentes mexicanos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 21(1), 50-52.

Quintana, A., Montgomery, W. y Malaver, C. (2009). Modos de afrontamiento y conducta resiliente en adolescentes espectadores de violencia entre pares. *Revista de Investigación en Psicología,* 12(1), 153-171.

Retuerto, A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339. Recuperado de http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol22_3_3.pdf.

Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, Ä. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social,* 21(3), 259-271. Recuperado de http://personal.us.es/oliva/prosocial.pdf.

Suárez, C. y Morales, M. (2011). Construcción y validación de una escala para evaluar habilidades prosociales en adolescentes. Tesis de licenciatura. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México.

Seligman, M. y Csikszentmihalgy, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

¿Qué es leer? La lectura y su representación en estudiantes universitarios

Silvia del Carmen Miramontes Zapata,[1]
Juan Martín Sáncez Bautista[1] y Sandra Ramos Basurto[1]

Introducción

La lectura es una habilidad fundamental que permite a las personas adquirir conocimiento proveniente del material escrito y desarrollar destrezas en el procesamiento de la información. Asimismo, es el principal medio del lenguaje, es un factor determinante del éxito o del fracaso escolar, expande la memoria humana y moviliza activamente la imaginación creadora del individuo, entre otras cosas (Condemarín, 2001).

Siendo una actividad intelectual imprescindible tanto dentro de la vida cotidiana como del ámbito académico, vale la pena preguntarse acerca de su significado.

Para Rueda (2003), leer, en su concepción básica, puede entenderse como simple decodificación, por lo que en este sentido existe una diferencia entre leer (decodificar) e interpretar lo leído (comprender). Para la mayoría de los especialistas en el área, la lectura como decodificación sin comprensión es una

1 Universidad Autónoma de Zacatecas.

actividad vacía, por lo que el verdadero significado de leer es el producto de lo que de ella se obtiene (Solé, 2001; Perfetti y Hart, 2001; Perfetti, 2007; Vallés y Vallés, 2006; entre otros).

González (2005) sugiere que este término puede tener dos referentes. El primero de ellos es "aprender a leer", cuya principal actividad es la decodificación, siendo ésta condición necesaria para acceder a sus significados. El segundo es "aprendizaje a partir de textos": es decir, implica la construcción de una representación mental compleja y elaborada en forma jerárquica y su correspondiente integración a los conocimientos previos. Podría decirse, por tanto, que leer y comprender resultan dos conceptos inseparables o, al menos, fácilmente asociables entre sí.

Redes semánticas naturales

De acuerdo a Szalay y Bryson (1974, citado en Valdez, 2000: 15), las redes semánticas son: "[…] la unidad fundamental de la organización cognoscitiva, compuesta de conocimientos y efectos, que crea un código de reacción, los cuales reflejan la imagen del universo y la cultura subjetiva de las personas". En este sentido, podemos considerar que las redes semánticas son *representaciones hipotéticas de nuestras estructuras de conocimiento* que permiten explicar las reglas de uso de conceptos y las relaciones entre ellas.

A partir de la aparición de la técnica de redes semánticas naturales, propuesta por Figueroa, Gonzáles y Solís en 1981 (Valdez, 2000), se tiene un modo de investigar los significados directamente con humanos, en forma natural, evitando así las simulaciones y las categorizaciones de corte meramente hipotético, así como la utilización de taxonomías artificiales creadas por los investigadores (Valdez, 1998: 65).

De esta manera, la técnica ofrece un panorama de los significantes internos que poseen las personas al respecto de lo que los rodea, además de dar a conocer la forma en la que los sujetos fueron adquiriendo dicha información a través de un aprendizaje social, ya que, "ofrece un medio empírico de acceso

a la organización cognitiva del conocimiento [...] y provee indicios fundamentales acerca de la tendencia a actuar, basándose en ese 'universo cognitivo'" (Vera, Pimentel y Batista, 2005: 442).

Por tanto, el valor que tiene el uso de la técnica de redes semánticas naturales reside en qué información y categorización de ésta son generadas por la memoria semántica del sujeto y de acuerdo a su escala de valores y percepciones (Zermeño, Arellano y Ramírez, 2005).

Material y métodos

El presente estudio tuvo como objetivo conocer el significado psicológico que tienen los estudiantes de Psicología sobre las palabras leer y comprender. Se realizó con alumnos de primer y cuarto año de la Unidad Académica de Psicología (UAP), Campus Zacatecas, de la Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas". La selección de los participantes fue a través de un muestreo aleatorio simple, considerando como universo las listas de alumnos inscritos en la UAP. La muestra quedó conformada por 120 alumnos, 32 hombres y 88 mujeres. La edad promedio de los participantes fue de 18 años (entre 17 y 21 años).

Se utilizó la técnica de redes semánticas naturales. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en el salón de videoconferencias de la UAP, Campus Zacatecas, con las instrucciones acordes a lo sugerido por Valdez (2000). En primer lugar, se pidió a los participantes que definieran una palabra estímulo con un mínimo de 5 palabras (no frases), que podían ser nombres, pronombres, sustantivos, adjetivos, verbos, y adverbios, sin utilizar preposiciones, conjunciones, artículos o cualquier otro tipo de palabras gramaticales.

Posteriormente, se les pidió jerarquizar las palabras a partir de la importancia que cada una de ellas tiene a juicio de la persona que las produce, respecto a la palabra estímulo que definieron. De esta manera, se le pide que asignen el número uno a la más importante, relacionada o que mejor define a la palabra estímulo, el número dos a la que le sigue en importancia, el tres

a la siguiente y así sucesivamente hasta terminar de jerarquizar todas las palabras definidoras.

Con el objetivo de que las instrucciones fueran claras, se dio como ejemplo la palabra estímulo “manzana”, acto seguido, se les pidió que dijeran en voz alta palabras que, a su juicio, la definieran, como “fruta”, “roja”, etcétera; finalmente, se les pidió que jerarquizaran dichas palabras, poniendo en primer lugar la que mejor la describe. Concluido el ejemplo, se prosiguió con el estudio.

Para la presente investigación, se utilizaron las palabras estímulo “Leer” y “Comprender”. Esto se hizo por escrito e individualmente.

Para el análisis, se capturaron en el programa Excel cada una de las palabras definidoras que todos los participantes escribieron para cada una de las dos palabras estímulo. Se le asignó una puntuación inversa a la otorgada por los participantes (por ejemplo, a los términos descriptores que tenían el primer lugar, por ser los que más describían los conceptos, se les asignó el valor de 10; a los que aparecían en segundo lugar, 9, y así sucesivamente). Posteriormente, se sumaron el total de descriptores escritos por todos los integrantes, lo que dio el valor J. Se seleccionaron los diez descriptores con mayor puntuación. Este listado constituye el Conjunto SAM. El valor M lo conforma la sumatoria de cada una de las palabras definidoras que conforman el Conjunto SAM. Finalmente, el valor FMG se obtuvo a partir de una regla de tres, en la que se tomó como referencia la palabra del Conjunto SAM con el valor M más grande, la que representó 100%.

Resultados y discusión

Una vez realizado el análisis de las palabras definidoras y conformado el Conjunto SAM, el valor J, el valor M y el valor FMG, se presentaron los datos para su interpretación. Los resultados obtenidos a través de la técnica de redes semánticas naturales se señalan y discuten en el orden siguiente. En primer lugar, se indican los resultados relativos a la palabra estímulo “Leer”, y posteriormente los resultados de la palabra estímulo “Comprender”.

Los resultados de la palabra estímulo “Leer” encontrados fueron los siguientes. El valor J fue de 230. Dada la edad de los sujetos y el nivel académico que tienen, éste resultado podría considerarse esperable. En un estudio previo, realizado por Zermeño, Arellano y Ramírez (2005), se encontró que el valor J correspondía al lugar de origen de sus participantes (urbano/rural). Encontraron que el promedio del valor J oscilaba entre 0.84 y 1.11, respectivamente. En los resultados del presente estudio, el promedio del valor J fue de 1.9. Este valor es muy importante, pues permite conocer la estrechez o amplitud del vocabulario que poseen los participantes, así como su visión del mundo.

En el conjunto SAM (las definidoras con mayor peso semántico), se encontraron las siguientes diez palabras definidoras: Libro (valor M: 562; valor FMG: 100); Letras (valor M: 325; valor FMG: 57.8); Texto (valor M: 315; valor FMG: 56.4); Aprender (valor M: 308; valor FMG: 54.8); Comprender (valor M: 295; valor FMG: 52.4); Conocimiento (valor M: 237; valor FMG: 42.1); Atención (valor M: 110; valor FMG: 19.5); Información (valor M: 94; valor FMG: 16.7); Escuela (valor M: 73; valor FMG: 12.9); Analizar (valor M: 72; valor FMG: 12.8).

Como se habrá notado en los resultados anteriores, las tres palabras definidoras que tienen tanto el valor M como el FMG mayor, corresponden a objetos concretos (Libros, Letras, Texto), mientras que el resto corresponde al significado profundo de leer (Aprender, Comprender, Conocimiento, Atención, Información, Escuela y Analizar), es decir, como mencionan la mayoría de las definiciones del concepto “leer”, es una actividad que necesariamente debe atribuirse a la extracción de significados. Al parecer, podría decirse que esto es lo que leer les significa a los participantes de este estudio; sin embargo, es importante precisar que esos significados están asociados a cuestiones más escolares que lúdicas. Por ejemplo, la palabra definidora “Divertido” tiene un valor M de 14, y la de “Hobbie”, 3.

Con respecto a la palabra estímulo “Comprender”, los resultados igualmente son alentadores. El valor J fue de 243 (2.02 en promedio por participante). El conjunto SAM se compuso de las siguientes palabras definidoras: Entender (valor M: 559; va-

lor FMG: 100); Analizar (valor M: 352; valor FMG: 61.8); Aprendizaje (valor M: 327; valor FMG: 57.4); Leer (valor M: 265; valor FMG: 46.577); Atención (valor M: 189; valor FMG: 33.2); Pensar (valor M: 156; valor FMG: 28.4); Razonar (valor M: 133; valor FMG: 23.3); Explicar (valor M: 132; valor FMG: 23.1); Saber (valor M: 127; valor FMG: 22.3); Texto (valor M: 104; valor FMG: 18.2).

Llama la atención que dentro del conjunto SAM, existen dos palabras definidoras que tienen relación con la lectura y que otras tres son compartidas con la palabra estímulo "Leer". El resto de las palabras definidoras podrían asociarse con procesos cognitivos básicos.

Conclusiones

Como habrá podido notarse, las palabras estímulo "Leer" y "Comprender" comparten varias definidoras entre ellas. Estos resultados muestran que, para los participantes de este estudio, ambos conceptos resultan inseparables, tal como lo señalan algunas definiciones hechas por investigadores especializados en el área. Pudo notarse que leer, para los participantes, significa la extracción de significados, es decir, han superado la etapa de aprender a leer y han pasado a la de leer para aprender.

En este punto es importante remarcar dos cuestiones. La primera está relacionada con el tipo de participantes del presente estudio (estudiantes de licenciatura), pues seguramente dentro de sus tareas habituales se encuentra la revisión de un texto escrito; y la segunda, que el hecho de que leer les signifique algo valioso no necesariamente implica que tengan como hábito leer. A decir de la Encuesta Nacional de Lectura (2006), 30.4% de los mexicanos señaló haber leído un libro en algún momento de su vida, mientras que 12.7% dijo nunca haber leído un libro. El promedio de libros leídos al año por personas con estudios universitarios es de 5.1. Lo que no nos pone en un lugar ventajoso con respecto a otros países.

Referencias

Condemarín, M. (2001). *El poder de leer*. Chile: Ministerio de Educación.

INEGI. (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México: INEGI.

González, M.C. (2005). *Comprensión lectora en niños: morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis doctoral. Universalidad de Granada.

Perfetti, C. (2007). Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.

Perfetti, C. y Hart, L. (2001). The Lexical Bases of Comprehension Skill. En D.S. Gorfien (Ed.). *On the Consequences of Meaning Selection: Perspectives on Resolving Lexical Ambiguity*, (67-86). Washington, D.C.: American Psychology Association.

Rueda, M.I. (2003). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención*. Salamanca: Amarú.

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Valles, A. y Vallés, C. (2006). *Comprensión lectora y estudio. Intervención Psiopedadógica*. Valencia: Promolibro.

Valdez, J.L. (1998). *Las redes semánticas naturales. Usos y aplicaciones en Psicología Social*. México: UAEM.

Valdez, J.L. (2000). *Las redes semánticas naturales. Usos y aplicaciones en Psicología Social* (3ª ed.). México: UAEM.

Vera, J.L., Pimentel, C.E. y Batista, F.J. (2005 Septiembre-Diciembre). Redes semánticas. Aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451.

Zermeño, A.I., Arellano, A.C. y Ramírez, V.A. (2005, diciembre). Redes semánticas naturales: técnica para representar los significados que los jóvenes tienen sobre televisión, Internet y expectativas de vida. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. Época II*, 11(22), 305-334.

Análisis de técnicas mnemónicas de la entrevista cognitiva

Marisol Elizalde Monjardin,[1, 2],
Robyn Holliday[1] y Heather Flowe[1]

Introducción

Durante mucho tiempo, los policías, detectives y demás implicados en hacer valer la ley han entrevistado a testigos. Esto ha ayudado a obtener la información que requieren, pero hace más de dos décadas que se creó una nueva forma de entrevistar que permite a los testigos recordar más información. Ésta fue nombrada Entrevista Cognitiva (EC).

La EC fue desarrollada en la década de 1980 por Geiselman y Fisher con la finalidad de ayudar a los testigos a recordar el evento con más claridad y detalle. El objetivo de este tipo de entrevista es recuperar la mayor cantidad de detalles del suceso sin aumentar la cantidad de información incorrecta recordada (Geiselman, Fisher, MacKinnon y Holland, 1986). Originalmente, la EC se compone de cuatro técnicas mnemónicas diseñadas para auxiliar al testigo a recordar un evento.

1 University of Leicester.
2 Universidad Autónoma de Sinaloa.

1. Reconstrucción del contexto (RC): esta técnica incita al testigo a realizar una reconstrucción mental del contexto físico (aspecto del lugar) y personal (aspectos internos del participante) en el momento que sucedió el evento.
2. Reportar todo (RT): requiere una narración completa del evento que atestiguó.
3. Cambio de orden (CO): el evento es relatado en orden distinto a como se presenció, comúnmente comenzando por el final y narrado hacia el comienzo.
4. Cambio de perspectiva (CP): el testigo describe el evento desde una perspectiva distinta a la suya.

En 1992, Fisher y Geiselman agregaron una fase de preguntas después de las técnicas mnemónicas y otras mejoras a la EC. Éstas incluyen técnicas de entrevista, como permitir que el participante avance a su propio ritmo, una interacción del entrevistador flexible, preguntas abiertas en su mayoría, establecimiento de rapport, reconstrucción mental guiada y mejoras en la comunicación entre el entrevistador y el entrevistado. Algunos estudios afirman que la efectividad de la EC se debe a la combinación de sus técnicas mnemónicas y que no hay técnica en particular que sea responsable por su eficacia y superioridad sobre otro tipo de entrevistas (Fisher y Geiselman, 1988; Geiselman *et al*., 1986; Milne y Bull, 2002).

Estudios diversos han demostrado que la combinación de técnicas mnemónicas, como RC y RT, aunada a las técnicas de entrevista mejoradas de la EC son más eficientes que una entrevista estructurada y de menor duración que una EC completa (Bensi, Nori, Gambetti y Giusberti, 2011; Davis, McMahon y Greenwood, 2005; Milne y Bull, 2002). Además, una EC omitiendo las técnicas mnemónicas de CO y CP más una instrucción adicional de reportar el evento, ha demostrado ser superior que una entrevista estructurada (Davis *et al*., 2005; Ginet y Verkampt, 2007); sin embargo, se ha encontrado que la técnica mnemónica CO mejora el reporte de detalles correctos inconsistentes con el contexto (Ginet, Py y Colomb, 2014) y tiene un nivel de precisión mayor que otro tipo de entrevistas (Davis *et al*., 2005).

La necesidad de continuar examinando los beneficios de las técnicas mnemónicas de la EC sigue siendo imperativa. Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio es examinar la efectividad de técnicas mnemónicas de la EC.

Método

Participantes

Un total de 60 estudiantes universitarios de la licenciatura en Psicología de la UAS (*M* edad = 19.37, *SD* = 2.80) participaron en el experimento.

Materiales

Se empleó un video de breve duración con una connotación negativa como el evento a recordar. El video muestra una escena de un asalto a una joven, donde el sujeto logra quitarle la bolsa y huir del lugar. Cuatro distintos tipos de entrevistas se emplearon: 1) una EC completa, 2) RC + RT, 3) RT + CO y 4) RT + CP.

Procedimiento

El experimento se llevó a cabo en dos fases, de manera individual y en dos laboratorios distintos. Durante la primera fase los participantes miraban el video y contestaban un cuestionario acerca de las emociones que sintieron al ver el video (dicho cuestionario sirvió como distracción para encubrir el propósito real del experimento). La segunda fase se llevó a cabo después de 24 horas en un laboratorio distinto al de la primera fase. Durante esta fase los participantes fueron entrevistados empleando uno de los tipos de entrevistas de manera aleatoria. La primera autora realizó todas las entrevistas. Las instrucciones fueron leídas de manera literal. Todas las entrevistas contaron con establecimiento de rapport, instrucciones generales, fase de recuerdo libre y fase de preguntas.

Resultados

Una serie de 4 (tipo de entrevista: EC, RC + RT, RT + CO, RT + CP) ANCOVAS con número de detalles correctos, incorrectos y confabulados reportados como variables dependientes y duración de la entrevista como covariable se llevaron a cabo. No se encontraron diferencias significativas para la cantidad de detalles correctos y confabulados recordados; sin embargo, se encontró una diferencia significativa en el número de detalles incorrectos reportados, $F(3, 55) = 2.90$, $p < .05$, $\eta^2_p = .136$. Una comparación por pares empleando el método de Bonferroni en SPSS demostró que los participantes de la entrevista RT + CO reportaron un mayor número de detalles incorrectos (con índices de ajuste de M = 18.68, SE = 1.60, 95% CI [15.47, 21. 90]) que los participantes de la entrevista RT + CP (M = 12.28, SE = 1.65, 95% CI [8.98, 15. 58]). Ninguna otra comparación resultó significativa ($p > .05$).

Para comprender de dónde surgen los detalles reportados por los participantes, se realizó una serie de 4 (tipo de entrevista) ANCOVAs de los detalles de acuerdo a la fase en la que fueron reportados (fase de recuerdo libre y fase de preguntas) con duración recuerdo libre como covariable. Se encontraron diferencias significativas por tipo de entrevista en el número de detalles correctos reportados, $F(3, 55) = 3.45$, $p < .05$, $\eta^2_p = .158$. Una comparación por pares empleando el método de Bonferroni demostró que los participantes de la entrevista RT + CO reportaron más detalles correctos (M = 50. 76, SE = 2.86, 95% CI [45.02, 56. 50]) que los participantes de la EC (M = 34.44, SE = 3.80, 95% CI [26.83, 42.05]), ninguna otra comparación resultó significativa. Además, se encontraron diferencias significativas en el número de detalles incorrectos reportados, $F(3, 55) = 2.96$, $p < .05$, $\eta^2_p = .139$. Una comparación por pares empleando el método de Bonferroni demostró que los participantes de la entrevista RT + CO (M = 6.89, SE = 4.16, 95% CI [5.16, 8.63]) reportaron un mayor número de detalles incorrectos que los participantes de la entrevista RT + CP (M = 3.68, SE = 0.89, 95% CI [1.90, 5.46]). No se encontró diferencia significativa en el número de detalles confabulados.

Se realizó una serie de 4 (tipo de entrevista) ANCOVAS con número de detalles correctos, incorrectos y confabulados reportados en la fase de preguntas como variable dependiente y duración de fase de preguntas como covariable. Los resultados no encontraron diferencias significativas por tipo de entrevista en el número de detalles reportados.

Los resultados encontrados indican que la entrevista RT + CO ayuda a los participantes a reportar un mayor número de detalles correctos en la fase de recuerdo libre que otras modificaciones de la EC (e.g., RC + RT, RT + CP y EC); sin embargo, es precisamente la entrevista RT + CO la que más reporta detalles incorrectos.

Discusión

Inicialmente no se encontraron diferencias en el número de detalles correctos reportados por tipo de entrevista, esto concuerda con Milne y Bull (2002) y Geiselman *et al*. (1986), quienes sugieren que no es una técnica mnemónica en particular la que hace la EC efectiva, sino la combinación de técnicas. Estos resultados se deben interpretar con cautela, ya que los detalles reportados corresponden a la entrevista en su totalidad (fase de recuerdo libre y fase de preguntas). Por ello, el análisis de detalles por fase fue llevado a cabo.

En la fase de recuerdo libre los participantes reportaron un mayor número de detalles correctos en la entrevista RT + CO. Esto concuerda con un estudio llevado a cabo por Bensi *et al*. (2011), donde se encontró que la técnica de CO aumenta el número de detalles correctos recordados durante la fase de recuerdo libre; sin embargo, Davis *et al*. (2005) encontraron que un intento adicional de RT produce un número mayor de detalles correctos que la técnica de CO.

Es importante señalar que se encontró que es precisamente la entrevista RT + CO la que tiene un número mayor de reporte de detalles incorrectos. Una manera de contrarrestar este efecto es por medio de instrucciones específicas donde se recuerda al testigo/participante que no debe inventar información. Al igual

que puede emplear frases del tipo “no sé” o “no recuerdo” cuando sea necesario en lugar de intentar adivinar la información (Memon, Meissner y Fraser, 2010).

Al igual que en estudios previos (e.g. Ginet *et al*., 2014), durante la fase de preguntas no se encontraron diferencias significativas entre el número de detalles reportados. Estos resultados son esperados, ya que las entrevistas no difieren durante dicha fase. Cuando se compara una EC o alguna modificación de ella contra una entrevista estructurada se espera encontrar resultados significativos entre los detalles reportados, ya que las instrucciones difieren entre tipos de entrevistas (Bensi *et al*., 2011; Davis *et al*., 2005; Holliday *et al*., 2011; Memon, Wark, Bull y Koehnken, 1997; Wright y Holliday, 2007).

En conclusión, este estudio demuestra que la combinación de técnicas mnemónicas de RT + CO conduce a un mayor número de detalles correctos reportados en la fase de recuerdo libre que otras combinaciones de técnicas mnemónicas. Incluso, la entrevista de RT + CO ayuda a reportar más detalles correctos que una EC completa cuando la duración de la entrevista es controlada como una covariable. No obstante, se debe proceder con precaución, ya que es precisamente la entrevista RT + CO la que mayor número de detalles incorrectos reporta. Esto nos lleva a sugerir el uso de una combinación de técnicas mnemónicas de la EC, como lo es la RT + CO en situaciones donde el tiempo para realizar la entrevista es reducido.

Referencias

Bensi, L., Nori, R., Gambetti, E. y Giusberti, F. (2011). The Enhanced Cognitive Interview: A Study on the Efficacy of Shortened Variants and Single Techniques. *Journal of Cognitive Psychology,* 23(3), 311-321. doi:10.1080/20445911.2011.497485.

Davis, M.R., McMahon, M. y Greenwood, K.M. (2005). The Efficacy of Mnemonic Components of the Cognitive Interview: Towards a Shortened Variant for Time-Critical Investigations.

Applied Cognitive Psychology, 19(1), 75-93. doi:10.1002/acp.1048.

Fisher, R.P. y Geiselman, R.E. (1988). Enhancing Eyewitness Memory with the Cognitive Interview. En R.N. Sykes (Ed.), *Practical Aspects of Memory: Current Research and Issues, Vol. 1: Memory in Everyday Life.* (pp. 34-39). Oxford England: John Wiley & Sons.

Fisher, R. P. y Geiselman, R.E. (1992). *Memory-Enhancing Techniques for Investigative Interviewing: The Cognitive Interview*. Springfield, IL England: Charles C. Thomas, Publisher.

Geiselman, R.E., Fisher, R.P., MacKinnon, D. P. y Holland, H. L. (1986). Enhancement of Eyewitness Memory with the Cognitive Interview. *The American Journal of Psychology,* 99(3), pp. 385-401.

Ginet, M., Py, J. y Colomb, C. (2014). The Differential Effectiveness of the Cognitive Interview Instructions for Enhancing Witnesses' Memory of a Familiar Event. *Swiss Journal of Psychology,* 73(1), 25-34. doi:10.1024/1421-0185/a000118.

Ginet, M. y Verkampt, F. (2007). The Cognitive Interview: Is its Benefit Affected by the Level of Witness Emotion? *Memory,* 15(4), 450-464. doi:10.1080/09658210601092670.

Holliday, R.E., Humphries, J.E., Milne, R., Memon, A., Houlder, L., Lyons, A. y Bull, R. (2011). Reducing Misinformation Effects in Older Adults with Cognitive Interview Mnemonics. *Psychology and Aging,* doi:10.1037/a0022031.

Memon, A., Meissner, C.A. y Fraser, J. (2010). The Cognitive Interview: A Meta-Analytic Review and Study Space Analysis of the Past 25 Years. *Psychology, Public Policy, and Law,* 16(4), 340-372. doi:10.1037/a0020518.

Memon, A., Wark, L., Bull, R. y Koehnken, G. (1997). Isolating the Effects of the Cognitive Interview Techniques. *British Journal of Psychology,* 88(2), 179-197. doi:10.1111/j.2044-8295.1997.tb02629.x.

Milne, R. y Bull, R. (2002). Back to Basics: A componential Analysis of the Original Cognitive Interview Mnemonics with Three Age Groups. *Applied Cognitive Psychology,* 16(7), 743-753. doi:10.1002/acp.825.

Wright, A.M. y Holliday, R.E. (2007). Interviewing Cognitively Impaired Older Adults: How Useful is a Cognitive Interview? *Memory,* 15(1), 17-33. doi:10.1080/09658210601047351.

Estudio de las interacciones escolares de estudiantes de profesiones del área de la salud

Marisela Rocío Soria Trujano[1] y Edy Ávila Ramos[1]

Introducción

Son múltiples los factores que intervienen en el rendimiento académico de los jóvenes universitarios. No solamente son importantes las capacidades de los estudiantes para que logren una buena ejecución académica, también hay que tomar en cuenta las condiciones escolares: metodología docente, horarios, plan de estudios, dificultad de las materias, formación del profesorado y las relaciones entre alumnos y entre éstos y sus profesores (Garbanzo, 2007). Hay estudios que arrojan datos que indican que, además, la sobrecarga de trabajo, las evaluaciones y el tiempo limitado para realizar las tareas escolares son los estímulos estresores más frecuentemente reportados por los estudiantes universitarios (Fernández y Polo, 2011; García, Pérez, Pérez y Natividad, 2012; Valenzuela y Fraijo, 2011). Cabe señalar que muchas veces las actividades académicas pueden convertirse en un factor importante que afecta el bienestar físico de los

1 Facutad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Psicología.

estudiantes, presentándose casos de dermatitis, gastritis, fatiga crónica (Mendoza *et al.*, 2010); ansiedad y depresión (Balanza, Morales y Guerrero, 2009); baja motivación, sensación de fracaso (Casuso, 2011). En este panorama, adquieren relevancia los profesores y compañeros de escuela, puesto que pueden ser mediadores en cuanto a la presencia de ansiedad en los estudiantes (Hernández, Coronado, Araujo y Cerezo, 2008). Las redes sociales que establecen los jóvenes universitarios pueden servir como protectores para afrontar situaciones estresantes (Preciado y Vázquez, 2010), de ahí la importancia de las relaciones que los alumnos establezcan con sus compañeros y profesores. En cuanto a las interacciones entre los jóvenes, se puede decir que muchos de ellos se apoyan mutuamente para afrontar situaciones escolares estresantes, por ejemplo, para la realización de tareas académicas, para estudiar, para preparar exposiciones, etcétera. Al respecto, se puede retomar la siguiente cita: "El apoyo social es la ayuda accesible a un sujeto a través de los lazos sociales de otros sujetos, grupos y comunidad global" (Landero y González, 2002: 282). Feldman *et al*. (2008) proporcionan datos que apuntan al hecho de que a mayor nivel de estrés académico, los estudiantes perciben menor apoyo social. Ahora bien, en el ámbito escolar, el apoyo social no solamente se recibe de los compañeros de clase y amigos, también los profesores pueden convertirse en importantes fuentes de ayuda para los estudiantes, de ahí que las buenas relaciones entre este binomio son necesarias, debido a que los docentes en ocasiones inducen estrés a sus alumnos. Existen datos de investigación que señalan que para los universitarios es significativa la forma en la que los profesores cumplen con la función de enseñanza (pedagogía, competencias), así como el trato de éstos hacia los estudiantes, y que todo ello repercute en el rendimiento académico, observándose que la percepción de los jóvenes acerca de sus profesores es el predictor más relevante asociado al alto rendimiento (Vega y Capa, 2009). Así, surgió el interés por realizar el presente estudio cuyo objetivo fue evaluar las relaciones entre estudiantes de profesiones del área de la salud y entre éstos y sus profesores, así como la percepción de los jóvenes acerca de las condiciones

académicas (capacidades de enseñanza del profesorado y formación que reciben los alumnos), analizando las posibles diferencias entre género y profesión.

Método

Participantes

Se evaluaron 113 estudiantes universitarios de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Una muestra estuvo conformada por 62 alumnos de la carrera de Odontología y otra por 51 alumnos de la carrera de Biología. En cuanto a los estudiantes de Odontología, 17 eran hombres y 45 mujeres, con un rango de edad de 19 a 27 años, con una media de 21. De los participantes de Biología, 17 fueron hombres y 34 mujeres, con un rango de edad de 20 a 30 años, con una media de 22. Cursaban el sexto o el octavo semestre y realizaban servicio comunitario atendiendo pacientes o llevando a cabo prácticas de campo, además de que cursaban asignaturas de contenido teórico. Residían en la Ciudad de México o área metropolitana y se les contactó por vía de algunos de sus profesores, siendo la muestra no probabilística de tipo intencional.

Instrumento

Se diseñó una escala tipo Likert de 35 ítems y 5 códigos de respuesta: muy frecuentemente, frecuentemente, pocas veces, casi nunca y nunca. El Alpha de Cronbach fue de .788.

Procedimiento

Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, respetando su anonimato, haciendo de su conocimiento el uso de la información obtenida para presentarla en eventos científicos y/o para publicar. Se evaluó a los estudiantes de manera grupal en sus salones de clase.

Resultados

Se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes con el fin de establecer diferencias entre géneros y profesiones con respecto a las interacciones de interés. Los datos para las relaciones escolares y el género indicaron que no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres: t111 = -1.086 p = > .05. Ambas muestras alcanzaron un nivel moderado de problemas en interacciones con sus compañeros y profesores (87.3% de mujeres y 97.1% de hombres). Al analizarse los datos para cada ítem de la escala, se obtuvo diferencia significativa para el correspondiente a "Tengo problemas con algún(os) profesor(es)": t111 = 2.298 p < .05, siendo las mujeres las que presentaron más dificultades. La información con respecto a los demás ítems señaló que la mayoría de los y las estudiantes frecuentemente cumplen con todas sus tareas académicas a pesar de que tienen sobrecarga de trabajo, también se relacionan con sus compañeros. No obstante, menos de la mitad de los participantes de ambos géneros reciben apoyo de sus compañeros para la realización de sus deberes escolares. Ambos géneros reportaron llegar tarde a clases frecuentemente, y tener problemas con compañeros y con algún(os) profesor(es), aunque como ya se dijo anteriormente, las mujeres manifestaron más problemas con el profesorado. La mayoría indicó satisfacción con la formación que está recibiendo, pero fueron más las mujeres quienes se sienten satisfechas con la capacidad de enseñanza de sus profesores. Algunos(as) dijeron sentirse poco motivados en el ámbito académico. Por otro lado, las comparaciones por profesión mostraron que no se encontró diferencia significativa en las relaciones escolares: t111 = .721 p > .05. Los porcentajes señalaron que los estudiantes de ambas carreras, en su mayoría, reportaron problemas en el ámbito académico (88.7 de los estudiantes de Odontología y 92.2% de los de Biología). El análisis para cada ítem de la escala arrojó datos que señalan que en ninguno se obtuvo diferencia significativa. Los porcentajes dejan ver que gran parte de los participantes de ambas profesiones cumplen con sus tareas académicas y algunas veces llegan

tarde a clases, siendo que al relacionarse con sus compañeros surgen algunos conflictos y en ocasiones también con el profesorado. Muchos jóvenes señalaron tener exceso de trabajo académico frecuentemente, y sólo la mitad de los participantes de cada profesión recibe apoyo de sus compañeros. Fue notorio que una tercera parte de los alumnos de Odontología se sentían poco motivados en el ámbito académico, identificándose menos estudiantes así en la muestra de Biología. Algunos sujetos de ambas profesiones no se sentían satisfechos con la formación que estaban recibiendo y con las capacidades de enseñanza del profesorado.

Conclusiones

En el presente estudio se pudo observar que la mayoría de los participantes de ambos géneros y profesiones reportó tener problemas en el ámbito escolar: sobrecarga de trabajo, poca interacción y/o conflictos con compañeros y/o profesores y poco apoyo de otros alumnos. Se evidenciaron casos de insatisfacción con su formación como odontólogos o biólogos y con el nivel de conocimientos y capacidad de enseñanza del profesorado. Las relaciones que establecen los y las estudiantes pueden significar un factor importante para su desempeño académico. El apoyo entre alumnos y entre éstos y el profesorado es importante para que los jóvenes afronten situaciones escolares estresantes a las que se someten regularmente. En cuanto a la relación profesorado-alumnado, puede decirse que no sólo es indispensable la capacitación pedagógica de los docentes para favorecer un buen desempeño académico de los estudiantes, también adquiere importancia la relación entre ambas partes del binomio académico. Un profesor no sólo debe contar con los conocimientos requeridos y con la capacidad de transmitirlos, debe también mostrar una actitud positiva hacia el alumnado, estableciendo una relación basada en la buena comunicación. Los datos del presente estudio sugieren más investigación al respecto, sobre todo en relación con el rendimiento académico,

puesto que los estudiantes del área de la salud ejercerán su profesión teniendo bajo su responsabilidad el bienestar físico de muchos pacientes. El género femenino manifestó más problemas con el profesorado, por lo cual se propone investigación en cuanto a discriminación de género y acoso en el ambiente escolar universitario.

Referencias

Balanza, S., Morales, I. y Guerrero, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud*, 20(2), 177-187.

Casuso, M.J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga, España. Facultad de Enfermería, Fisioterapia, Podología y Terapia Ocupacional. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.phpscript=sci_arttex8pid=S1727-812020100007&Ing=es&nrm1SO>.

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Univ Psychol*, 7(3), 739-751.

Fernández, C. y Polo, M.T. (2011). Afrontamiento, estrés y bienestar psicológico en estudiantes de Educación Social de nuevo ingreso. *EduPsykhé Revista de Psicología y Educación*, 10(2), 177-192.

Garbanzo, G.M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión de la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación,* 31(1), 43-63.

García, R., Pérez, F., Pérez, J. y Natividad, L. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 143-154.

Hernández-Pozo, R., Coronado, O, Araujo, V. y Cerezo, S. (2008). Desempeño académico de universitarios en relación con ansiedad escolar y autoevaluación. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 13-23.

Landero, R. y González, M. (2002). Determinantes psicosociales del estrés en amas de casa. *Psicología y Salud*, 12(2), 279-287.

Mendoza, L., Cabrera, E.M., González, D., Martínez, R., Pérez, E. y Saucedo, R. (2010). Factores que ocasionan estrés en estudiantes. *Revista de Enfermería*, 4(3), 35-45.

Preciado, M. y Vázquez, J. (2010). Perfil de estrés y síndrome de Burnout en estudiantes mexicanos de Odontología de una universidad pública. *Chil Neuro-Psiquiat*, 48(1), 11-19.

Valenzuela, L. y Fraijo, B. (2011). Integración y estrés en estudiantes universitarios. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2151.pdf.

Vega, M.L. y Capa, W. (2009). Influencia del autoconcepto, las estrategias de aprendizaje y la percepción acerca del docente en el rendimiento académico de los alumnos de Psicología, año 2007. *Revista de Investigación Universitaria*, 1(1), 105-114.

Diferencias de género en la convivencia familiar y socialización de estudiantes de Medicina

Marisela Rocío Soria Trujano[1] y Edy Ávila Ramos[2]

Introducción

Los estudiantes del área de la salud están expuestos a situaciones muy estresantes tanto en el ámbito escolar como en el hospitalario y/o comunitario en el que realizan sus prácticas. Particularmente, los alumnos de la carrera de Medicina cubren horarios extenuantes, tienen sobrecarga de trabajo, alteraciones de hábitos de sueño y de ingesta de alimentos, y afectaciones en sus actividades de distracción y de convivencia con familiares y amigos. Además, en muchas ocasiones estos estudiantes llevan a cabo un internado y/o servicio social en zonas muy alejadas del lugar donde radican sus familiares o son alumnos que, viviendo en provincia, tienen que emigrar de su ciudad de origen para trasladarse y vivir en otra ciudad en la que se encuentra la institución universitaria. Todo esto puede provocar malestares físicos y psicológicos en esta población estudiantil, considerada

1 Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Psicología Clínica.
2 Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Psicología. Métodos Cuantitativos.

muy vulnerable. Huaquín y Loaíza (2004) concluyen que en el área de la salud, la carrera con mayor demanda de exigencias es Medicina, y por ello los estudiantes mantienen a lo largo del ciclo escolar un nivel moderado de estrés. Además, se han realizado estudios en lo que se observa que las mujeres presentan mayor nivel de estrés académico que los hombres (Marty, Matías, Figueroa, Larraín y Cruz, 2005; Valenzuela y Fraijo, 2011). En este panorama, el apoyo social adquiere relevancia y la familia puede proporcionar afecto y conductas reales de ayuda, con lo cual los jóvenes pueden afrontar las situaciones estresantes. La familia es un espacio en el que se establecen relaciones que favorecen el desempeño social de sus integrantes y en el que se pueden adquirir habilidades que permitan afrontar y resolver problemas, así como para adaptarse a las situaciones ambientales. El rendimiento académico de los estudiantes puede verse afectado por las tensiones familiares; la familia tiene efectos en la motivación para estudiar y es un medio en el que se generan expectativas de éxito académico. Hay estudios que arrojan datos que indican que las buenas relaciones interpersonales dentro de la familia que reflejan convivencia basada en el apoyo repercuten positivamente en el rendimiento académico de estudiantes universitarios de carreras del área de la salud (García, 2005; Paz, Rodríguez y Martínez, 2009). Se han reportado estudios que indican que contar con una familia integrada en la que se establezca la comunicación favorable para todos los miembros repercute efectivamente en la autoestima de los jóvenes, lo cual tiene efectos positivos en la respuesta académica de éstos (Petra, Espinosa, Esquivel y Valle, 2006). Por otro lado, las relaciones entre compañeros de escuela adquieren importancia en el sentido de que los estudiantes pueden compartir sus problemas académicos, puesto que tienen conflictos similares y pueden ayudarse mutuamente (aclarar dudas, apoyo para realizar trabajos o para solucionar conflictos entre compañeros y/o con algún profesor, etcétera). Asimismo, las actividades de distracción favorecen las relaciones sociales que pueden promover el apoyo y un mejor afrontamiento al estrés académico. Feldman *et al*. (2008) han observado que el apoyo de amigos se relaciona con

la intensidad de estrés académico en el caso de la población femenina; mientras que en lo que respecta al género masculino, es más importante el apoyo social en general. Así, surgió el interés por realizar el presente estudio cuyo objetivo fue evaluar las relaciones familiares y sociales de estudiantes de la carrera de Medicina analizando las posibles diferencias de género.

Método

Participantes

Se evaluaron 200 estudiantes universitarios de la carrera de Medicina de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, que cursaban segundo, cuarto, sexto u octavo semestre. Esta muestra estuvo conformada por 105 mujeres y 95 hombres. Todos ellos vivían en la Ciudad de México o en el área metropolitana. Se les contactó por vía de sus profesores, siendo la muestra no probabilística, de tipo intencional.

Instrumento

Se diseñó una escala tipo Likert de 35 ítems y 5 códigos de respuesta: muy frecuentemente, frecuentemente, pocas veces, casi nunca y nunca. El Alpha de Cronbach fue de .788.

Procedimiento

Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes respetando su anonimato, haciendo de su conocimiento el uso de la información obtenida para presentarla en eventos científicos y/o para publicar. Se evaluó a los estudiantes de manera grupal en sus salones de clase.

Resultados

Se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes con el fin de establecer posibles diferencias entre géneros y las relaciones de interés. Las comparaciones entre el género y las relaciones no muestran diferencia significativa: $t198 = 1.385$ $p > .05$. Al revisar los porcentajes obtenidos, se pudo observar que la muestra del género femenino alcanzó un porcentaje mayor de participantes (60%) con problemas para socializar, lo que significa que se relacionan poco con familiares y con otros jóvenes y tienen problemas con ellos. En el caso de la muestra del género masculino, el porcentaje alcanzado (45%) indicó que casi la mitad manifestó problemas de socialización. Al llevar a cabo las comparaciones por género en cuanto a cada uno de los ítems de la escala para socialización, se encontró diferencia significativa entre géneros en uno de ellos: "Tengo problemas para relacionarme con mis compañeros de escuela": $t198 = 2.24$ $p < .05$, siendo las mujeres las que reportaron más dificultades. En lo que respecta a las relaciones familiares y al género, no se detectaron diferencias $t198 = .437$ $p > .05$. Los datos porcentuales denotaron que la mayoría de los participantes (65.7% de mujeres y 65.3% de hombres) reportaron un nivel bajo de problemas de interacción, lo que indica que conviven con su familia de origen y con la familia extensa sin conflictos. No obstante, se dieron casos de estudiantes en los que se detectaron problemas en la interacción con algunos miembros y para hacer compatibles las responsabilidades académicas con las familiares, lo cual pone en riesgo el apoyo que puede recibirse de este núcleo (34.3% de mujeres y 33.7% de hombres). Al analizar los resultados por cada ítem de la escala para relaciones familiares, tampoco se obtuvo diferencia significativa en cuanto a géneros.

Conclusiones

Gran parte de la muestra general manifestó problemas en las relaciones con compañeros de escuela y con familiares, aunque

en el ámbito familiar fueron menos los participantes que señalaron tener conflictos. Se puede decir que los alumnos conviven frecuentemente con su familia de origen y con la extensa, pero una tercera parte de todos los estudiantes evaluados tiene dificultades con algún(os) miembro(s) de su familia y tiene problemas para hacer compatibles sus responsabilidades académicas con las familiares, lo cual pudiera poner en riesgo el apoyo que se recibe en este núcleo. Por otro lado, sólo la mitad de los estudiantes de ambos géneros señaló que comparte actividades de distracción con otros jóvenes, lo cual puede deberse a la falta de tiempo debido a la sobrecarga de trabajo académico. Muchos hombres y mujeres indicaron tener problemas para interactuar con algunos compañeros y con algunos miembros del profesorado, habiendo mayor problema en la muestra femenina. Se sugiere estudiar factores como la carencia de habilidades sociales y posible discriminación de género y acoso. Además, resulta interesante evaluar la posible correlación entre las interacciones evaluadas y el rendimiento académico así como la presencia de estrés, pudiéndose diseñar talleres para su afrontamiento. Adquiere relevancia la organización del tiempo libre para fomentar la socialización y la convivencia con la familia. Los jóvenes que estudian la carrera de Medicina necesitan una formación excelente en un ambiente escolar óptimo, debido a que en un futuro dependerá de su buena ejecución el bienestar de muchos pacientes.

Referencias

Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. y de Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Univ Psychol*, 7(3), 739-751.

García, C. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico, en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11, 63-74.

Huaquín, V.R. y Loaíza, R. (2004). Exigencias académicas y estrés en las carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. *Estudios Psicológicos*, 30, 39-59.

Marty, C., Matías, G., Figueroa, M., Larraín, D y Cruz, M. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes del área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 43(1), 25-32.

Paz, L., Rodríguez, P. y Martínez, M. (2009). Funcionamiento familiar de alumnos con bajo rendimiento escolar y su comparación con un grupo promedio de una preparatoria de la Universidad de Guadalajara. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 5-15.

Petra, T., Espinosa, R., Esquivel, J. y Valle, L. (2006). Análisis de la estructura familiar en un grupo de médicos internos de pregrado de la Ciudad de México. *Archivos en Medicina Familiar*, 8(1), 75-80.

Valenzuela, L. y Fraijo, B. (2011). Integración y estrés en estudiantes universitarios. Ponencia en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/2151.pdf.

La formación en género y psicología: implicaciones y propuestas. Una primera aproximación

Cecilia Irene Anaya González[1], Liliana del Rayo Farfán Rodríguez[1], Diana Abigail Vázquez Velázquez[1], Adriana Toledo Corona[1], Sergio Rodrigo del Ángel Ortega[1] y Yazmín Selene Luna García[1]

Introducción

Las investigaciones sobre educación y género se han centrado en identificar y analizar en qué carreras se inscriben más mujeres y en cuáles más hombres, al igual que las razones para que esto sea así. También se considera en ellas la matrícula de mujeres inscritas en el sistema educativo, el currículum oculto con relación al género, la transversalización de la perspectiva de género en los currículum educativos y las actitudes sexistas presentes en los diferentes actores escolares (docentes, administrativos/as y estudiantado, etcétera) (Hernández, García-Valcarcé y Cruz, 2004; Palermo, 2006; Parker y Pederzini, 2000); sin embargo, poco o casi nada se ha escrito con referencia al impacto que tienen asignaturas con contenido específico sobre el género en la vida cotidiana de las y los sujetos o sus implicaciones a nivel de salud y bienestar, conductas, actitudes y resistencias hacia estos temas.

1 Instituto Politécnico Nacional. Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud, Unidad Santo Tomás.

De acuerdo con Lamas (1999), el género, “es el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre los sexos, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y lo que es propio de las mujeres (lo femenino)” (p. 84). Todo ello conforma una estructura social que permea todos los ámbitos de la vida cotidiana de las y los sujetos y utiliza diversos mecanismos para asegurar su reproducción y continuidad (Martínez, 2005). Uno de estos mecanismos es la educación, tanto formal como no formal.

Dentro de la educación formal, el currículum se vuelve el instrumento principal por medio del cual se reproducen las estructuras genéricas desiguales y al mismo tiempo puede ser el mecanismo por el que se ha propuesto intervenir para promover la equidad entre los géneros y el respeto a la diversidad sexual (Araya, 2004). Dentro del currículum podemos encontrar dos modalidades: el explícito y el oculto.

Como currículum explícito entendemos aquel que de manera directa se representa en las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, los proyectos educativos del centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula (Torres, 1995; en Araya, 2004). Al respecto, las investigaciones evidencian la influencia que tiene el contenido de los planes y programas educativos (en diferentes niveles) para la perpetuación de estereotipos sexistas y desigualdades, así como reforzamientos para la construcción de subjetividades genéricas tradicionales (Morgade, 2006). También se reportan las propuestas de cambios curriculares que transversalizan la perspectiva de género en los currículos explícitos de diferentes niveles, sobre todo en la educación superior (Bolaños, 2003; Vergés y Name, 2002).

Desde hace más de diez años, el Instituto Politécnico Nacional integró la licenciatura en Psicología a su oferta académica. Dentro del currículo obligatorio de la licenciatura se encuentra la Unidad de Aprendizaje (UA) de Psicología y Género. Quienes han cursado esta UA refieren, a través de testimonios verbales y escritos, una experiencia de confrontación, crisis y, en ocasio-

nes, malestar (tanto físico como emocional). Derivado de estos testimonios y de las observaciones que las docentes a cargo de la UA han hecho a lo largo de las generaciones, surge el interés y la necesidad de realizar una investigación sistemática, teniendo como objetivo identificar los elementos (tanto personales y de vida cotidiana como pedagógicos) que generan tal malestar con la intención de diseñar de una propuesta de intervención psicoeducativa que favorezca el aprendizaje y la promoción del bienestar integral de la población estudiantil.

Problema

Identificar y analizar los elementos que están presentes en la vivencia de malestar en las y los estudiantes de la UA de Psicología y Género y el impacto que éstos tienen en la aprehensión de los contenidos y su aplicación en la vida cotidiana, con la intención de proponer una didáctica alternativa, basada en una metodología que promueva un espacio dialógico, así como la capacidad crítica del contexto histórico sociocultural en el que se desenvuelve el/la estudiante como un agente activo.

Metodología

En esta investigación, al cuestionarnos acerca de las implicaciones que tienen los contenidos de género en los y las estudiantes y acercarnos a temas que nos interpelan, tanto a nosotros como al estudiantado en la construcción social, consideramos relevante utilizar un acercamiento metodológico que ubique a los/las sujetos de investigación como partícipes de la construcción del problema al mismo tiempo que de su solución, es decir, el enfoque metodológico es la Investigación Acción Participante (IAP).

Retomando a Fals-Borda (1985), se asume la alternativa a la postura dominante positivista que deja atrás al sujeto-experto, sobre otro/a objeto que está ahí para ser estudiado, lo que posibilita un reconocimiento de las propias potencialidades al encon-

trarse el sujeto con otros/as en la construcción del conocimiento y por ello se somete constantemente a un ejercicio de análisis crítico de la situación de los “otros” y del “nosotros”.

El “nosotros” de esta investigación se encuentra conformado por docentes y estudiantes que en el proceso de construcción del conocimiento ha asumido la confrontación generada por su propia construcción de género. Se ha accedido a la transubjetividad que nos construye requiriendo la transdisciplinariedad para asumir la realidad que se nos presenta, misma que es procesal e histórica. Es la vida cotidiana el espacio adecuado para acercarnos a la subjetividad colectiva.

Participantes

En las entrevistas a profundidad, participaron tres hombres y tres mujeres estudiantes de la carrera de Psicología. El criterio de inclusión fue haber cursado la UA de Psicología y Género.

En los grupos de reflexión (2), participaron 11 estudiantes (5 hombres y 6 mujeres) y dos docentes mujeres. Se usó el mismo criterio de inclusión.

Procedimiento

Lo primero que hicimos fue delimitar el objetivo a partir de las manifestaciones de malestar que el estudiantado mostraba en conversaciones y observaciones dentro del aula al momento de la UA. Posteriormente, al integrar la base conceptual y metodológica del equipo de investigación (compuesto por dos docentes y cinco estudiantes), realizamos un primer acercamiento (a partir de un grupo de reflexión) a la problemática que nos competía. Este acercamiento nos permitió encontrar los puntos de vista y literatura existentes en torno al tema y recoger posibles propuestas que emergieron de la propia praxis.

Se diseñaron las guías de entrevista (individual y de grupo de reflexión) con base en lo anterior y se hizo la invitación abierta a participar en la investigación en alguna de las dos modalidades: entrevistas a profundidad o grupo de reflexión. Se in-

cluyeron preguntas del tipo. "¿Cómo fue tu experiencia al cursar la UA de Psicología y Género?, ¿cuáles fueron los temas más significativos para ti y por qué?, ¿identificas cambios en tu vida cotidiana durante la UA?", entre otras.

En el análisis del contenido de las entrevistas y los grupos, buscamos dar cuenta de los procesos implicados en la subjetividad colectiva y elaborar un esquema para dotar de sentido a diversos sucesos de la vida cotidiana.

Resultados/Discusión

La investigación parte del análisis de los testimonios de los y las estudiantes que cursaron la UA de Psicología y Género, de quienes se pudieron identificar las diferentes posturas que mantienen frente a la misma, desde la apertura a los contenidos teóricos hasta la negación y evitación de los mismos. La apropiación de los contenidos sobre la perspectiva de género se dirige a la aplicación de éstos en su esfera personal, relacional y colectiva, es decir, en su vida cotidiana, lo que no sólo implica cambios a nivel cognitivo y respuestas emocionales, sino que también se manifiesta un impacto a nivel corporal.

Problematizar su vida cotidiana con la teoría funge como un detonante para una crisis que podría configurarse de dos maneras: una en donde se refuerzan los esquemas dados por la estructura hegemónica, y otra en donde hay una modificación de patrones culturales que promuevan el bienestar y la equidad de género.

A partir de las experiencias vivenciadas por los/as participantes, encontramos ejes de convergencia que denotan aspectos similares. Dentro de los impactos referidos destacan: crisis, pues experimentan modificaciones importantes en sus pensamientos, así como confrontaciones consigo mismos/as y en sus relaciones interpersonales. Otro eje comprende las condiciones de existencia de las/los sujetos dentro de las interacciones en el transcurso de su vida cotidiana. Uno de los cambios más importantes en las/los participantes se observa en la "comprensión del otro" o en la construcción del "nosotros".

También, se identificó la necesidad de escucha por parte de las/los estudiantes, así como la intención de colectivizar el conocimiento a otros entornos y de que se abran espacios de reflexión de la vida cotidiana como una forma de trasladar lo aprendido a lo vivido.

Conclusión

Lo encontrado en la investigación nos muestra la riqueza derivada de la interacción existente dentro de un espacio educacional. Esta riqueza no se limita al intercambio de "conocimientos", sino que expande sus potencialidades para explorar las emociones y sentimientos, malestares y cuestionamiento de la vida cotidiana en contraste con los contenidos teóricos de una materia. En ese sentido, las propuestas didácticas para abordar una UA, como Psicología y Género, necesitan tomar en cuenta esa riqueza para promover espacios de reflexión y aprehensión, más que de repetición memorística.

De acuerdo con lo anterior, podemos considerar a la Educación Popular (EP) como la didáctica alternativa para abordar los contenidos temáticos de la UA de Psicología y Género, puesto que en ella se construye un espacio dialógico y democrático entre el/la estudiante y el/la docente, siendo la vida cotidiana el escenario ideal para llevar a la praxis la perspectiva de género.

La educación popular y la pedagogía crítica significan un punto de partida para comenzar a cuestionar y problematizar la educación como un proceso de cambio y transformación en la construcción como sujetos de conocimiento, considerándolos como potencialmente poderosos (Freire, 1992), con lo que pueden cambiar la condición social que los rodea, y en donde es de vital importancia que el fenómeno que se aborde (en este caso el género como cuerpo de conocimiento teórico) sea estudiado desde el diálogo y los procesos participativos.

Por tanto, consideramos la elaboración de un currículum desde la perspectiva de la EP como un hecho transcendental en la construcción de los individuos; es decir, un currículum con te-

mas generadores de conocimiento abordados desde la realidad y vida cotidiana de el/la estudiante y el/la docente, pues al final el contenido temático de género les atraviesa a ambos, siendo el diálogo su principal método para alcanzar el aprendizaje y la necesidad de interpretar el mundo vivido como primer compromiso que permita la generación de un cambio en la subjetividad de los y las estudiantes.

Referencias

Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades Investigativas en Educación,* 4(2), 1-13.

Bolaños, C. (2003). Currículo universitario género sensitivo e inclusivo. *Revista de Ciencias Sociales,* 4(102), 71-178.

Fals Borda, O. (Diciembre, 1985). La investigación-acción-participativa y la psicología. Conferencia dictada la Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Freire, P. (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Hernández, A., García-Valcarcé, A., y Cruz, M. (2004). El profesorado universitario desde una perspectiva de género, *Educación*, 28(2), 105-143.

Lamas, M. (1999). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual.* México: Miguel Ángel Porrúa.

Martínez, C.P. (2005). El esquema cultural de género y sexualidad en la vida cotidiana. Una reflexión teórica. *Culturales*, 1(2), 30-62.

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género: una antigua deuda en la escuela. *Novedades Educativas,* 18(184), 40-44.

Palermo, A.I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria, *Revista Argentina de Sociología,* 4(7), 11-46.

Parker, S. y Pederzini, C. (2000). Género y educación en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 43*,* 97-122.

Vergés, C. y Name, A. (2002). *Género, currículo y ciencias de la salud. Parte III: Propuesta sobre la promoción de la equidad de género en la currícula de las ciencias de la salud.* Panamá: Instituto de la Mujer de la Universidad de Panamá.

Impacto personal y escolar del embarazo y maternidad en estudiantes universitarios

Gloria Ángela Domínguez Aguirre,[1] Adriana Martínez Peralta,[1] Héctor Herrera Barragán[1] y María Elena Rincón Aguirre[1]

Introducción

El embarazo y maternidad son aspectos considerados como deseables una vez que la mujer ha concluido con sus estudios universitarios, ha obtenido una independencia económica, ha disfrutado de una variedad de actividades de ocio y tiene una estabilidad en la relación con su pareja; sin embargo, de acuerdo con el Instituto Nacional de la Mujer (2013), 87.7% de los nacimientos ocurridos en el año 2012 corresponden a madres con escolaridad máxima de preparatoria; y 11.5%, a mujeres con estudios de licenciatura.

Por otra parte, las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2013) refieren que 46.6% de los nacimientos registrados en el año 2012 corresponden a mujeres entre 15 y 24 años, periodo de edad de grandes transformaciones en el que se deberían realizar los estudios de nivel medio superior y superior, determinantes en el tránsito hacia la vida productiva.

1 Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

En las mujeres universitarias, la vivencia de un embarazo, con la consecuente maternidad, impacta profundamente en su vida en lo que se refiere a las relaciones con su familia, pareja y amigos, así como en su vínculo con los escenarios en los que se desenvuelve, principalmente, la escuela.

Al respecto, Hernández y Orozco (2011) encontraron que la mayoría de las estudiantes universitarias que fueron madres se encontraban solteras después del embarazo, tenían el apoyo por parte de la familia y el personal docente de la universidad donde estudiaban; a la mitad no las apoyaba la pareja en el cuidado de su hijo y no se sentían preparadas para ser madres.

Estupiñán y Rodríguez (2009) estudiaron los aspectos psicosociales relacionados con el embarazo en 68 estudiantes universitarias que tuvieron un embarazo adolescente, encontrando que se generan crisis y ajustes en la estructura familiar y afectiva. La madre de la gestante es quien apoya permanentemente a su hija; el acompañamiento de la pareja se da durante los primeros meses, seguido por abandono.

La madre de la estudiante se convierte en el apoyo principal y es quien comunica al padre el embarazo y quien se encarga del cuidado del bebé durante la jornada escolar de la estudiante. El apoyo brindado por la escuela se considera escaso, lo cual se agrava cuando no se tiene el apoyo de la familia y la pareja (García, Acuña y Preciado, 2005).

Método

Participantes

Participaron 58 estudiantes del área de Ciencias de la Salud de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Como criterios de inclusión se consideraron las estudiantes que han vivido un embarazo con un nacimiento vivo y que actualmente estén desempeñando su rol de madre o lo hayan hecho en el transcurso de sus estudios universitarios.

Material

Encuesta compuesta de 50 ítems, con cuatro opciones de respuesta (casi nunca, algunas veces, muchas veces, casi siempre), que mide el apoyo recibido por la familia, el apoyo recibido por la pareja, el apoyo recibido por la escuela (docentes, compañeros y tutor), así como el impacto del embarazo y la maternidad en su estado de ánimo, vida personal y rendimiento escolar. Esta encuesta fue procesada con SPSS v.15.

Procedimiento

Se realizó un muestreo por conveniencia para efectuar un estudio de tipo descriptivo y exploratorio orientado a identificar el impacto de la vivencia del embarazo y maternidad en la vida personal y escolar de las estudiantes de una universidad pública, así como el apoyo familiar, escolar y de la pareja.

Resultados

De las 58 estudiantes universitarias participantes, 73.2% están casadas o viven en unión libre; 17.9% son solteras y 8.9% están separadas o divorciadas; contrario a lo encontrado por Hernández y Orozco (2011), pues según ellos la mayoría de las estudiantes estaban solteras; 67.2% provienen de familias con padres casados; 24.2%, de familias con padres divorciados o separados; 5.2%, de una familia monoparental (madre); y 1.7%, de una familia adoptiva; 70% menciona que el padre de su hijo(a) y ella son pareja, aunque sólo 60.3% viven juntos; 25.9% vive con sus padres, 8.6% con sus suegros, 3.4% con un familiar y 1.7% vive sola.

8.6% de las estudiantes encuestadas tenían entre 15 y 18 años en su primer embarazo; 74%, entre 19 y 22 años; y 17.4%, más de 23 años. En cuanto a la edad de la pareja, a diferencia de las mujeres, ésta se concentra en el grupo de edad de más de 23 años (53.5%), seguido del grupo de edad de 19 a 22 años (36.2%) y de 17 y 18 (10.3%).

De acuerdo al grado que cursaba cuando ocurrió el primer embarazo, 24.1% cursaba cuarto año; seguido de 20.6%, que estudiaba segundo; 19%, tercero; 13%, primero; y 10.3%, quinto año.

De las estudiantes, 74% tiene un hijo; 19%, dos hijos; y 6.8%, tres hijos. El total de hijos de las estudiantes es de 77, la mayoría (76.6%) tiene menos de cinco años.

Apoyo recibido por la familia

La mayoría de las estudiantes (91.4%) percibe que su familia le brindó un mayor apoyo durante la maternidad que durante el embarazo (68.9%), recibiendo un alto apoyo de ambos padres en lo económico (74.5%) y en el cuidado de sus hijos/as (62.2%) para que puedan estudiar, por lo que desde la perspectiva de las jóvenes encuestadas, el apoyo de la familia nuclear es determinante para la conclusión de la carrera. Llama la atención que sólo 48.5% menciona haber recibido apoyo de la familia política durante su embarazo y maternidad. Se entendería que dadas las circunstancias generales de este tipo de embarazos, las redes de apoyo familiar dominantes proceden de la familia materna.

A 82.8% sus padres las dejaron elegir lo que deseaban hacer respecto al embarazo y las apoyaron en las decisiones que tomaron. Sólo a 17.5% les recriminaron frecuentemente haber quedado embarazada a temprana edad o sin estar casadas.

Los padres (91.3%) y familiares cercanos (79.3%) se convierten en las personas que más motivan a las estudiantes para continuar sus estudios; sólo a 22.4% sus familiares les sugirieron abandonar la escuela para dedicarse al cuidado de los hijos.

Apoyo recibido por los compañeros de clases

En el caso de los amigos y compañeros, 81.1% menciona que recibió un alto apoyo y solidaridad de sus compañeros/as; para 74.1%, el apoyo se vio traducido en la notificación de las tareas y trabajos para entregar; y para 13.8%, en el cuidado de su hijo mientras ellas estaban en clases.

Apoyo recibido por los docentes

Por otra parte, el apoyo que pueda brindar el docente también es importante en esta etapa de la vida de la estudiante; sin embargo, sólo 51.8% dice que el docente le daba la oportunidad de entregar tareas y/o presentar exámenes extemporáneamente, y en el caso del docente-tutor, sólo 24.1% menciona haber recibido su apoyo.

Apoyo recibido por la pareja

De las alumnas, 62% menciona que su pareja frecuentemente se mostró feliz ante la idea de ser padre, aunque sólo 50% acudió frecuentemente a las consultas médicas; 73.4% menciona que recibió el apoyo que esperaba por parte del papá de su hija/o, le brindó apoyo económico (72%), acudió a reuniones o actividades del hijo/a (58.7%), y cuidó del hijo/a para que ella pudiera estudiar (53.5%).

De las estudiantes, 29.3% menciona que actualmente enfrenta la maternidad sin el apoyo del padre de su hijo/a.

Impacto del embarazo y la maternidad en su estado de ánimo, vida personal y rendimiento escolar

En relación con el estado de ánimo de las estudiantes universitarias durante el embarazo y la maternidad, encontramos que 69.3% de las estudiantes consideran que su estado de ánimo no varió o cambió durante el embarazo; las principales emociones y sentimientos que generó el embarazo fueron: intranquilidad (43.1%), desánimo (31%), infelicidad (29.3%), depresión (27.6%), enojo frecuente (22.4%), miedo (22.4%), culpa (20.7%) y sentimientos de soledad y abandono (8.6%); 70.7% sintió que sería difícil cuidar a su hijo, aunque sólo 31% sintió temor de no saber cómo educarlo. Durante la maternidad, 50% de las estudiantes se sienten presionadas y encuentran dificultad para combinar el rol madre-estudiante.

La vivencia del embarazo y la maternidad impacta la forma de entender y vivir la vida; 91.4% considera que les ha hecho

sentir que son capaces de afrontar grandes retos, se sienten más maduras (91.9%), más responsables (89.6%), les trajo muchas satisfacciones (87.9%) y les otorgó un sentido de vida (82.7%). Sólo 17.2% piensa que le hubiera gustado ser madre en otro momento de su vida.

Por otra parte, un porcentaje de las estudiantes considera que su rendimiento académico se vio afectado durante su embarazo: por faltar frecuentemente a clases (15.5% de las alumnas), por dificultades para la realización de tareas escolares (27.6%), por la caída de su estado de ánimo (22.4%). En términos generales, 55.6% de las alumnas indica que les ha sido difícil atender sus responsabilidades académicas por desempeñar el rol de madre.

Discusión

Ser estudiante universitaria, vivir un embarazo y ser madre demanda habilidades y fortalezas personales, así como una serie de condiciones del entorno que permitan continuar con la meta académica establecida, ya que el riesgo de abandonar los estudios universitarios es muy alto. Ante este riesgo y dada la cantidad de alumnas que combinan su rol de madre y estudiante universitaria, la universidad no puede permanecer indiferente, se requiere establecer diversos apoyos dirigidos a estudiantes embarazadas y madres para que, dependiendo de su situación particular, puedan concluir sus estudios universitarios y así acceder a una mejor calidad de vida para ellas y para sus hijos.

Siendo que la representación directa de la institución universitaria (maestros y tutores) no tiene un impacto facilitador equiparable al de los demás actores relacionados con las estudiantes que viven este tipo de procesos, se sugiere la intervención de la universidad en la creación de grupos de autoayuda, implementación de programas de sensibilización frente al embarazo y la maternidad y organización de cursos especiales para la nivelación académica.

Referencias

Estupiñán-Aponte, M. y Rodríguez-Barreto, L. (2009). Aspectos psicosociales en universitarias embarazadas. *Revista de Salud Pública*, 11(6), 988-998. Recuperado de http://www.redalyc.org.

García, M., Acuña, M. y Preciado, F. (2005) Repercusiones del embarazo y la maternidad en la vida académica de las estudiantes universitarias. *Revista Género*, 13(36), 125-132. Recuperado de http://bvirtual.ucol.mx.

Hernández, K. y Orozco, E. (2011). Embarazo en estudiantes de carreras universitarias. *Dictamen Libre*, 8(8), 68-72. Recuperado de http://www.unilibrebaq.edu.co.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). Estadísticas a propósito del Día Mundial de la Juventud. Recuperado de http://www.inegi.org.mx.

Instituto Nacional de la Mujer (2013). Mujeres y Hombres en México 2013. 10-17 Recuperado de http://estadistica.inmujeres.gob.mx.

La edad como factor de éxito en las relaciones de parejas casadas

Ruth Berenice Aldana Zamorano[1]
y Gabriela Eugenia López Tolsa Gómez[1]

Introducción

Se ha planteado que la satisfacción marital juega un papel importante en la relación ya que ésta es producto de una evaluación global de diversos aspectos sobre la relación de pareja (Díaz Loving y Sánchez Aragón, 2002). En el presente trabajo se pretende investigar en qué medida la edad llega a influir para alcanzar el éxito personal y, como consecuencia, la satisfacción en la relación de pareja.

Por su parte, "el éxito es una actitud intencional ante la vida que garantiza ser un administrador fiel de dones y talentos. Te obliga a crecer, desarrollarte y fuerza a abandonar la zona de comodidad; no depende de las situaciones externas de la vida, sino de la condición interna propia" (Newberry, 2007).

En varias investigaciones se han tomado en cuenta diferentes factores para evaluar una relación de pareja, como el contexto cultural en el que los individuos se desenvuelven (Mureira, 2011), si existe o no maltrato físico o psicológico (Sarasua,

1 Universidad Internacional.

Zubizarreta y Echeburúa y Corral, 2007), la realización de ambos miembros de la pareja (Acevedo y Restrepo, 2010), el lugar de residencia, el sexo, el estatus de pareja (García y Reyes, 2009) y los estilos de apego (Guzmán y Contreras, 2012). Se ha planteado que cada uno de esos factores guarda relación con el hecho de que un matrimonio se sienta satisfecho con su relación; sin embargo, a pesar de que se menciona la edad de los participantes y es posible sacar conclusiones con base en la relación que se da entre la edad y esos factores, no existe un estudio que evidencie de forma directa a ésta como el factor principal que sea capaz de proporcionar el éxito personal del individuo y que, por tanto, llegue a modificar la manera en que cada uno de los miembros se siente satisfecho con su relación. Por ello, el objetivo del presente fue analizar el papel que desempeña la edad para poder alcanzar el éxito personal y de esta forma conocer si este factor influye en la satisfacción con la pareja.

Método

Participantes

Participaron 12 matrimonios heterosexuales (civil o religioso) de la ciudad de Guadalajara, divididos en dos grupos de acuerdo al promedio de edad de ambos integrantes: parejas jóvenes (20 a 29 años; 27.4 de promedio) y parejas maduras (31 a 40 años; 35.3 de promedio).

Instrumento

Se utilizó un cuestionario diseñado ex profeso, conformado por 20 preguntas de opción múltiple en forma de escala de Likert, que pretendían evaluar las siguientes áreas: nivel de estudios, área laboral, pareja en general, motivos de las discusiones, consecuencias de las mismas y crecimiento personal en relación con el cónyuge. Cada pregunta tenía un valor máximo de 5%, obteniéndose así el valor total asignado por área. A cada inciso

se le asignó un valor entre 0 y 5, de forma que a mayor puntaje obtenido, menor nivel de éxito personal y, por tanto, menor probabilidad de satisfacción en la pareja.

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron de forma individual para que las respuestas de cada participante no fueran influidas por las de su pareja. Después se calificó cada prueba y se prepararon los datos para el análisis.

Resultados

Al inicio del análisis se obtuvo el promedio de puntaje por grupos de edad. Para las parejas maduras, el puntaje en la prueba de satisfacción fue de 19.16 y para las jóvenes, de 27.83; esto indica que las parejas jóvenes tienen menor probabilidad de alcanzar la satisfacción en pareja.

De la misma forma, se calculó la diferencia entre los puntajes de ambos miembros del matrimonio y se observó que en cuatro de las seis parejas maduras la mujer fue quien mostró mayores niveles de satisfacción (menores puntajes). En las parejas jóvenes se observó lo contrario, ya que en cuatro de seis parejas fue el hombre quien mostró los mayores niveles. Al comparar el promedio de la diferencia en los puntajes, se observó que la diferencia es mayor en las parejas maduras que en las parejas jóvenes, lo cual quiere decir que a pesar de ser las parejas jóvenes quienes están menos satisfechas con su relación, son las más congruentes al momento de contestar.

Una situación que se observó en ambos tipos de pareja fue que el integrante con mayor edad dentro de la relación fue quien obtuvo puntajes menores, es decir, tiene mayor éxito a nivel personal y, por tanto, reporta sentirse más satisfecho con su relación de pareja. En once de las doce parejas analizadas, el hombre fue mayor que la mujer. También se observó que no existe relación entre la diferencia de edad y la diferencia de puntajes.

Asimismo, se calculó el promedio por áreas de ambos tipos de parejas. Al compararlos, se pudo observar que tanto en parejas jóvenes como maduras el área mayormente afectada fue la de “Pareja en general”. Asimismo, el “area laboral” ocupó el mismo lugar en cuanto nivel de afectación en los dos tipos de pareja. En las parejas jóvenes “el crecimiento personal en relación con el esposo(a)” es de las áreas más afectadas, mientras que en las parejas maduras ocurre lo contrario, ocupando uno de los últimos lugares en cuanto a nivel de gravedad. Por último, las áreas referentes a “motivos” y “consecuencias de las discusiones”, en ambos tipos de pareja son las menos afectadas. Las parejas jóvenes obtuvieron promedios superiores en todas las áreas a excepción de la de “nivel de estudios”.

Discusión

De acuerdo a los datos antes mencionados, se pudo observar cómo el éxito personal alcanzado con la edad parece influir en la satisfacción con la relación de pareja.

Los resultados de este estudio coinciden con otras investigaciones, como es el caso de Sarasua *et al*. (2007), quienes a pesar de haberse dedicado a analizar específicamente la existencia de maltrato físico y psicológico, llegaron a la conclusión de que las parejas jóvenes son más propensas a que se presente alguno de los anteriores, lo cual habla de que en las parejas con edades más avanzadas es más probable que lleguen a sentirse satisfechas con su relación, como se ha reportado aquí.

De igual forma, los datos recabados coinciden con lo reportado por Acevedo y Restrepo (2010), quienes se dedicaron a analizar las experiencias sobre vivir feliz en pareja, ya que encontraron que los participantes que se sentían más realizados de forma personal tendían a evaluar mejor su relación de pareja. Los que contestaron de tal forma fueron los participantes de edades más avanzadas, los cuales dan referencia de estar satisfechos consigo mismos y, por lo tanto, se desempeñan mejor en su relación.

García y Reyes (2009), por su parte, al investigar sobre las actitudes hacia el matrimonio y el divorcio, hicieron énfasis en el sexo, la residencia y el estatus de pareja, pero no consideraron la edad como factor principal en su estudio; sin embargo, encontraron que los jóvenes actualmente no buscan compromisos para así evitar futuros divorcios. Lo anterior podría explicar por qué las parejas jóvenes parecen sentirse menos satisfechas con su relación que las parejas maduras.

Comparando la presente investigación con lo reportado por Martínez, Rodríguez y Moya (2010), quienes se centraron en saber por qué tienen éxito y fracasan las personas con poder y sin poder, se encontró que estos autores afirman que el poder otorga el éxito o fracaso a nivel personal, lo cual es correcto; sin embargo, hace falta considerar la edad, pues con ésta aumenta la probabilidad de alcanzarlo. Relacionándolo con el presente, lo anterior influirá en la manera en que hombre y mujer actúan dentro de la relación.

Además, en el estudio realizado por Guzmán y Contreras (2012), quienes se dedicaron a analizar los estilos de apego en relaciones de pareja y su asociación con la satisfacción marital, le atribuyeron una buena relación de pareja al tipo de apego existente entre los miembros, siendo el seguro el más propenso a generar la satisfacción marital. Lo anterior es importante debido a que se considera que el tipo de apego puede variar conforme a la edad y el éxito personal alcanzado por la misma.

Un dato interesante y que no se consideró en otras investigaciones que han estudiado la manera de llevar una relación, es que hombres y mujeres respondieron diferente el cuestionario. En las parejas jóvenes, el hombre tiende a ser el más cercano a sentirse satisfecho con su relación, mientras que en las maduras fue la mujer en su mayoría la que lo reportó. Esto puede deberse a que los hombres tienden a comenzar a laborar desde más jóvenes, adquiriendo de esta forma una realización más temprana, quienes a pesar de no contar con un mayor nivel de estudios, se sienten satisfechos y aprovechan las habilidades con las que ya cuentan. Por su lado, es probable que las mujeres tiendan a esperar en búsqueda de empleos más formales o simplemente

le atribuyan sentirse realizadas a otros aspectos como ya contar con su propia familia.

Otros datos importantes que no han sido considerados son las áreas que se analizaron, ya que en otras investigaciones se consideraban algunas como el nivel de estudios, el área laboral, el crecimiento personal o la pareja en general; sin embargo, no se habían contemplado los motivos de las principales discusiones, las cuales suelen ser por problemas de tipo económico. Ambos tipos de pareja señalaron que los motivos económicos son el principal motivo por el cual discuten, aunque las parejas jóvenes suelen hacerlo en un mayor número de ocasiones. Lo anterior guarda relación con el nivel académico y el desempeño en el área laboral de los miembros de la pareja, pues quienes obtuvieron resultados deficientes en estas áreas fueron los mismos que presentaron problemas de tipo económico. Por su lado, en las consecuencias de las discusiones, lo más común tanto para parejas jóvenes como maduras es gritarse, aunque se dieron dos casos en los que sí se llegó a los golpes, esto sucedió únicamente en las parejas jóvenes, de forma similar a lo reportado en la literatura (Sarasua *et al*, 2007); mientras que en las parejas maduras hubo tres sujetos que respondieron haber pensado incluso en el divorcio.

En conclusión, lo encontrado en este estudio sugirió que el éxito personal es algo que puede llegar a determinarse por la edad y que influye en que una pareja llegue a sentirse satisfecha con su relación; sin embargo, será importante realizar un estudio con una muestra más amplia, así como un mayor rango de edad, para verificar la generalidad del fenómeno, ya que a pesar de haberse visto reflejado en los participantes, debe considerarse lo anterior para poder tener un mayor nivel de confiabilidad en los datos reportados.

Referencias

Acevedo, V. y Restrepo, L. (2010). Experiencias de parejas sobre vivir feliz en pareja. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 63-76.

Díaz-Loving, R. y Sánchez Aragón, R. (2002). *Psicología del amor: Una visión integral de la relación de pareja*. México: Editorial Porrúa.

García, M. y Reyes I. (2009). Actitudes hacia el matrimonio y el divorcio: diferencias por sexo, residencia y estatus de pareja. *Psicología Iberoamericana*, 17(1), 48-56.

Guzmán, M. y Contreras, P. (2012). Estilos de apego en relaciones de pareja y su asociación con la satisfacción marital. *Psikhe*, 21(9), 69-82.

Martínez, R., Rodríguez, R. y Moya, M. (2010). ¿Por qué tienen éxito y fracasan las personas con poder y sin poder? Poder y atribuciones de control. *Universitas Psychologica*, 9(1), 57-66.

Mureira, F. (2011). Los cuatro componentes de la relación de pareja. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1), 321-332.

Newberry, T. (2007). *El éxito no es casualidad*. Estados Unidos: Tyndalehouse.

Sarasua, B., Zubizarreta E., Echeburúa, E. y Corral, P. (2007). Perfil psicopatológico diferencial de las víctimas de violencia de pareja en función de la edad. *Psicothema*, 19(3), 459-460.

Ámbito laboral y bienestar físico en personal de enfermería

Marisela Rocío Soria Trujano,[1] Juana Olvera Méndez,[1]
Edy Ávila Ramos,[2] Esther María Marisela Ramírez Guerrero,[3]
Enrique Bernabé Cortés Vázquez[3] y Yasmín Arriaga Abad[3]

Introducción

La labor que desempeñan los profesionales de enfermería en hospitales implica no sólo sobrecarga de trabajo, sino también el hecho de tener que enfrentarse día a día a situaciones estresantes que pueden afectar su salud y su calidad de vida en general. A pesar de que reciben un entrenamiento específico en el cuidado de enfermos en un ámbito hospitalario, en el que cuentan con apoyo técnico y de otros profesionales, pueden experimentar efectos negativos de este desempeño en su calidad de vida. Realizan su trabajo bajo mucha presión; cada enfermera o enfermero tiene que cuidar a varios pacientes de manera simultánea, lo cual implica someterse a situaciones muy estresantes y esto puede repercutir en su salud. Se han reportado datos que indican que es frecuente encontrar profesionales de la salud que

1 Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Psicología Clínica.
2 Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Psicología Métodos Cuantitativos.
3 Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. Psicología Experimental.

presentan fatiga, somnolencia, baja concentración, dolores de cabeza y musculares, pérdida de peso, etcétera, debido a que el exceso de trabajo los obliga a modificar sus horarios de descanso, de comida y de sueño, así como de distracción y de interacción con familiares y amigos (Cruz *et al*., 2010; Gil, García y Caro, 2008). El equipo de enfermería, por ejemplo, no tiene descansos acordes con el ciclo biológico y con la vida social, lo cual puede afectar su entorno laboral y extralaboral. Los médicos, enfermeras y asistentes sociales pueden manifestar desgastes físicos y emocionales (Peinado y Garcés, 2004; Enríquez, Sánchez, Santos, Daberkow, Ruiz y Castellanos, 2009). Se ha revelado que si una persona se enfrenta a demandas de trabajo que superen sus recursos para afrontarlas, se verá sometida a una situación de estrés, lo cual puede generarle enfermedades y ausencia laboral, entre otras consecuencias (Mamani, Obando, Uribe y Vivanco, 2007). Rosas (2006) llevó a cabo un estudio y reportó datos que indican que gran parte del equipo de enfermería de un hospital en Hidalgo, México, manifestó estrés, cansancio y falta de realización personal. Escribà y Burguete (2005) mencionan que los principales estresores para el personal de enfermería son: enfrentarse continuamente al sufrimiento de los pacientes, la falta de apoyo por parte de compañeros, la sobrecarga de trabajo, la presión de tiempo, los problemas de interacción con el resto del equipo de enfermería, los conflictos con los médicos y la falta de apoyo en el trabajo. En México, en los hospitales públicos, el número de enfermos atendidos por estos profesionales puede duplicar el número a cargo de los enfermeros(as) de los hospitales privados, y cuentan además con tecnología diferente. Esto indica que el equipo de enfermería desempeña su labor asistencial bajo condiciones de trabajo muy diferentes según el tipo de institución en el que ejerzan su profesión. Así, surgió el interés por realizar el presente estudio cuyo objetivo fue evaluar las relaciones laborales y la presencia de malestares físicos en enfermeras(os) de instituciones de índoles pública y privada.

Método

Participantes

Se evaluaron 100 profesionales de enfermería (75 mujeres y 25 hombres); 50 de ellos trabajando en un hospital privado y 50 en instituciones de salud de servicio público (IMSS e ISSSTE), del Distrito Federal o área metropolitana de la Ciudad de México.

Instrumento

Se diseñó una escala tipo Likert de 38 ítems y cinco códigos de respuesta: muy frecuentemente, frecuentemente, pocas veces, casi nunca y nunca. El Alpha de Cronbach fue de .785.

Procedimiento

Se obtuvo el consentimiento informado de los participantes respetando su anonimato, haciendo de su conocimiento el uso de la información obtenida para presentarla en eventos científicos y/o para publicar. Se evaluó a los participantes de manera individual en su lugar de trabajo.

Resultados

Los datos se analizaron con la prueba t de Student para muestras independientes con el fin de comparar las variables de interés con cada tipo de institución. La prueba r de Pearson se aplicó para establecer correlación entre el impacto de las relaciones laborales en el bienestar físico. La distribución de normalidad se basó en tres niveles: bajo, moderado y severo; se pretendió medir el impacto del factor institución sobre indicadores de relaciones laborales y de malestares físicos, obteniendo puntuaciones que van de lo mínimo a lo máximo, para poder establecer puntos de corte que den la oportunidad de categorizar a dicho impacto en bajo (menor puntaje alcanzado-menos problemas de rela-

ción, presencia malestares), moderado, y severo (mayor puntaje alcanzado-más problemas de relación y de malestares físicos).

Los resultados indicaron que 59% de la muestra general alcanzó un nivel bajo de problemas en las relaciones laborales; 41% un nivel moderado, y no se reportaron casos con un nivel severo. Cuando se analizaron los datos por institución, no hubo diferencia significativa entre ellas $t98 = - 1.490$ $p > .05$. Considerando los datos porcentuales por institución, se observó que 52% de los participantes de las públicas alcanzó un nivel bajo en cuanto a problemas en las relaciones laborales; y 48%, un nivel moderado. Para el caso de la institución privada, 66% registró un nivel bajo; y 34%, un nivel moderado. En ambas instituciones no se detectaron casos de nivel severo. En lo que respecta a la presencia de malestares físicos, la muestra general arrojó datos que señalan que 18% de participantes alcanzaron un nivel bajo de sintomatología; 59%, un nivel moderado; y 23%, un nivel severo. Los datos por institución mostraron que en los hospitales públicos, 12% de participantes obtuvo un nivel bajo; 54%, un nivel moderado; y 34%, un nivel severo; mientras que en la institución privada, 24% obtuvo un nivel bajo; 64%, un nivel moderado; y 12%, un nivel severo, habiendo diferencia estadística significativa entre ambos lugares de trabajo: $t98 = - 2.752$ $p < .05$, presentando más malestares físicos el equipo de enfermería de las instituciones públicas. Se pudo establecer, además, que en la muestra general, a mayor impacto laboral hubo mayor impacto en el bienestar físico $r = .674$ $p = .000$. En cuanto al análisis por institución, en el ámbito público se obtuvo una correlación positiva, siendo a mayor impacto laboral, mayor impacto en el bienestar físico $r = .852$ $p = .000$. De igual forma sucedió en la institución privada $r = .512$ $p = .000$.

Conclusiones

A manera de conclusión, se puede decir que en las instituciones públicas se reportaron más problemas en las relaciones laborales y más presencia de malestares físicos. La sobrecarga

de trabajo en las instituciones públicas y las relaciones laborales conflictivas y/o poco motivantes pueden generar situaciones muy estresantes que tienen efectos sobre la condición física del personal de enfermería. El personal de enfermería tiene que enfrentarse día con día al sufrimiento de los pacientes y, en muchas ocasiones, a la muerte de algunos de éstos, y es evidente que en las instituciones públicas los cuidadores profesionales deben atender a un número superior de enfermos, en comparación con los trabajadores de los hospitales privados. Es importante evaluar incidencia de estrés y ofrecer a este tipo de personal talleres para el afrontamiento a situaciones estresantes, con el fin de optimizar su salud y su rendimiento. Se requiere, además, evaluar destrezas para el manejo de emociones, solución de problemas, asertividad, cambios en los estilos de vida, con el fin de proponer talleres para la adquisición de habilidades que mejoren la calidad de vida del personal de enfermería, puesto que es muy importante que se desempeñe en un nivel alto de ejecución debido a que de estos trabajadores del área de la salud depende el bienestar físico de mucha gente. Los cuidadores profesionales no deben laborar bajo condiciones que impliquen alto nivel de estrés, en un ambiente laboral conflictivo, ni en condiciones de daño físico. Es muy importante que en las instituciones de salud se revisen las condiciones laborales de los empleados de enfermería de manera que se les asignen cargas de trabajo en relación con sus capacidades y con los recursos hospitalarios con los que se cuenten para evitar la vulnerabilidad de este personal a presentar daño en su condición física y, por ende, evitar consecuencias negativas en su desempeño en el manejo y cuidado de enfermos.

Referencias

Cruz, M.L., Chaves, Y., Barcellos, R., Almeida, L., de Oliveira, I. y Pedräo, L. (2010). *Exceso de trabajo y agravios mentales a los trabajadores de la salud.* Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-3192010000100009&script=sci_arttext.

Enríquez, C., Sánchez, A., Santos, S., Daberkow, F. Ruiz, M.E. y Castellanos, E. (2009). Estresores laborales en personal de enfermería identificados mediante una escala de adaptación. *Desarrollo Cientif Enferm,* 17(3), 110-112.

Escribà, V. y Burguete, D. (2005). ¿Cómo perciben las enfermeras de trasplantes las causas de estrés laboral? *Index Enfermeras,* 14(50), 15-19.

Gil, P., García, J.A. y Caro (2008). Influencia de la sobrecarga laboral y la autoeficacia sobre el Síndrome de Quemarse por el trabajo (*burnout*) en profesionales de enfermería. *Revista Interamericana de Psicología*, 42(1), 113-118.

Mamani, A., Obando, R., Uribe, A.M. y Vivanco, M. (2007). Factores que desencadenan el estrés y sus consecuencias en el desempeño laboral en emergencia. *Revista Peruana de Obstetricia y Enfermería*, 3(1), 50-57.

Peinado, A.I., y Garcés, E.J. (2004). *Burnout* en cuidadores principales de pacientes con Alzheimer: Síndrome del asistente desasistido. *Anales de Psicología*, 14(1), 83-93.

Rosas, S. (2006). Síndrome de desgaste profesional (*Burnout*) en personal de enfermería del Hospital General Pachuca. *Revista Científica Electrónica de Psicología*, 3(2), 83-105.

La pertinencia en la aplicación de estrategias de comprensión lectora y el nivel educativo de los docentes

Alma Y. Aguilar Zedeño,[1] María Teresa Dávalos Romo,[1]
Jennifer Rentería Conseción[1] y Aidé T. Vital Caballero[1]

Introducción

La formación de los docentes mexicanos ha sido un tema necesario de ser entendido y analizado en el país, debido a las múltiples críticas que se han arrojado a partir de evaluaciones como ENLACE o PISA, las cuales han mostrado que el docente, sobre todo de nivel básico, presenta un desempeño nada favorable.

Constantemente se busca realizar modificaciones dentro del sistema educativo que permitan atacar los diferentes problemas que tanto alumnos como maestros presentan con el fin de mejorar la calidad educativa y despuntar en las evaluaciones nacionales e internacionales; sin embargo, la mejora en los resultados no se ha logrado, aquí un ejemplo. De acuerdo a la evaluación realizada por el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en el año 2012, llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

1 Universidad Autónoma de Zacatecas. Unidad Académica de Psicología, Campus Jalpa.

(OCDE), en el aspecto de lectura, México presenta que 41% de los alumnos mexicanos no alcanza el nivel de competencias básico y menos de 0.5% de los alumnos mexicanos de 15 años logra alcanzar los niveles de competencia más altos.

Generalmente, se justifican los resultados anteriores con un desempeño inadecuado del docente y una de las razones principales que se han utilizado es que existe un reconocido fracaso en los maestros al momento de aplicar estrategias, técnicas o métodos, aunque poco se ha rastreado el origen directo en la calidad de los procesos formativos de los profesores. Se ha observado que, aunque en la superficie el discurso de los profesores cambia, no se evidencian cambios en su práctica o, en su defecto, éstos no parecen ser profundos.

La formación del docente le permite conocer y aplicar diversas estrategias en su práctica profesional que le lleven a mejorar en este aspecto y, por consiguiente mejore el desempeño de sus alumnos.

Una vez analizado lo anterior, la presente investigación busca encontrar si existe relación entre la preparación profesional de los docentes de educación primaria del municipio de Jalpa, Zacatecas, la pertinencia de las estrategias de comprensión lectora aplicadas a sus alumnos que tanto conoce y si aplica estrategias de comprensión lectora de acuerdo al nivel de su formación profesional.

Problema

Ante este panorama, sobresale un aspecto necesario para que se pueda atacar el problema mencionado: la formación del docente vista más allá de la formación inicial. El presente trabajo se centra en la formación del maestro pero a partir de su práctica y el nivel educativo que adquiere a lo largo del tiempo, ya que desde la perspectiva de esta investigación, problemas tan cotidianos como la ineficiente comprensión lectora en los alumnos puede estar influyendo en la falta de preparación continua del profesor.

De acuerdo con Vargas (2013), la mayoría de los docentes mexicanos cuenta con una licenciatura, la cual no necesariamente está relacionada con el nivel educativo en el que dan clases; 60.5% del total de maestros en el Sistema Educativo Nacional cuenta con un título universitario; 8.9% de los docentes nacionales cuenta con un posgrado (maestría o doctorado); 23.3% egresaron del sistema de escuelas normales; 3.7% sólo concluyó el bachillerato; 3.2% tiene otros estudios técnicos y 0.3% sólo terminó la educación básica SEP (Sistema Nacional de Información Estadística Educativa, 2012).

Una vez expuesto lo anterior, surge la necesidad de identificar si existe alguna relación entre el nivel educativo del docente y la pertinencia en la aplicación de estrategias de comprensión lectora que aplica con sus alumnos, así como qué tanto se refleja en el desempeño del alumno el que el docente esté formado en niveles educativos superiores. ¿Será la formación profesional en maestría y doctorado de los docentes una manera de mejorar el desempeño de sus alumnos? ¿Será que el mayor conocimiento del docente, en específico dentro del área de la comprensión lectora, es lo que le permitirá aplicar las estrategias necesarias para que los alumnos realmente comprendan lo que leen?

Método

Participantes

Se contó con la participación de 10 escuelas de educación primaria seleccionadas por la Secretaria de Educación y Cultura (SEC) de manera azarosa, pertenecientes a las zonas escolares 19 y 20 de Jalpa, Zacatecas, y con un total de 57 docentes entrevistados.

Materiales

A través de dos instrumentos fue como se llevó a cabo la recolección de datos. Primeramente, se realizó una entrevista

semiestructurada que constó de 13 preguntas. Mientras que el segundo instrumento fue un cuestionario de siete preguntas (total: 20 ítems). La elaboración de estos instrumentos se basó en una propuesta realizada por el INEE (2007).

Procedimiento

Primeramente, se capacitó a ocho elementos del equipo para que apoyaran en la aplicación de los instrumentos. Una vez recibidos en las escuelas, se procedió a la entrevista de manera personal y, al finalizar, se le entregaba al docente el cuestionario, el cual contestó de manera privada.

Resultados

El análisis de resultados se llevó a cabo con el programa SPSS versión 15 y se llegó a lo siguiente: con respecto al nivel educativo de los docentes encuestados, se observa que de los 57 docentes entrevistados, 14 de ellos estudió la Normal básica; 27 docentes, licenciatura; 12 poseen un título de naestría y sólo 4 estudiaron un doctorado.

Como se puede observar en los resultados anteriormente descritos, el mayor porcentaje recae en los docentes que estudiaron una licenciatura, con 47.4%, y el menor porcentaje lo tienen los docentes con doctorado, con 7%. De acuerdo a la perspectiva de la presente investigación, la pertinencia en la aplicación de estrategias de comprensión lectora del docente se relaciona con su nivel de estudios y se observa que son escasos los docentes con grados de estudios más allá de la licenciatura.

A continuación, se describen los resultados obtenidos al respecto de la práctica docente.

En lo que atañe a las estrategias de comprensión lectora que conocen, la mayoría de las respuestas muestra que es la estrategia de cuestionario la más conocida. De igual forma, es la más utilizada; sin embargo, el cuestionario se encuentra dentro de las estrategias procedimentales que no cumplen con la fun-

ción de llevar al lector a la comprensión lectora a nivel profundo. Es decir, esta dinámica lleva al alumno a memorizar, rescatar ideas literales, identificar información en general, pero no lo lleva a relacionar diferentes hechos a lo largo del texto, hacer inferencias, ni tampoco a reestructurar sus conocimientos previos.

La relación encontrada con su nivel educativo se puede centrar en el hecho de que, aunque la mayoría de los docentes con los que se trabajó estudió el nivel licenciatura, sólo se obtuvieron seis respuestas referentes a estrategias de comprensión lectora de tipo comprensivas (esquemas, cuadros sinópticos, entre otros). Por lo tanto, únicamente 20.68% de respuestas son acordes a la pregunta.

De igual forma, se debe aclarar que a los docentes se les cuestionó sobre cuáles estrategias de comprensión lectora aplican en el aula para conocer si las estrategias que conocen y mencionan son las mismas que aplican. A este respecto, se encontró que de 21 respuestas obtenidas, sólo siete corresponden a estrategias comprensivas, ante esto se puede desprender que el docente conoce poco de estrategias lectoras.

De manera general se observa que la estrategia de comprensión lectora más utilizada con los alumnos es el cuestionario, la cual es una estrategia que, como ya se mencionó, no permite que el lector se adentre en la comprensión del texto, el cual es el objetivo principal al aplicar esas estrategias.

Lo anterior se relaciona con el nivel educativo de la misma forma que el análisis anterior, pues debido a que la mayoría de los docentes ha estudiado una licenciatura, se esperaría que aplicara estrategias que no sólo le permitan al lector llegar a la comprensión superficial del texto; sin embargo, esto no sucede.

Discusión

Con respecto al primer elemento relacionado con el nivel educativo de los docentes, se encontró que la mayoría poseía el grado de licenciatura, seguido de los maestros con estudios de normal Superior, después se encuentran los docentes con nivel

de maestría y, por último, sólo cuatro docentes poseían nivel doctorado. Dentro de este aspecto es importante señalar que de acuerdo con Caldera (2010), entre más estudios posea el docente, le será más fácil acrecentar las herramientas didácticas y así poseer más estrategias para llegar a sus alumnos y, por lo tanto, tener más habilidad para aplicar en el aula estrategias pedagógicas que repercutan en una mayor calidad educativa.

En cuanto a estrategias de comprensión lectora que conoce y utiliza el docente en el aula, en ambos casos la estrategia del cuestionario es la respuesta más socorrida. En este sentido, podemos considerar que la mayoría de los docentes creen que esta estrategia procedimental lleva al alumno a la comprensión lectora; sin embargo, esto no es así, pues sólo le permite procesar información superficial, pero no lo lleva a una comprensión lectora profunda.

Con respecto al conocimiento y la pertinencia al aplicar esas estrategias, se observa que sí mencionan diversas estrategias; sin embargo, no son las mismas que aplican directamente en el aula, lo que expresa que posiblemente poseen el conocimiento sobre las estrategias, pero quizá no saben cómo llevarlas a cabo en el salón de clases, situación que se puede solventar si el docente se sigue preparando académicamente, de modo que a mayor conocimiento es más factible que en realidad lleve al alumno a cumplir el objetivo de comprender lo que lee de manera profunda.

De igual forma, se observó que los docentes con mayor grado de estudio eran los que mejores respuestas daban; es decir, que quienes conocían y aplicaban estrategias comprensivas eran los docentes con grado de estudio de maestría y doctorado, lo cual confirma lo mencionado por Caldera (2010), que entre mayor nivel de estudios, el docente posee mayor cantidad de herramientas y conocimientos.

Una vez analizado lo anterior, se observa que la relación directa entre el nivel educativo del docente y la pertinencia en la aplicación de estrategias de comprensión lectora, es una muestra de que si los docentes avanzan en su preparación profesional, no sólo las cuestiones sobre la comprensión lectora serán

subsanadas, sino que diversas problemáticas que se presentan en el contexto áulico pueden ser mejoradas.

Referencias

Caldera, R. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31(88), 15-37.

Dávalos, M.T., Aguilar, A.Y., Vital, A.T., Lozano, G., Miramontes. S. y González-Horta, A. (2013). Propuesta diagnóstica a través del Modelo de Evaluación de la Comprensión Lectora (ECOMPLEC). En Pedro Palacios, Ma. del Carmen Farfán, Enrique Navarrete y Silvia Miramontes (Eds.). *Psicología educativa: reflexión, práctica e intervención* (35-60). México: Libros Universitarios.

IEESA (2012), *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México*, 1822-2012.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones.

Nieto (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México.*

OCDE. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2012). *Libro de cifras. Boletín estadístico del libro en Iberoamérica.* Recuperado del sitio de internet de la UNESCO: www.cerlalc.org/files/tabinterno/7ad328_Libro_Cifras_Ago2012.pdf.

Partido, M. (2003). *La lectura como experiencia didáctica*. Recuperado de www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2728.

Pérez, M. (2012). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria.* Recuperado de clbe.wordpress.com/2012/11/13.

Ramos, W. (2005). *La comprensión lectora en profesores de la enseñanza primaria*. Recuperado de http://aufop.com.

Ruiz, G. (2012). *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la*

formación docente. Recuperado de http://www.aufop.com /14/02/2014.

Secretaría de Educación Pública (2008). *Programa de fomento para el libro y la lectura*. Recuperado de http://lectura.dgme.sep.gob.mx/0ArchivosIndex/Mexico_Lee.pdf.

Secretaría de Educación y Cultura (2011). *Análisis de resultados de la prueba ENLACE 2010.* CD facilitado por la SEP del Municipio de Jalpa.

Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. (2012). Recuperado de http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html.

Vargas, M. (2013). *¿Cuál es el perfil de los maestros mexicanos?* Recuperado de http://www.adnpolitico.com/ciudadanos/2013/05/14/cual-es-el-perfil-de-los-maestros-mexicanos.

Zorrilla Fierro, M. (2011). *Resultados de México en Lectura: PISA 2012.* Recuperado de http://www.inee.edu.mx/index.php/boletines-mainmenu-692/446-portadas/4922-resultados-de-mexico-en-lectura-pisa-2009.

Estrategias de apoyo familiar: ¿qué dicen los padres de familia en grupos de Sonora y Morelos?

Ana Laura Navarro Romero[1], Karlena María Cárdenas Espinoza[1], Alejandro Escobedo García[2], Mónica Cecilia Dávila Navarro[2] y Aldo Bazán Ramírez[1]

Introducción

Diversos estudios realizados en distintos contextos han mostrado evidencias de que la variable “apoyo familiar” y la expectativa de los padres sobre el futuro académico y laboral de sus hijos son mejores predictores del desempeño académico de los niños, en comparación con variables como “nivel socioeconómico”, “nivel educativo de los padres”, “expectativas y creencias de los padres” (Bazán, Osuna y Ross, 2003; Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007).

Los padres de familia son quienes deciden en qué plantel estudiarán sus hijos, son los que crean la cultura familiar y sus referentes. Principalmente, son quienes gozan de la relación íntima con sus hijos, la cual permite el desarrollo de relaciones interpersonales, de apoyo, de orientación y/o soporte que impactan en el desarrollo integral del niño, independientemente de su nivel educativo, cultural y económico.

1 Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
2 Instituto Tecnológico de Sonora.

Asimismo, se afirma que la escuela necesita de los padres para fortalecer los conocimientos, competencias y valores enseñados en las situaciones de aprendizaje para favorecer los objetivos educativos de la institución, el mejoramiento de la actitud y compromiso de los estudiantes hacia el estudio; sin embargo, los padres necesitan de las escuelas con el fin de que se les proporcione educación a sus hijos y, al mismo tiempo, éstos requieren orientación sobre la manera efectiva de formar a sus hijos y apoyar su aprendizaje.

A pesar de que existen diversas aproximaciones teóricas e investigaciones sobre cómo la escuela incentiva la participación e involucramiento de los padres de familia, no se ha indagado lo suficiente en el estudio del apoyo familiar, con respecto a las estrategias que utilizan los padres de familia para favorecer el desarrollo y éxito académico de sus hijos.

Los factores que influyen en el desempeño académico son la expectativa de los padres de familia sobre la carrera académica de sus hijos, el apoyo en las tareas escolares y la exigencia para que logren niveles altos de desempeño académico, especialmente en contextos socioeconómicos bajos y medio bajos, debido a que al parecer constituyen la necesidad y expectativa de una mejora en el estatus socioeconómico a través de la educación (Bazán, Sánchez y Castañeda, 2007).

Existen diversos modelos que explican la participación de la familia en la escuela

Hoover-Dempsey *et al*. (1992, 1997, 2005) han propuesto un modelo de tres factores para el involucramiento de los padres en el aprendizaje de sus hijos: su construcción del rol parental (responsabilidad y acciones) respecto al desarrollo académico de sus hijos; el sentido de la eficacia (conocimientos y habilidades) para apoyar a sus hijos; y la percepción de la oportunidad para poder involucrarse. Con base en estos factores probabilizadores del involucramiento familiar, señalan tres variables: el dominio específico de habilidades y conocimientos para apoyar al niño; la situación familiar, de empleo y otras demandas familiares que

probabilizan o dificultan el apoyo; y la invitación y demanda de apoyo de parte del niño o de la escuela para que los padres se involucren.

Asimismo, con base en la propuesta de Renglin (2002) sobre las acciones de involucramiento familiar, Bazán, Sánchez y Castañeda (2007), así como Bazán y Domínguez (en dictamen), han propuesto un modelo de apoyo familiar con cinco elementos: asistencia o apoyo en tareas escolares; tiempo y espacio proporcionado para el estudio; comunicación regular con las figuras docentes; actividades complementarias, repaso y evaluación; y valoración del nivel de aprendizaje y dominio de su hijo (Bazán, Osuna y Ross, 2003).

Los dos primeros modelos se centran más en el involucramiento de los padres de familia por parte de la escuela y, en menor medida, en las estrategias de apoyo que los padres utilizan para fortalecer el aprendizaje de sus hijos. Por ello, esta investigación tuvo como propósito explorar las actividades que los padres realizan para apoyar o enseñar a sus hijos en casa y en otros contextos.

El objetivo general del estudio consistió en identificar y clasificar las diversas estrategias de apoyo familiar que utilizan los padres para contribuir al logro académico de sus hijos.

Método

El presente estudio es de tipo transeccional exploratorio. Tomando como base la experiencia que los padres tienen a diario con sus hijos en lo relacionado a actividades académicas, se pretende identificar cuáles son las estrategias que ellos utilizan para apoyar a sus hijos en las actividades escolares (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Participantes

Tanto en Sonora como en Morelos se trabajó con padres de familia de niños con alto rendimiento académico en dos escuelas

de tres contextos socioeconómicos: rural indígena, urbana pública y privada de clase alta. El criterio de inclusión fue que sus hijos estuvieran cursando el sexto grado de primaria y que tuvieran un alto desempeño académico. En el caso del estado de Morelos, se contó con la participación de doce padres de familia; y en el caso de Sonora, con diez padres.

Instrumentos

Se elaboró un guión de entrevista con base en las siguientes categorías.

1. Percepción del rol parental (responsabilidad y acciones) respecto al apoyo.
2. Percepción de la oportunidad para poder apoyar (invitación y demanda de apoyo de parte del niño).
3. El sentido de la eficacia (¿tienen o no estrategias?) para apoyar a sus hijos.
4. Tiempo y espacio proporcionado para el estudio.
5. Repaso y evaluación.
6. La situación familiar, de empleo y otras demandas familiares que probabilizan o dificultan el apoyo (tiempo, horarios).

Procedimiento

Con el objetivo de identificar si las preguntas formuladas permitían indagar las estrategias de apoyo familiar empleadas por los padres, se condujo un grupo focal piloto.

Posteriormente, se replantearon algunas de las preguntas guía y se condujo un grupo focal por cada contexto en ambos estados del país.

Resultados

Con respecto a las estrategias que utilizan los padres en común para favorecer el alto desempeño académico de sus hijos en los

tres contextos socioeconómicos, en ambos estados del país, se obtuvo lo siguiente.

Percepción del rol parental respecto al apoyo

Los padres refieren que es importante apoyarlos porque los quieren; en los contextos rurales y urbanos públicos, las respuestas frecuentes fueron que los apoyan para que logren superarse en la vida o para que no pasen las mismas cosas que ellos; en este sentido, los padres se ponen de ejemplo para que los niños sigan estudiando. Una madre de familia comentó: “Nosotros [su esposo y ella] les decimos que somos un espejo para ellos, que no pasen lo que nosotros pasamos, el hecho de que nosotros hayamos sufrido no quiere decir que ustedes sufran”.

En cuanto a las actividades que realizan con sus hijos para apoyar su aprendizaje, mencionaron que es importante brindarles confianza y motivarlos para que estudien, mantener buena comunicación con los hijos, crear redes de apoyo con otros familiares o con los maestros, revisarles las tareas, establecer horarios y rutinas, apoyarlos comprando el material, reconocer el esfuerzo que realizan y premiarlos; reconocer sus habilidades, y permitirles que sean responsables en sus actividades académicas.

Percepción de la oportunidad para poder apoyar

Algunos de los padres reportaron un comportamiento identificado cuando los niños tienen dificultades con la tarea, como por ejemplo enojarse, terminar la tarea muy rápido, llorar o no querer empezar la tarea.

La mayoría reporta que los niños expresan abiertamente cuando requieren ayuda, una madre mencionó: “Ella lo expresa y lo dice: ‘Sabes qué, mamá, no puedo, no entiendo’, y es cuando yo le ayudo”.

Para saber si los niños tienen tareas o exámenes, les preguntan a ellos y también revisan cuadernos y libros, esto ocurre en los tres contextos estudiados. En contextos urbanos es co-

mún que los niños lleven libreta de tareas y esto facilita saber qué actividades tienen que realizar en casa.

El sentido de la eficacia para apoyar a sus hijos

Cuando hay dudas, los niños preguntan a los padres, y cuando ellos tampoco saben, recurren a sus redes de apoyo: hermanos mayores, familiares, otros maestros, entre otros.

En los contextos urbanos, recurren con mayor frecuencia al uso del Internet que en los contextos rurales, a pesar de que sí cuentan con esta herramienta tecnológica.

La principal actividad que realizan los padres ante una duda es volver a leer la actividad con los niños y explicarles. En los contextos rurales, cuando hay una duda que no pueden resolver, piden al maestro que les vuelva a explicar a los niños o incluso forman grupos de padres para que el maestro les explique a ellos.

La principal dificultad encontrada en los tres contextos estudiados fue la falta de conocimientos para poder ayudar de mejor manera a sus hijos. Ninguno de los padres refirió sentirse confiado de sus conocimientos para apoyar a sus hijos.

En los contextos rurales, también tienen cierta apatía al uso del Internet. Ellos mencionan que los libros son sus principales fuentes de consulta, pero que actualmente ya no son de mucha ayuda debido a que sólo traen páginas de Internet y carecen de información que les pueda servir.

Una madre comenta: “Leo el libro y lo que sé, le explico, y si no, mi otro hijo”.

Tiempo y espacio proporcionado para el estudio

La mayor parte de los padres refirieron que los niños realizan la tarea después de comer y el lugar más mencionado para realizarla es la mesa o el comedor, independientemente del contexto. Pocos padres designaron y acondicionaron el lugar con los materiales necesarios para realizar esta actividad.

Un dato importante en el que coincidieron los tres contextos es que mientras se realiza la tarea no está prendido el televisor en

casa porque los distrae, y cuando se termina la tarea, se limpia el área de trabajo. Al respecto, una madre dijo: “En mi caso, con la tarea no termina la labor, tiene que limpiar todo el lugar”.

Repaso y evaluación

Para saber si sus hijos están preparados para los exámenes, los padres de contextos urbanos hacen un cuestionario o realizan preguntas de los libros, aunque la mayoría de los niños ya son independientes y solos se sientan a repasar, mientras que en los contextos rurales los niños toman su cuaderno y repasan.

Cuando se preparan para una exposición, en los tres contextos piden que hagan un simulacro, que expongan para sus padres, y de esa manera se dan cuenta si ya están preparados o hay algún detalle en el cual trabajar.

La situación familiar, de empleo y otras demandas familiares que probabilizan o dificultan el apoyo

Los padres dividieron sus opiniones respecto a si el trabajo repercute o no en la calidad del tiempo que le dedican a ayudar a sus hijos. Algunos de los participantes refieren que el trabajo o las otras actividades que tienen durante el día no repercuten en el tiempo y el apoyo que les dan a sus hijos, porque independientemente de sus ocupaciones siempre van a buscar la manera de priorizar el tiempo para sus hijos. Una mamá opinó: “En mi caso, no afecta el tiempo, porque yo me organizo en la mañana para en la tarde dedicarle el tiempo a mis hijos”.

Otros opinaron lo contrario, que el tiempo de trabajo sí afecta porque no siempre tienen el tiempo para ayudarlos o revisarles bien sus trabajos o tareas.

En cuanto a las situaciones familiares que impiden que apoyen a sus hijos de mejor manera, se mencionaron la enfermedad o muerte de algún familiar, pues cambia la rutina de la familia.

Conclusiones

En los tres contextos de estudio se presentaron coincidencias, como estar con ellos y mantener una comunicación constante, no presionarlos sino motivarlos y ser afectuosos y cálidos con ellos, establecer horarios y enseñarlos a ser independientes; sin embargo, es necesario cuestionar la política educativa mexicana y el papel real que se le ha concedido a la familia en el aprendizaje de los estudiantes, dentro y fuera de las aulas.

Referencias

Bazán, A. y Domínguez, L. (En dictamen). Parents Support as Predictor of the Performance in Three Language Skills by Mexican Fifth Graders.

Bazán, A., Osuna, B. y Ross, G. (2003). Interés familiar, opinión del maestro y desempeño en lectura y escritura en niños de primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 20, 255-264.

Bazán, A., Sánchez, B. y Castañeda, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 701-729.

Hernández, S.R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. y Brissie, J.S. (1992). Explorations in Parent-School Relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.

Hoover-Dempsey, K. y Sandler, H. (1997). Why do Parents Become Involved in their Children's Education? *Review of Education Research*, 67(11), 3-42.

Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A. y Closson, K. (2005). Why Do You Parents Become Involved? *Research Finding and Implications. Chicago Journals*, 106(2), 105-130.

Renglin, G. (2002). Project Reading and Writing (R.A.W): Home Visitations and the School Involvement of High-Risk Families. *Education*, 123(1), 153-160.

Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del Estado de Morelos, México[1]

Emma Isabel Soriano Martínez[2] y Doris Castellanos Simons[2]

Introducción

La excepcionalidad relacionada con el alto potencial intelectual que manifiestan ciertos alumnos en los contextos educativos ha retomado importancia en México con la propuesta de intervención: "Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes" (SEP, 2006), que está sustentada en modelos explicativos socioculturales en los que se concibe que el desarrollo de las aptitudes sobresalientes y los talentos específicos requieren un entorno facilitador y generador de influencias educativas que los potencien en contextos considerados clave, como la escuela, los grupos sociales y, en particular, el contexto familiar (Gagné, 2010; Mönks y Boxtel, 2006).

---

1 Este trabajo reporta resultados parciales de una tesis de maestría dirigida por la doctora Doris Castellanos Simons, con el apoyo del proyecto: "Influencia del apoyo familiar y variables asociadas sobre el logro académico en tres contextos educativos en Morelos y Sonora" (Proyecto No. 151981, financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), cuyo responsable técnico es el doctor Aldo Bazán Ramírez, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos).

2 Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Estudios actuales están investigando de manera creciente las necesidades de las familias en relación con la problemática del desarrollo de las aptitudes sobresalientes en sus hijos, que a menudo están sustentadas en los estereotipos y concepciones que tienen los padres acerca de su excepcionalidad, y de los eventos que promueven o dificultan el desarrollo de tales aptitudes sobresalientes (Borges, Hernández y Rodríguez, 2006; López, 2003; Soriano, 2013). Al respecto, Martínez y Guirardo (2010) destacan que algunos de los estereotipos manifestados con mayor frecuencia por las familias que tienen hijos con altas capacidades o aptitudes sobresalientes pueden clasificarse en las siguientes categorías: problemas escolares (la escuela no solventa las necesidades de los alumnos), problemas de interacción social (falta de afinidad con sus pares) y problemas del desarrollo emocional y cognitivo (disincronía), entre otros. Para López (2003), la existencia de estos estereotipos genera necesidades en los padres que se centran en las carencias concretas de información y orientación acerca de aspectos, como: el desfase existente entre el desarrollo intelectual y socioemocional del niño sobresaliente, la detección temprana del potencial sobresaliente en el hogar, las pautas para su educación, las diferencias entre potencial y rendimiento académico (fracaso escolar), la estimulación intelectual, la multipotencialidad, entre otros.

Un estudio de las concepciones que sustentan los padres de familia desde el enfoque cualitativo permitiría indagar las formas en que el fenómeno –en este caso las aptitudes sobresalientes– es percibido e interpretado por las personas (Pozo *et al*., 2006), y con ello se aportaría una mayor comprensión acerca de su impacto en las prácticas educativas parentales, y de su influencia en el propio desarrollo de los hijos y de sus potencialidades. Lo anterior permitiría conocer concretamente cómo los padres afrontan los retos de la excepcionalidad en sus hijos. Por otra parte, un estudio sustentado en un enfoque sociocultural permitiría distinguir las necesidades de orientación de las familias en diversos contextos y, con ello, generar estrategias de intervención acordes a las condiciones y necesidades reales que presentan.

La finalidad del presente trabajo fue precisamente examinar la naturaleza de las concepciones y los estereotipos que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del estado de Morelos.

Método

Es un estudio cualitativo centrado en obtener comprensión acerca de las visiones de los padres expresadas en sus concepciones y estereotipos respecto al desarrollo de aptitudes sobresalientes en sus hijos en contextos diferentes.

Participantes

Participaron voluntariamente 29 padres y madres de familias (22 mujeres y 7 hombres), 8 de un contexto semiurbano y 21 de un contexto urbano, cuyos hijos fueron previamente identificados en dos secundarias públicas como alumnos con aptitud sobresaliente en el área intelectual (un total de 105 alumnos fueron detectados, 30% de la población).

Material

Para la recolección de datos se utilizó una entrevista semiestructurada conformada por cuatro temas ejes relacionados con las aptitudes sobresalientes: ¿Quiénes son los alumnos con aptitudes sobresalientes?, ¿qué tipos de apoyo deben recibir?, ¿qué tipo de apoyo se les debe brindar como padres?, ¿qué limitantes existen para el desarrollo de las aptitudes sobresalientes en el lugar donde viven?

Procedimiento

Las entrevistas se realizaron individualmente con una duración de 50 a 70 minutos cada una; al finalizarlas fueron transcritas. Para el procesamiento de los datos se realizó un análisis de contenido a

nivel descriptivo del que emergieron categorías que integran en los diversos aspectos explorados la naturaleza de sus concepciones.

Resultados

Los resultados muestran que los padres sustentan cuatro tipos de concepciones respecto al desarrollo de las aptitudes sobresalientes (AS), a pesar de que existe variabilidad en aspectos específicos de su manifestación. Se describen a continuación y se ilustran con fragmentos de respuestas relacionadas con cada una, en los dos contextos analizados.

Concepciones de tipo 1. Centradas en lo innato

Se consideran las AS como heredadas, presentes en una pequeña parte de la población, vinculándose con la inteligencia como algo homogéneo que se manifiesta en la resolución de problemáticas académicas fundamentalmente. Ejemplos:

"La aptitud sobresaliente es tener una inteligencia superior al promedio y la capacidad de resolver problemas por esa misma aptitud de hacer cosas, que los demás no podrían" (madre, urbano).

"[…] es todo lo que él trae por nacimiento, porque es por nacimiento que lo traen, no se aprende en los libros, nunca les leemos […]" (madre, urbano).

Concepciones de Tipo 2. Centradas en la influencia del ambiente.

Se les concibe en múltiples dimensiones: inteligencia, habilidades, participación, rendimiento académico, intereses, rasgos de personalidad, etcétera. Las AS se desarrollan en el sujeto como respuesta a la acción de influencias y agentes educativos: el docente y/o la familia, principalmente. Los padres se involucran activamente en el proceso y lo determinan en amplio sentido, de ellos depende motivar, incentivar y desarrollar estrategias definitorias. Ejemplos:

"[En la escuela] es donde pudieran los maestros desarrollar las habilidades de estas personas para encauzarlas hacia un bien, que pudieran ser líderes" (madre, urbano).

"[…] le debo comprar libros o cosas que le sirvan a ella para que desarrolle su capacidad" (madre, semiurbano).

Concepciones de tipo 3. Centradas en el carácter activo del sujeto

Se reconoce la diversidad en cuanto a áreas en que se manifiestan las aptitudes (áreas particulares). Las aptitudes pueden ser heredadas o conformadas bajo la influencia de los factores del ambiente familiar, pero sobre todo su desarrollo va a depender del propio sujeto, de su capacidad para autorregularse y autodesarrollar su potencial a pesar de no tener en ocasiones ayuda externa por parte de los demás y de la sociedad. Los alumnos con AS se identifican por su alta capacidad de aprendizaje, autodidactismo, rendimiento y liderazgo. Ejemplos:

"Para hacer un proyecto son los que toman iniciativa y dicen '¡lo hacemos!', y pues sí, son los que tienen más confianza para hacer las cosas" (madre, semiurbano).

"Depende de cada niño, quien quiera estudiar, quien no, quien quiere aprender, más que nada, la actitud" (madre, contexto semiurbano).

Concepciones de tipo 4. Centrada en la naturaleza interactiva del desarrollo de las AS

Las AS se van a manifestar en los alumnos a través de rasgos volitivos e intereses focalizados en el área académica y otras. El alumno con AS, el docente y la familia desempeñan un rol activo conjunto, y es de la interacción entre sus esfuerzos e influencias que estas aptitudes se desarrollan, siendo también muy importante la implicación del sujeto en este proceso. La falta de involucramiento y la falta de interés o capacitación de los padres, escuela y/o el desinterés del alumno obstaculizan el desarrollo de su potencial sobresaliente. Ejemplo:

"Pienso que todos tenemos la capacidad, que a algunos se les da más, pero hay que trabajar, hay que desarrollarlos, hay que trabajarlos desde pequeños […] y así sucesivamente, hay que darles las oportunidades a nuestros hijos de que hagan actividades que desarrollen la inteligencia o las habilidades que tengan […]" (madre, semiurbano).

Por otra parte, existen diferencias en los tipos de concepciones que tienen los padres en cada uno de los contextos: en el contexto semiurbano se presentan con mayor frecuencia concepciones del tipo 2, 3 y 4, mientras que en el urbano de tipo 1 y 2.

Asimismo, tales concepciones se vinculan con cinco tipos de estereotipos:

1) El alumno sobresaliente va a mostrar excepcionalidad en todo lo que realice; 2) No requiere apoyo para desarrollar sus aptitudes; 3) Las aptitudes sobresalientes del alumno siempre son innatas; 4) Es siempre muy inteligente; 5) Suelen quedarse siempre por debajo de su potencial de rendimiento debido a la falta de respuestas a sus necesidades educativas, por lo que necesitan atención especializada.

Discusión

A partir de las diferencias encontradas en los tipos de concepciones de los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en los dos escenarios explorados, puede inferirse que el contexto sociocultural va a ser un elemento que influye en su construcción (Pozo *et al*., 2006). En el contexto urbano analizado, más favorecido socioeconómicamente, se percibe mayormente la aptitud sobresaliente como algo innato, dándose mucha importancia a la inteligencia, lo que puede relacionarse con aspectos culturales como la sobrevaloración de ésta en los procesos selectivos de tránsito de los niños dentro de los diferentes niveles educativos y en el acceso a experiencias educativas de calidad. Los padres del contexto semiurbano parecen atribuir mayor importancia a la ayuda del entorno (escuelas, instituciones) para el desarrollo del potencial en sus hijos, al valor del propio esfuerzo y

de las actitudes individuales en los alumnos, así como a la detección de habilidades más heterogéneas que permitirán a sus hijos el acceso a escuelas técnicas o a algún oficio, lo que representa menor inversión familiar en tiempo y costos, y un medio para aportar económicamente a la familia.

Las concepciones que tienen los padres son variadas, sólo algunas coinciden con modelos como el de Gagné (2010) que ven la transformación de las aptitudes a talentos como un proceso de desarrollo en que se entrelaza la influencia de los catalizadores y mediadores personales con el de los factores ambientales. No obstante, a pesar de la diversidad de visiones y estereotipos encontrados, que corresponden con lo planteado por Martínez y Guirardo (2010), todos los padres manifiestan la necesidad de ser orientados para un mejor conocimiento de las necesidades educativas y socioemocionales de sus hijos con el fin de generar un contexto familiar facilitador para su desarrollo; perciben como sus principales limitaciones la falta de recursos económicos y educativos.

Para finalizar, puede decirse que así como plantean autores como Borges y otros (2006), los padres perciben su rol centrado en funciones fundamentales: apoyo socioemocional, soporte económico, enriquecimiento cultural, guía del desarrollo personal y orientación para el desarrollo de habilidades y desarrollo académico de sus hijos.

A pesar de las limitaciones del tamaño de la muestra y la incorporación de sólo dos contextos –lo que no refleja toda la complejidad y diversidad de esta dimensión–, este estudio destaca la importancia de investigaciones desde la visión sociocultural para una mayor comprensión del desarrollo de este alumnado y del impacto de la familia y la escuela en éste.

Referencias

Borges, A., Hernández, C. y Rodríguez, E. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faísca*, 11(13), 48-58.

Gagné, F. (2010). Defining Academic Talent Development Through the DMGT. *Ideación*, 33, 425-441.

López, M. (2003). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos de superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis de doctorado, Universidad complutense de Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26461.pdf.

Martínez, M. y Guirardo, A. (2010). *Alumnados con altas capacidades*. Barcelona: Graó.

Mönks, F. y Boxtel, H. (2006). Adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva. En J. Freeman. *Los niños superdotados. Aspectos pedagógicos y psicológicos* (Trad. M. Illueca) (pp. 306-324). Madrid: Santillana.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Marcos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos.* España: Graó.

SEP (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.

Soriano, E.I. (2013). Concepciones de docentes y padres acerca de las aptitudes sobresalientes: Un estudio sociocultural en Morelos. Tesis para defender el título de Licenciada en Psicología (inédita). Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México.

Estilos de afrontamiento y salud mental en madres de niños con hipotiroidismo congénito

Pedro Luis Hernández González,[1] Carmen Sánchez Pérez,[1]
Iván Rolando Rivera González[1] y Leonor Sánchez Pérez[2]

Introducción

La enfermedad de un hijo representa una situación estresante ante la cual la madre responde de diversas maneras. A esta respuesta se le conoce como afrontamiento y puede esperarse en dos formas: haciendo frente al problema de manera directa (afrontamiento dirigido al problema) o aminorando el grado de trastorno emocional que se ha producido (afrontamiento dirigido a la emoción); estas respuestas pueden combinarse, pero predominará un estilo. En este proceso, la madre se ve influida tanto por factores personales como por factores situacionales; entre estos factores están el nivel de ansiedad, el grado de depresión, el apoyo social y el coeficiente intelectual (Lazarus y Folkman, 1986).

Entre las secuelas más severas del hipotiroidismo congénito (HC), el retraso mental es la de mayor repercusión social;

1 Instituto Nacional de Pediatría.
2 Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

esta secuela se debe a la insuficiente o ausente producción de hormona tiroidea en un periodo crítico para la maduración del cerebro (Mayayo, 1995; Vela *et al*., 2004). Este padecimiento afecta a 1 de cada 3,500-4,000 niños nacidos vivos a nivel internacional. En México la prevalencia reportada en 2004 es de 1 caso por cada 2,574 recién nacidos tamizados (Canto-de Cetina *et al*., 1997; Vela *et al*., 2004; Velázquez *et al*., 1994).

El objetivo de este estudio consistió en describir los estilos de afrontamiento, medir algunas variables psicológicas con las que suelen estar vinculados y establecer las relaciones entre éstas, en un grupo de madres de niños con HC detectados por tamiz metabólico y bajo tratamiento hormonal sustitutivo que asisten a un programa de seguimiento del neurodesarrollo para su evaluación.

Método

Participantes

El estudio se realizó en el Laboratorio de Seguimiento del Neurodesarrollo (LSND) del Instituto Nacional de Pediatría en donde se incluyeron a las madres de niños con HC detectados por tamiz, provenientes del Servicio de Endocrinología y que habían estado en seguimiento en el LSND. Se excluyeron a aquellas madres cuyos hijos tuvieran alguna enfermedad crónica además del HC o con antecedentes de otro hijo con HC u otra enfermedad crónica.

Material

Inventario de modos de afrontamiento (*ways of coping*) de Lazarus y Folkman (1986), conformado por 67 ítems, cada uno con cuatro opciones de respuesta, dividido en ocho escalas que describen una serie de estilos cognitivos y comportamentales que las personas utilizan para dirigir las demandas internas y/o externas. En México, este instrumento ha sido validado y estandarizado (Ortiz, 1996; Sotelo y Maupome, 2000).

Inventario de ansiedad rasgo-estado (IDARE) de Spielberger (1975). Este instrumento está formado por dos escalas independientes de autoevaluación para medir dos aspectos diferenciados: la ansiedad estado (A-E) y la ansiedad-rasgo (A-R). Se utilizó solamente la escala A-R que comprende veinte reactivos con los que la persona puede indicar "cómo se siente en general".

Inventario de depresión de Beck. Es una escala autoaplicable que comprende 21 categorías de síntomas o actitudes, las cuales son cuantificadas con valores numéricos del 0 al 3; el puntaje obtenido indicará la intensidad de la depresión.

Instrumento no verbal de inteligencia Beta II-R, consta de seis subescalas. Se obtiene un coeficiente intelectual general (Kellogg y Morton, 2001).

Cuestionario de apoyo social de Sarason *et al*. (1983), el cual mide el apoyo percibido como disponible mediante 27 ítems. Cada ítem tiene dos partes: la primera evalúa el número de personas disponibles a quienes puede dirigirse el sujeto en momentos de necesidad, mientras que la segunda parte mide el grado de satisfacción de la persona con el apoyo percibido como disponible. Este instrumento ha sido validado en México (Mouriño y Viniegra, 1991).

Procedimiento

Se contactó a las madres de los niños, independientemente del tipo y edad de confirmación diagnóstica del HC, se les explicó el motivo del estudio y se les invitó a participar mediante una carta de consentimiento informado. Los instrumentos se aplicaron de manera individual en dos sesiones, en la primera se emplearon el inventario de modos de afrontamiento (*ways of coping*) de Lazarus y Folkman; la escala ansiedad rasgo del IDARE de Spielberger, el inventario de depresión de Beck y el cuestionario de apoyo social de Sarason; haciéndoles resaltar que el interés se centraba en conocer cómo se sintieron durante todo el tiempo que han estado en el seguimiento. En la segunda sesión se aplicó el instrumento no verbal de inteligencia Beta II-R, y se recabaron datos sociodemográficos. A través de la historia clínica se obtuvo

información sobre: el orden al nacimiento, tipo de hipotiroidismo, edad en días al inicio del tratamiento y los resultados del cociente intelectual del niño, aplicado por otro evaluador diferente al del estudio. Se utilizó estadística descriptiva para reportar las variables de las madres, los hijos y los instrumentos utilizados, se realizaron análisis de correlación con el coeficiente de Pearson tratando de establecer asociaciones, primero, entre factores maternos y los estilos de afrontamiento y, finalmente, entre los estilos de afrontamiento y las características del niño y del padecimiento. Se trabajó en el paquete estadístico JMP versión 8.

Resultados

Mediante muestreo no probabilístico por cuota se incluyeron 32 madres de niños con HC con un promedio de seguimiento de 7.1 años, cuyas edades oscilaron entre los 19 y los 52 años, con una edad media de 32.8 ± 7.2, y mediana de 33 años; al momento del estudio, 84% de las madres contaba con pareja, mientras que 16% restante no la tenía; 63% se dedicaban al hogar y 37% trabajaba; 72% contaba con una educación secundaria con promedio de años estudiados de 9.2 ± 2.4 y mediana de 9.

Con respecto a los hijos se encontró 16% del sexo masculino y 84% femenino, por orden de nacimiento; 41%, fue el primer hijo; 34%, segundo; 13%, tercero; y 12%, cuarto o mayor; por tipo de hipotiroidismo, 53% fueron atirósicos y 47% nódulo sublingual; en cuanto al tratamiento, 25% lo habían iniciado antes o a los 30 días de edad; 44%, entre 31 y 60 días de vida; y 31%, después de esta edad; al momento del corte, el C.I. con puntaje mayor a 80 (promedio de 91.07 ± 7.9 y mediana de 89.6) correspondió a 78% del total de casos.

De las madres, 81% utiliza como principal estilo de afrontamiento el centrado en la emoción y 19% restante el dirigido al problema. El puntaje promedio en la escala de ansiedad fue de 42.8 ± 8.8 puntos, representando un bajo nivel de ansiedad. De la población, 56% no presentó depresión, 19% depresión leve, 16% moderada y 9% severa. En el apoyo social se registró que

34% cuenta con dos personas como principal apoyo y todas tuvieron un grado de satisfacción positiva para el apoyo recibido. El C.I. materno reportó a 50% de la población por arriba de 80 puntos (promedio 90.9 ± 8.6, mediana de 89.5), 34% en rango de 79 a 70 puntos y 16% por abajo de 69 puntos.

De los factores asociados entre sí, referentes a la madre, se encontró correlación entre ansiedad y depresión r 0.64, y correlación negativa entre depresión y satisfacción del apoyo social r -0.45. Respecto de los estilos de afrontamiento maternos y los posibles factores asociados sólo se encontró correlación estadísticamente significativa r 0.53 con los puntajes de ansiedad. Entre los factores asociados con las variables de los hijos, se encontró correlación entre el C.I. materno y el C.I. de los niños r 0.35 y correlación negativa entre el C.I. del hijo y la depresión materna r -0.35. Entre los estilos de afrontamiento materno y las variables del niño no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas.

Discusión

En este estudio, las madres de niños con HC bajo seguimiento utilizaron el afrontamiento dirigido a la emoción, coincidiendo con lo reportado para las enfermedades crónicas graves (Castillo, 1997; Miller *et al*., 2001; White *et al*., 1992); no podemos hacer comparación con la población en general porque no contamos con datos de población con este nivel de escolaridad y estrato socioeconómico. Factores como depresión, apoyo social y coeficiente intelectual no influyen de manera significativa en el estilo de afrontamiento materno utilizado ante la condición del hipotiroidismo y el C.I. del hijo, condiciones que a su vez tampoco mostraron asociaciones significativas con respecto al estilo de afrontamiento materno. La asociación de algunas variables con el C.I. materno (independientes a los años de escolaridad materna), con elevada proporción de C.I. bajo en rango de limítrofes e incluso de DM, obliga, al menos, a recomendar el tamiz con TSH a madres con niños diagnosticados como hipotiroideos.

Referencias

Canto-de Cetina, T., Polanco, L., Ballote, Z.M., Fernández, G.F., Piña, M. y Cupul, D.G. (1997). Tamiz neonatal para hipotiroidismo congénito. Experiencia en el Laboratorio Regional del Sureste. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 54(8), 364-368.

Castillo, V. (1997). *Estilos de afrontamiento de un grupo de madres de niños de 0 a 6 años con diagnóstico de retinoblastoma* (tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México.

Kellogg, C. y Morton N. (2001). *Instrumento no verbal de inteligencia BETA II-R.* México: Manual Moderno.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Mayayo, E. (1995). Hipotiroidismo. En O.J. Argente, L.A. Carrascosa, B.R. Gracia y H.F. Rodríguez (Eds.), *Tratado de endocrinología pediátrica y de la adolescencia.* (479-499). Madrid, España: Edimsa.

Miller, R., Sabin, C., Goldman, E., Clemente, C., Sadowski, H., Taylor, B. y Lee, C. (2001). Coping Styles in Families with Hemophilia. *Psychological Health & Medicine*, 5(1), 3-12.

Mouriño-Pérez, R. y Viniegra-Velázquez, L. (1991). Diseño y validación de un instrumento para valorar el entorno psicosocial. *Salud Pública de México*, 33, 38-48.

Ortiz, R. (1996). *Validación de un instrumento para medir afrontamiento.* Tesis de especialidad. Universidad Nacional Autónoma de México.

Sarason, I., Levine, H., Basham, R. y Sarason, B. (1983). Assesing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.

Sotelo, A.C. y Maupome, S.V. (2000). *Traducción y estandarización del cuestionario modos de afrontamiento al estrés de Lazarus y Folkman para una población de adolescentes mexicanos.* Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México.

Spielberger, C.D. (1975). *IDARE inventario de ansiedad rasgo estado.* México: Manual Moderno.

Vela, M., Gamboa, S., Loera-Luna, A., Aguirre, B.E., Pérez-Palacios, G. y Velázquez, A. (2004). Neonatal Screening for Congenital Hypothyroidism in Mexico: Experience, Obstacles, and Strategies. *Journal of Medicine Screening*, 6(2), 77-79.

Velázquez, A., Loera-Luna, A., Aguirre, B.E., Gamboa, S., Vargas, H. y Robles, C. (1994). Tamiz neonatal para hipotiroidismo y fenilcetonuria. *Salud Pública de México*, 36, 249-256.

White, N.E., Richter, J.M. y Fry, C. (1992). Coping, Social Support and Adaptation to Chronic Illness. *Western Journal of Nursing Research*, 14(2), 211-224.

Motivos de consulta psicológica en grupos etarios

Grecia Eugenia Rodríguez Navarro,[1] Enrique Rosales Acevedo,[1] María Dolores García Sánchez[1] y Oliva Eréndira Luis Delgado[1]

Introducción

Por salud mental se entiende la capacidad del individuo y del grupo para interactuar con el ambiente de forma que se promueva el bienestar y las habilidades cognitivas, emocionales y relacionales (Montero, *s.f.*). Cuando surge un desequilibrio en la interacción de factores individuales, grupales y ambientales, hablamos de un problema de salud pública que afecta a millones de personas en el mundo (OMS, 2004).

La Comisión de Comunidades Europeas (2005) informó que para el año 2020 la depresión será una de las principales causas de discapacidad laboral. Un problema de orden psicológico impacta a quien lo/a padece en distintos ámbitos y lo/a limita para gozar de bienestar; entendiendo el bienestar como la integración de factores biopsicosociales, que incorpora "sentirse bien" (bienestar subjetivo, hedonista y evaluativo) y "encontrarse bien" en términos de funcionar adecuadamente en su vida

1 Universidad Autónoma de Zacatecas.

cotidiana y poder satisfacer sus necesidades (Michaelson, Abdallah, Steuer, Thompson y Marks, 2009).

Planteamiento del problema

Un motivo de consulta es la base para que el terapeuta pueda comenzar su indagación (Rodríguez, 2007). Este motivo hace referencia a las inquietudes del consultante que ocasionan que la persona acuda a terapia psicológica ya que desequilibran su vida cotidiana. Con base en los planteamientos hechos, surgen las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son los principales motivos de consulta psicológica por los que acudió la población de estudio a la UNEME-CISAME Zacatecas en el periodo 2008-2011, respecto al grupo etario?, ¿cuáles son las diferencias respecto al género en los motivos de consulta entre la población que acudió a la UNEME-CISAME Zacatecas en el periodo 2008-2011?, ¿cuál es el grupo etario predominante entre los consultantes de la UNEME-CISAME Zacatecas en el periodo 2008-2011? Los objetivos de este trabajo de investigación partieron de: 1) identificar los motivos de consulta psicológica más frecuentes por grupo etario, 2) identificar las diferencias genéricas en cuanto a los motivos de consulta y 3) hacer un perfil sociodemográfico de la población.

Método

Se llevó a cabo una investigación cuantitativa de tipo descriptiva y no experimental. La investigación realizada fue llevada a cabo en la Unidad de Especialidades Médicas Psiquiátricas-Centro Integral de Salud Mental (UNEME-CISAME), ubicada en el fraccionamiento “La Isabelica,” Rinconada de la Isabelica s/n, Zacatecas, Zacatecas. Los expedientes fueron proporcionados por uno de los tres terapeutas de la unidad.

Participantes

La población estuvo conformada por 885 participantes de entre 3 y 91 años de edad. 512 mujeres (57.85%) y 372 hombres (42.03%). La distribución anual fue la siguiente: en 2008: 146 consultantes; 73 mujeres y 73 hombres. En el año 2009: 225 consultantes; 125 mujeres y 100 hombres. En el año 2010: 263 consultantes; 161 mujeres y 102 hombres, y en el año 2011: 251 consultantes; 152 mujeres y 98 hombres.

Instrumento

Se utilizó la cédula de registro de la UNEME-CISAME, se extrajeron las variables sociodemográficas (edad, género, estado civil, ocupación, escolaridad y referido por). También se obtuvo la variable dependiente (motivo de consulta psicológica).

Procedimiento

El procedimiento consistió en la revisión de expedientes, la eliminación de expedientes incompletos, la clasificación anual y la sistematización en base de datos. Consecutivamente, el análisis de datos se realizó con el programa estadístico-informático Statistical Package for the Social Sciences y se llevó a cabo un análisis estadístico-descriptivo.

Partiendo de la Psicología del Desarrollo, se tomó como referentes a Papalia, Wandkos y Dustin (2005). Sobre la división etaria se agrupó la infancia, la niñez temprana e intermedia en el grupo de los 1-10 años, la adolescencia de los 11-20, se dividió la edad adulta temprana en dos grupos; de los 21-30 y de los 31-40. La edad adulta intermedia se dividió de los 41-50 y de los 51-60 años. Por último, la edad adulta tardía se concentró en el grupo de los 60 y más. Al desglosar las etapas propuestas por los autores se buscó brindar resultados por grupos de 10 años para dar a conocer los principales motivos de consulta en cada uno.

Resultados

A continuación, se describen los principales resultados concernientes al grupo etario predominante y el principal motivo de consulta de este grupo con base en la población anual. En el año 2008 el grupo etario de los 21-30 años obtuvo mayor asistencia con un porcentaje de 27.40%, los principales motivos de consulta fueron agresividad (17.05%) y depresión (17.05%). Para el año 2009, dos grupos etarios predominaron; el grupo de los 11-20 años, con un porcentaje de 20%, el principal motivo de consulta fue molestias físicas (17.78%). El grupo etario de los 21-30 también obtuvo una asistencia de 20% y el principal motivo de consulta fue la ansiedad, con un porcentaje de 28.88%. En cuanto al año 2010, el grupo etario predominante fue el de los 31-40 años, con 19.39%; el principal motivo de consulta fue la depresión (25.49%). Por último, se analizó el año 2011, en el que el grupo de los 11-20 años tuvo un porcentaje de 24.30%, y el principal motivo de consulta fue problemas de conducta (22.95%).

En relación con el género y los motivos de consulta principales, cabe mencionar que los porcentajes se obtuvieron con base en las frecuencias absolutas (f) de cada motivo de consulta resultante en cada año; en el año 2008, el género femenino acudió principalmente por depresión (80%) y el masculino por agresividad (70.60%). En 2009, tanto mujeres (68.18%) como hombres (31.80%) acudieron primariamente por ansiedad. Para el año 2010, el género femenino asistió por depresión (87.27%) y el masculino por ansiedad (41.67%). En 2011, las mujeres reportaron principalmente depresión (80%) y los hombres asistieron por problemas de conducta (69.57%)

En cuanto al perfil sociodemográfico, en 2008 la población se constituyó del mismo número de mujeres y de hombres (50%), casados/as (54.11%), residentes en la capital (Zacatecas) (30.14%), con secundaria interrumpida (16.49%), de ocupación al hogar (27.40%) y referidos por otro paciente. Para el año 2009 asistió mayormente el género femenino (55.56%), casadas (44.44%), residentes en Zacatecas (37.78%), con primaria inte-

rrumpida (18.67%), de ocupación al hogar (32%) y referidas por otro paciente (34.22%).

En el año 2010 acudió un mayor número de mujeres (61.21%), casadas (41.445), residentes en Zacatecas (34.6%), con primaria interrumpida (17.86%), de ocupación al hogar (31.18%) y referidas por otro paciente (37.26%). Por último, en el año 2011, la población se conformó principalmente por mujeres (60.59%), solteras/os (44.62%), residentes en Zacatecas (42.63%), con primaria interrumpida (15.94%), dedicadas al hogar (29.48%) y referidas por otro paciente (28.29%).

Discusión

A partir de los resultados obtenidos, inferimos la prevalencia de dos grupos etarios en la comparación anual del periodo 2008-2011; el grupo de los 11-20 y de los 21-30. El grupo de los 11-20 años acudió principalmente por molestias físicas y problemas de conducta, resultados acordes a los encontrados por Navarro, Meléndez, Sales y Sancerni (2012), ya que los trastornos psicológicos en la población del mismo rango etario, en su estudio, fueron los problemas de conducta. Tomemos en cuenta que son los padres o tutores quienes llevan a terapia psicológica a los hijos.

El grupo etario de los 21-30 años obtuvo como principales motivos de consulta agresividad, ansiedad y depresión, este grupo corresponde a la edad adulta temprana (Papalia, Wandkos y Dustin, 2005). En esta etapa los jóvenes atraviesan por diversas situaciones como estar casado, estar divorciándose, ser estudiante, ser egresado y desempleado; asimismo, se enfrentan a diferentes condiciones socioeconómicas, carecen de redes sociales, padecen de alcoholismo, tienen inseguridad, entre otras. Estas variables forman parte de los padecimientos psicológicos de los jóvenes. En este sentido, la Secretaría de Salud de Medellín (2009), en su encuesta nacional, encontró entre jóvenes de 12-19 años una tendencia elevada a la ansiedad, ya que sólo 6.9% de los entrevistados no la reportaron. Por su parte, Vicente, Rioseco, Saldivia, Kohn y Torres (2005) llevaron

a cabo el Estudio Chileno de Prevalencia de Patología Psiquiátrica, encontrando que 1 de cada 3 encuestados, es decir, 36%, presentó un trastorno psiquiátrico en el último año.

En cuanto a las diferencias de género para este mismo periodo (2008-2011), prevaleció como principal motivo de consulta la depresión en el género femenino, mientras que en el género masculino los motivos variaron: agresividad, ansiedad y problemas de conducta, esto acorde a datos encontrados por Muñoz y Novoa (2011) en su investigación. Las mujeres acudieron a terapia por respuestas emocionales intensas y los hombres por comportamientos agresivos. Kendler, Thorton y Prescott (2001) ya expresaban estas diferencias, su estudio reveló que los estresores en la mujer se relacionan con pérdida de relaciones y en hombres con pérdida de objetos y metas.

Estudios previos (García, Lozano, Luis-Delgado y Zavala, 2010; Secretaría de Salud de Zacatecas, 2013) aluden a las diferencias genéricas, reportando mayor asistencia del género femenino y la tendencia a la depresión. Las diferencias genéricas deben ser incluidas como categorías que permitan el entendimiento del contexto para posteriormente implementar estrategias y planes a nivel preventivo en comunidades determinadas para partir de las necesidades de esta misma.

Conclusiones

- En el año 2008, el grupo etario de mayor asistencia fue el de los 21-30 años de edad, la agresividad y la depresión fueron los motivos principales.
- En el año 2009, el grupo de los 11-20 años reportó como principal motivo las molestias físicas y el grupo de los 21-30 años la ansiedad.
- Para el año 2010, el grupo etario de mayor asistencia fue el de los 31-40 años, reportando la ansiedad como principal motivo.
- Para el año 2011, el grupo etario de los 11-20 años fue el de mayor asistencia y acudió por problemas de conducta.

- En el año 2008, el género femenino acudió principalmente por depresión y el masculino por agresividad.
- En el año 2009, tanto mujeres como hombres asistieron primariamente por ansiedad.
- Para el año 2010, el género femenino acudió por depresión y el masculino por ansiedad.
- En el año 2011, las mujeres acudieron por depresión y los hombres por problemas de conducta.
- El perfil sociodemográfico se constituyó por mujeres de entre los 11-40 años, casadas, dedicadas al hogar, residentes en la capital, Zacatecas, con primaria interrumpida y referidas por otro paciente.

Referencias

Comisión de Comunidades Europeas. (2005). *Libro verde: mejorar la salud mental de la población. Hacia una estrategia de la unión europea en materia de salud mental.* Bruselas: COM.

García, S.M.D., Lozano, R.G., Luis-Delgado, O.E. y Zavala, R.J. (2010). Consulta psicológica en Zacatecas: principales motivos. En R.I. Reyes (Ed.), *Zacatecas y su contexto actual: Reflexiones desde las ciencias sociales sobre el desarrollo social* (75-94). México: Taberna Librería Editores.

Kendler, E.R., Thorton, L.M. y Prescott, C.A. (2001). Gender Differences in the Rates of Exposure to Stress Full Life Events: Sensivity to Their Depressogenic Effects. *American Journal of Psychiatric*, 154(4), 58-93. Recuperado de http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pudmed/11282693.

Michelson, J., Abdallah, S., Steuer, N., Thompson, S. y Marks, N. (2009). *National Accounts of Well-being*. Londres: Nef.

Montero, P.I. (s.f.). Salud mental. Programa de formadores/as en perspectiva de género en salud. Universidad de Valencia. Recuperado de http://www.msssi.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/06modulo05.pdf.

Muñoz, M.A.M. y Novoa, G.M.M. (2011). Motivos de consulta e hipótesis clínicas explicativas. *Terapia Psicológica*, 30(1),

25-36. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.ao?id=78523000003.

Navarro-Prado, E., Meléndez, M.J.C., Sales, G.A. y Sancerni, B.M.D. (2012). Desarrollo infantil y adolescente: trastornos mentales. *Psicothema*, 24(3), 377-383. Recuperado de http://www.psicothema.com/pdf/4026.pdf.

Organización Mundial de la Salud. (2004). *Intervenir en Salud Mental. World Health Organization.* Ginebra: OMS.

Papalia, D.E., Wandkos, O.S. y Duskin, F.R. (2005). *Psicología del Desarrollo: De la infancia a la adolescencia.* México: Mc Graw Hill.

Rodríguez, D. (2007). Motivos de consulta y perspectiva clínica constructivista. *Diversitas,* 3(2), 239-247. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/679/67930205.pdf.

Secretaría de Salud de Medellín. (2009). *Segundo Estudio de Salud Mental del adolescente.* Colombia: SSM.

Secretaría de Salud de Zacatecas. (2013). *Diagnóstico del Centro Integral de Salud Mental. UNEME-CISAME Zacatecas* (Informe No. 4). Zacatecas, México: UNEME-CISAME.

Vicente, B., Rioseco, P., Saldivia, S., Khon, R. y Torres, S. (2005). Estudio Chileno de Prevalencia de Patología Psiquiátrica. *Revista Médica de Chile*, 34(4). Recuperado de http://www.scielo.org.com/acielo.php?script=sci_arttwx&pid=S0034.

Imágenes de la vejez: ¿mitos o realidades?

Neyda Ma. Mendoza Ruvalcaba[1] y Elva Dolores Arias Merino[2]

Introducción

Los estereotipos negativos hacia la vejez representan ideas generales acerca del proceso de envejecimiento e incluyen las nociones de que el envejecimiento es lo mismo que enfermedad, discapacidad y, en general, deterioro de la salud física, capacidades mentales (por ejemplo las cognitivas) y sociales. Éstas no sólo son imprecisas, sino que tienen un impacto negativo en el bienestar de las personas mayores (Sindi *et al*., 2012).

Los estereotipos hacia la vejez constituyen ideas erróneas al asumir que el grupo de adultos mayores es homogéneo, es decir, que no toma en consideración la demostrada variabilidad y heterogeneidad en el estado de salud asociado a la edad (Ory, Kinney Hoffman, Hawkins, Sanner, y Mockenhaupt, 2003).

Las ideas negativas en torno a la vejez juegan un rol importante en la formación de la autopercepción de los adultos

1 Universidad de Guadalajara CUTONALA.
2 Universidad de Guadalajara CUCS

mayores acerca de su propio proceso de envejecimiento (Levy, Slade y Kasl, 2002), es decir, que pueden potencialmente convertirse en una "profesía autocumplida" que llevan a la persona mayor que comparte e internaliza estas ideas negativas hacia un decremento en sus habilidades cognitivas, emocionales, confianza y autoimagen.

El propósito de este estudio es contrastar los estereotipos e imágenes comunes acerca de la vejez y la edad con la situación actual de las personas mayores en lo que refiere a la salud, funcionalidad, estado cognitivo, anímico y productividad.

Método

Participantes

Estudio transversal de metodología cuantitativa. Previo consentimiento informado se entrevistó a un total de 638 mujeres de 60 años y más que asistían a centros de día del Sistema DIF Guadalajara.

La edad promedio de las participantes fue 70.9 (DE 2.7) años con un rango entre 60 y 95 años. Respecto al estado civil, 47.8% eran viudas, 32% casadas, 10% solteras, 9.7% divorciadas o separadas. La gran mayoría asistió a la escuela (84.6%); sin embargo, casi la mitad (45.6%) tenía baja escolaridad, con un promedio de años de estudio de 4.45 (DE 3.62) años, la mayoría sabía leer y escribir (89.2%).

Material

Las evaluaciones se condujeron por entrevistadores previamente entrenados y se llevaron a cabo en el sitio de reunión del grupo de adultos mayores al que asistían semanalmente. La batería de evaluación incluyó datos sociodemográficos, autoinforme de estilo de vida y actividades, así como pruebas para valorar: capacidad funcional para realizar las actividades básicas e instrumentales de la vida diaria con el índice de Barthel (Mahoney y

Barthel, 1965) y la Escala Lawton (Lawton y Brody, 1969), respectivamente, estado cognitivo con el Mini-Mental State Examination (Folstein, Folstein y McHugh, 1975) en su versión para población mexicana, depresión con la Geriatric Depression Scale (Yesavage *et al*., 1983), así como un autoinforme de salud. Adicionalmente, se valoró a través de un autoinforme la satisfacción con la vida y la autopercepción de salud.

Procedimiento

Los datos fueron introducidos y validados en una base de datos electrónica en el programa SPSS-18. Se realizaron análisis descriptivos para calcular proporciones, así como pruebas de correlación de Pearson para analizar relaciones entre variables y la edad.

Resultados

Gran parte de los estereotipos e imágenes en torno a la vejez giran en torno a la salud de las personas mayores, en el sentido generalizado de que son personas enfermas y dependientes.

En este sentido, los datos de este estudio demuestran que, efectivamente, la gran mayoría de las personas padecen alguna enfermedad (94.5%), las más comunes hipertensión arterial (62.5%), enfermedades de los huesos o articulaciones (62.5%), diabetes (25.9%) e hipercolesterolemia (31.2%); sin embargo, la mayoría de las personas reportó una autopercepción positiva acerca de su salud (60.1%) y no se encontró una relación entre el número de enfermedades reportadas y la edad ($r = -.010$, $p = .802$).

Más aún, la condición de salud no es necesariamente indicador de dependencia, ya que se encontró que 70.2% de las participantes eran autónomas e independientes para llevar a cabo actividades instrumentales de la vida diaria, en contraparte con sólo 20.8% que dependía de otras personas para hacer la compra, 8.6% para preparar la comida, 8% para usar medios

de transporte, 5.8% para usar el teléfono, 5.2% para tomar sus medicamentos, 3.8% para lavar la ropa, 3.4% eran dependientes en la actividad de limpiar la casa y solamente 3.1% para manejar su propio dinero. Solamente 2.8% de las participantes eran dependientes para llevar a cabo las actividades básicas de la vida diaria (bañarse, arreglarse, comer, vestirse, deambular, trasladarse, usar el baño, entre otras). Se encontró una correlación negativa entre la funcionalidad física y la edad, tanto para las actividades instrumentales ($r = -.292$, $p = .000$) como básicas de la vida diaria ($r = -.188$, $p =. 000$).

Con respecto al funcionamiento cognitivo de las personas mayores, se encontró que del total de las participantes, solamente 13.6% tenía deterioro cognitivo, es decir, 86.4% conservan sus capacidades de cálculo, memoria, lenguaje, y orientación en un rango normativo según su edad. Se encontró una correlación negativa entre el funcionamiento cognitivo y la edad ($r = -.272$, $p = .000$).

Referente al estado anímico, en este estudio 72.4% refirió estar anímicamente saludable, y a pesar de que 27.6% de las participantes reportó sintomatología depresiva, la mayoría de las personas mayores entrevistadas reportó satisfacción con la vida. Del total de las entrevistadas, 30.4% señaló estar muy satisfecha con su vida en la actualidad, 37.8% reportó bastante satisfacción, 29% dijo estar algo satisfecha y solamente 2.8% aseveró estar nada satisfecha. No se encontró correlación entre la sintomatología depresiva y la edad ($r =. 075$, $p = .060$).

Con respecto a la productividad, al momento del estudio, 14.4% de las personas mayores participantes seguían activas laboralmente, principalmente en trabajos no calificados (7.5%) o como vendedoras (4.4%), mientras que la gran mayoría reportó ser ama de casa (85.6%). La gran mayoría era dueña de su vivienda (72.3%) que compartía con su esposo (21.9%), pero principalmente con sus hijos y/o sus familias (59.3%). Las actividades que desarrollaban principalmente eran las propias del quehacer del hogar (85.5%), aunque algunas realizaban actividades intelectuales como leer (12.1%), artísticas (10.8%), de participación social (34%) y gran parte realizaba actividades de

ocio (55.5%), principalmente asistir a reuniones familiares. Se encontró una correlación negativa entre la realización de actividades y la edad ($r = -.245$, $p = .000$).

Discusión

En este estudio, las imágenes acerca de la vejez con respecto a la salud, funcionalidad, estado cognitivo y anímico y productividad comúnmente compartidos por la sociedad no corresponden a la situación actual reportada por los propios adultos mayores.

Si bien se encontró que la mayoría de las personas mayores tiene al menos una enfermedad, el número de padecimientos no está relacionada con la edad, es decir, que probablemente las enfermedades están asociadas a los estilos de vida más que a la condición de la edad. Además, la autopercepción de la salud en general es muy positiva, lo cual es importante debido a que se ha encontrado que la buena salud subjetiva es un factor que predice menor mortalidad, declive funcional y demanda de servicios de salud (Zikic, Jankelic, Milosevic, Erceg y Davidovic, 2009).

Contrario al estereotipo de dependencia, las personas mayores en general fueron funcionalmente independientes, es decir, pueden valerse por sí mismas, autocuidarse y llevar una vida funcional en su comunidad. Adicionalmente, en su gran mayoría reportaron estar cognitivamente intactas y con un estado anímico saludable, es decir, no son “seniles” o con problemas de memoria que los lleven hacia la demencia y, a pesar de ser percibidos como tristes y deprimidos, las personas mayores reportan altos índices de satisfacción con la vida y bienestar en general, cualidades que les pueden permitir adaptarse y funcionar socialmente.

La correlación negativa entre la funcionalidad física y el funcionamiento cognitivo indican que conforme aumenta la edad tanto el desempeño físico como cognitivo disminuyen; sin embargo, está bien documentado que en el envejecimiento cognitivo existe un declive considerado normal, en el que algunas funciones cognitivas se mantienen estables mientras que otras

declinan como parte del envejecimiento normal. Estos cambios cognitivos asociados a la edad le ocurren a las personas que no tienen patologías; además, dichos cambios no interfieren con la capacidad para participar en las actividades cotidianas (Anderson, Murphy y Troyer, 2012).

Finalmente, la evidencia muestra que las personas mayores son más productivas de lo que se les percibe, aunque no de manera remunerada por medio de un trabajo, sino que ofrecen a la familia servicios, como proveer una vivienda y dedicarse a los quehaceres del hogar, actividades que representan un ahorro a la economía familiar.

Referencias

Anderson, N.D., Murphy, K.J. y Troyer, A.K. (2012). *Living with Mild Cognitive Impairment. A Guide to Maximizing Brain Health and Reducing Risk of Dementia*. N.Y.: Oxford University Press.

Folstein, M., Folstein, S. y McHugh, P. (1975). "Mini-Mental State": a Practical Method for Granding the Cognitive State of Patients for the Clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 12, 189-198.

Lawton y Brody. (1969). Philadelphia Geriatric Center-Instrumental Activities of Daily Living. Escala de Lawton y Brody (PGC-IADL). En M.V. Lucas-Vaquero (Coord.), *Compilación de técnicas para una evaluación multidimensional en la vejez.* España: UAB.

Levy, B.R., Slade, M.D. y Kasl, S.V. (2002). Longitudinal Benefit as Positive Self-Perceptions of Aging on Functional Health. *Journal of Gerontology Psychological Sciences*, 83, 261-270.

Mahoney, F.I. y Barthel, D. (1965). Functional Evaluation: The Barthel Index. En M.V. Lucas-Vaquero (Coord.), *Compilación de técnicas para una evaluación multidimensional en la vejez*. España: UAB.

Ory, M., Kinney Hoffman, M., Hawkins, M., Sanner, B. y Mockenhaupt, R. (2003). Challenging Aging Stereotypes: Strate-

gies for Creating a More Active Society. *American Journal of Preventive Medecine*, 25, 164-171.

Sindi, S., Juster, R., Wan, N., Nair, N., Ying Kin, N. y Lupien, S. (2012). Depressive Symptoms, Cortisol and Cognition during Human Aging: The Role of Negative Aging Perceptions. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress.* 15(2), 130-137.

Yesavage, J.A., Brink, T.L., Rose, T., Lum, O., Huang, V., Adey, M. *et al*. (1983). Development and Validation of a Geriatric Depression Screening Scale: A Preliminary Report. *Journal of Psychiatric Research*, 17(1), 37-49.

Zikic, L., Jankelic, S., Milosevic, D.P., Erceg, P. y Davidovic, M. (2009). Self-perception of Health in the Oldest-Old Subjects. *Archives of Gerontology & Geriatrics*, 49, 245-249.

Ideas sobre la vejez en estudiantes de Ciencias de la Salud del Centro Universitario de Tonalá

Wilfrido Domínguez Sandoval,[1] Mónica Carolina Estrada Galindo,[1] Diana Gisell Ibarra Figueroa,[1] Melissa Sarahí Villalobos Pulido[1] y Neyda Ma. Mendoza Ruvalcaba[1]

Introducción

Actualmente, la población mexicana transita por un envejecimiento demográfico de moderado a avanzado (Villagómez, 2010) que recientemente ha sido intitulado como "envejecimiento generacional", en el que el número de adultos mayores será mayor a la población de infantes.

Algunos estudios demuestran que entre los años 2000 y 2050 la población de los adultos mayores pasará de 7% a 28% en una población de 130 millones para el año 2050 (Franco, Villarreal, Vargas, Martínez y Galicia, 2010). A la par de esta transición sociodemográfica, se prevé una transición epidemiológica, debido a que una mayor prevalencia de enfermedades crónico-degenerativas se encuentra asociada a la edad, ello podría tener un gran impacto en los ámbitos de atención social y sobre los servicios de salud.

Numerosos estudios evidencian la gran discriminación existente en el área de la salud hacia los adultos mayores, sobre

1 Centro Universitario de Tonalá, Universidad de Guadalajara.

todo por parte de los profesionales (Williams, 2009). Es importante resaltar que uno de los primeros problemas se gesta durante la formación académica al no tener conocimientos generalizados, en especial al no contar con la información adecuada sobre determinados grupos poblacionales, concretamente sobre las personas mayores; ello puede constituir el inicio de un prejuicio que potencialmente perjudica en la interacción durante la práctica profesional y en la formación de actitudes que pueden ser interpretadas como discriminativas (Caruthers, 1998).

En este sentido, se ha encontrado que cuando se trata de brindar atención a diferentes cohortes, no se utilizan con personas mayores los mismos tratamientos que normalmente se aplicarían a pacientes con una edad cronológica más corta. Se ha evidenciado, además, el maltrato hacia los pacientes geriátricos, la utilización de nombres despectivos y un ambiente hostil (Williams, 2009). Asimismo, se ha demostrado que la población en general y especialmente los profesionales de la salud desconocen y tienen ideas falsas de aspectos relevantes al envejecimiento (Seufert y Carrozza, 2002). El concepto y actitudes de los estudiantes de las Ciencias de la Salud frente a la vejez se construyen, como en la mayoría de la población, gracias a las ideas socialmente vigentes.

El presente trabajo tiene el objetivo de analizar y comparar los estereotipos acerca de las personas mayores por parte de estudiantes de Ciencias de la Salud, específicamente de Gerontología, Salud Pública y Medicina.

Método

Estudio transversal analítico de metodología cuantitativa

Se entrevistó a 104 estudiantes de ambos sexos del Centro Universitario de Tonalá de la Universidad de Guadalajara del área de Ciencias de la Salud de tercer y cuarto semestre (n = 35 Gerontología, n = 38 Medicina, n = 31 Salud Pública), de los cuales 68.3% fueron mujeres y 31.7% hombres con una edad

promedio de 21.3 (DS 4.7) años con un rango mínimo de 19 y un máximo de 58 años.

Para la recolección de datos se empleó el Cuestionario de Estereotipos hacia la Vejez de Montorio e Izal en la versión propuesta por Mena, Sánchez y Trianes (2005): Cuestionario de Estereotipos Negativos hacia la Vejez (CENVE), el cual está compuesto por 13 ítems y tres factores referidos a las siguientes dimensiones:

1. Salud: afirmaciones acerca del deterioro general de ésta y de las discapacidades asociadas.
2. Motivación-social: creencias acerca de las carencias afectivas y sociales.
3. Carácter-personalidad: rigidez mental y problemas de labilidad emocional.

Cada ítem está medido con una escala Likert del 1 al 4 (categoría: 1 = muy de acuerdo, 2 = de acuerdo, 3 = en desacuerdo, 4 = muy en desacuerdo), donde las puntuaciones altas indican un elevado grado de creencias en los estereotipos negativos de la vejez, mientras puntuaciones bajas indican poco nivel de creencia en tales estereotipos negativos. Adicionalmente se recabaron datos sociodemográficos.

Los estudiantes fueron informados acerca del estudio y aceptaron participar de manera voluntaria. Se elaboró una base de datos electrónica donde se capturaron y se validaron los datos. Los resultados se analizaron mediante el programa SPSS (versión 20). Se calcularon promedios y comparación de proporciones por medio de la prueba de chi-cuadrada y se compararon las medias estadísticas por medio de análisis de ANOVA, con una $p > .05$.

Resultados

Después del análisis de datos se encontraron los siguientes hallazgos.

Factor salud

En el ítem “fuerte deterioro de la salud” se encontró que los estudiantes de Medicina cuentan con una visión mayormente negativa (media = 2.82, DS = 0.56), seguido por la licenciatura en Salud Pública con una pequeña diferencia (media = 2.41, DS = 0.61); los estudiantes de Gerontología (media = 1.89, DS = 0.67) son aquellos que cuentan con una visión más positiva en este factor (p< = 0.000). Entre Medicina y Salud Pública no se encontraron diferencias significativas.

Dentro del mismo factor se encontró, respecto a la idea de que las personas adultas mayores “tienen más incapacidades por las que dependen de los demás”, que los estudiantes de Salud Pública (media = 2.61, DS = 0.71) y los de Medicina (media = 2.53, DS = 0.76) reportan un estereotipo mayormente negativo (p< = 0.000), a diferencia de los estudiantes de Gerontología (media = 1.49, DS = 0.50). Entre los tres grupos se evidencia una similitud considerable, específicamente entre los estudiantes de Salud Pública y Medicina.

Respecto a la idea de que hay mayor “deterioro de la memoria” se encontró que aquellos que presentan estereotipos más negativos son los estudiantes de Salud Pública (media = 2.65) (DS = 0.75), seguidos por los de Medicina (media = 2.55, DS = 0.64). Finalmente, se encuentran los estudiantes de Gerontología (media = 1.71, DS = 0.66), quienes muestran el menor grado de estereotipos hacia la vejez (p< = 0.000).

Factor motivacional-social

Respecto al ítem “tienen menos amigos que las personas más jóvenes”, los estudiantes de Medicina (media=2.26, DS=0.92) presentaron una visión mayormente negativa hacia la vejez (p< = 0.000), a diferencia de los estudiantes de Salud Pública (media = 1.94, DS = 0.89) y Gerontología (media = 1.57, DS = 0.60). Dentro de los siguientes cuatro ítems del factor motivacional-social se encontró una diferencia de p< = 0.000 estadísticamente significativa en cada ítem respectivamente. Para el ítem “las per-

sonas mayores tienen menos interés por el sexo", las percepciones más negativas son para los estudiantes en Medicina (media = 2.61, DS = 0.59) y Salud Pública (media = 2.59, DS = 0.90), en comparación con los estudiantes en Gerontología (media = 1.74, DS = 0.65). Asimismo, el mayor grado de estereotipos negativos hacia la vejez respecto al ítem "Incapaces de resolver problemas" se registró en los estudiantes de Medicina (media = 2.11, DS = 0.68) y Salud Pública (media = 2.10, DS = 0.83), y en menor medida en los de Gerontología (media = 1.46, SD = 0.56) (p< = .000).

Con relación a la idea de que las personas mayores tienen "pérdida de interés por las cosas", las percepciones más negativas corresponden de manera similar a los estudiantes de Medicina y Salud Pública, el valor de las medias fueron de 2.18 (DS = 0.75) y 2.32 (DS = 0.74) respectivamente; en relación con los estudiantes de Gerontología se encontró una media de 1.51 (DS = 0.56), la cual indica un menor grado de estereotipos a diferencia del resto de los participantes.

Sobre la creencia "no realizan el trabajo tan bien como los jóvenes", la idea más negativa corresponde a los estudiantes de Salud Pública (media = 2.81, DS = 0.91), seguido por los estudiantes de Medicina, con una media de 2.32 (DS = 0.80) con una diferencia significativa entre ambos (p< = 0.000). Los estudiantes en Gerontología (media = 1.46, DS = 0.61) presentan un grado menor de estereotipos negativos en este ítem. Es importante enfatizar que el ítem que muestra mayor grado de estereotipo dentro de los tres grupos de estudiantes es "las personas mayores tienen menos interés por el sexo".

Factor carácter-personalidad

En relación con la idea "se vuelven más rígidas e inflexibles" se encontró una visión mayormente negativa en estudiantes de Medicina (media = 2.95, DS = 0.73) y Salud Pública (media = 2.84, DS = 0.77), en comparación con los estudiantes de Gerontología (media = 1.71, DS = 0.57), quienes presentan menor estereotipo hacia la vejez. Con respecto a la idea "Son como

niños", los estudiantes de Medicina son aquellos que presentan un estereotipo mayormente negativo (media = 3.24, DS = 0.59), seguidos de los estudiantes de Salud Pública (media = 2.90, DS = 0.74) y Gerontología (media = 1.54, DS = 0.65). La percepción sobre "Los defectos se agudizan con la edad" resulta significativamente más negativa en estudiantes de Salud Pública (media = 2.47, DS = 0.88), seguido de los estudiantes de Medicina (media = 2.42, DS = 0.82) y Gerontología (media = 1.86, DS = 0.87). La creencia en relación con "se irritan y son cascarrabias" resulta ser mayormente negativa en los estudiantes de Salud Pública (media = 2.74, DS = 0.81), enseguida los estudiantes de Medicina (media=2.47, DS=0.76) y Gerontología (media = 1.49, DS = 0.61). Finalmente la idea "chochean" fue mejor aceptada por estudiantes de Medicina (media = 2.74, DS = 0.79), Salud Pública (media = 2.61, DS = 0.66) y finalmente Gerontología (media = 1.54, DS = 0.61).

Conclusiones

Podemos concluir que los estudiantes de Ciencias de la Salud tienen estereotipos o ideas negativas hacia la vejez. En particular, los estudiantes de Medicina y Salud Pública reportan una percepción mayormente negativa en las tres dimensiones: salud, motivacional-social y carácter-personalidad; a diferencia de los estudiantes de Gerontología, lo cual es esperado debido a que en la formación de estos últimos se incluye constantemente la promoción de actitudes positivas así como la habilidad para identificar y eliminar ideas negativas hacia la vejez.

En general, las ideas significativamente más negativas fueron: "tienen un fuerte deterioro de la salud", "no realizan un trabajo tan bien como los jóvenes", "se vuelven más rígidos e inflexibles", "son como niños", "se irritan y son cascarrabias", y "chochean". Específicamente, en la dimensión carácter-personalidad, las ideas son más negativas con respecto a los adultos mayores en cuanto a que "son como niños" y con menor grado a la idea de que "los defectos se agudizan con la edad". En las

licenciaturas de Medicina y Salud Pública se encontró el mismo estereotipo. Los estudiantes de Gerontología estereotipan con mayor grado la idea de que “los defectos se agudizan con la edad”, y con menor medida la idea de que “se irritan y son cascarrabias”.

Los prejuicios hacia la vejez denotan la falta de una visión realista por parte de los estudiantes y representa un área de desarrollo que se debería reforzar desde los programas académicos. Es fundamental sensibilizar y promover en los nuevos profesionales de la salud un enfoque real acerca de la vejez y el adulto mayor, para evitar la discriminación y los prejuicios en la práctica profesional desde cada disciplina.

Referencias

Caruthers, C. (1998). Ageism in the Preclinical Years. *Journal of the American Medical Association*, 279(13), 1035.

Franco, M., Villarreal, E., Vargas, E., Martínez, L., Galicia, L. (2010). Estereotipos negativos de la vejez en personal de salud de un Hospital de la Ciudad de Querétaro, México. *Revista Médica de Chile*, 138(8), 988-993.

Mena, M., Sánchez, C., Trianes, M. (2005). Cuestionario de evaluación de estereotipos negativos hacia la vejez. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 5(4), 212-220.

Seufert, R., Carrozza, M. (2002). A test of Palmore’s Facts on Aging Quizzes as Alternate Measures. *Journal of Aging Studies*, 16, 279-294.

Villagómez, P. (2010). El envejecimiento demográfico en México: niveles, tendencias y reflexiones en torno a la población de adultos mayores. En L. Gutiérrez y J. Gutiérrez (Coord.), *Envejecimiento humano, una visión transdisciplinaria* (305-314). México: Secretaría de Salud, Instituto de Geriatría.

Williams, P. (2009). Age Discrimination in the Delivery of Health Care Services to Our Elders. *Marquette Elder’s Advisor*, 11(1), 1-46.

Adaptación de la Escala de Percepción de Restauración Ambiental en parques

Lorena Caporal Olvera[1] y Luz María Flores Herrera[1]

Introducción

La evaluación de la restauración psicológica requiere instrumentos con las propiedades psicométricas correspondientes y aun así es un reto cuando se realiza en ambiente natural. De ahí que un avance crucial en este dominio ha sido dirigir la atención hacia la construcción de escalas basadas en principios psicológicos en contextos naturales (Ulrich, 1983). En este sentido, en los últimos años, se hace evidente la creciente atención dirigida hacia la definición, medición e interpretación del proceso de restauración psicológica. En estudios previos se reconoce la necesidad de adaptar nuevas escalas apropiadas al contexto natural (Hartig, 2003) o de construir instrumentos (Hartig y Staats, 2006). El problema de la medición de la restauración psicológica es que requiere, además del diseño de instrumentos acordes a las particularidades del contexto natural de los sujetos evaluados, identificar su validez ecológica con fines primera-

1 Universidad Nacional Autónoma de México.

mente evaluativos. Existen estudios realizados en México sobre restauración psicológica, específicamente en escenarios naturales, en los que se adaptaron pruebas para medir el contexto. Un ejemplo de ello es el trabajo de Martínez (2010), quien evaluó el escenario residencial en la restauración psicológica.

El presente estudio financiado por DGAPA-PAPIIT (proyecto IN308811), se propuso adaptar una escala de restauración con las propiedades psicométricas, apropiada a las características de visitantes a jardines. Acorde con los señalamientos de Kaplan y Kaplan (1989), la percepción de restauración psicológica se refiere a que un lugar (construido o natural) es capaz de renovar los recursos atencionales individuales debido a que cuenta con características ambientales no dañinas y como beneficio adicional puede fomentar la reflexión (Fitch, 1983). Es un escenario evaluado como factible para reponer los recursos emocionales y funcionales agotados, contribuye a la reducción del estrés y la fatiga mental (Kaplan, 1995). Por tanto, se puede decir que la restauración psicológica es la renovación de los recursos físicos, psicológicos y sociales ante las demandas adaptativas que provienen de los escenarios sociofísicos (Hartig, 2003). Dada la importancia de esta variable, su evaluación ha sido relevante. Una de las escalas más utilizadas a nivel internacional para evaluar la restauración psicológica es la escala realizada por Hartig y Korpela, con 26 reactivos, de carácter directo, formulados con opciones de respuesta 0 = Nada y 6 = completamente, agrupados en cuatro dimensiones: “Estar alejado”, “Fascinación”, “Coherencia” y “Compatibilidad”. Diversos estudios han probado las cualidades psicométricas (Martínez, 2010; Van Den Berg *et al*., 2003-2007); sin embargo, son escasos los estudios sistemáticos que han evaluado las propiedades psicométricas de la escala en escenarios restauradores como los jardines. En este trabajo se presenta el estudio de las propiedades psicométricas de la escala aludida.

Método

Participantes

La muestra estuvo integrada por 200 visitantes jóvenes y adultos de entre 15 y 32 años de edad, 102 hombres (51%) y 98 mujeres (49%). Con respecto al estado civil, 90.5% reportaron ser solteros; en cuanto a la ocupación, en su mayoría resultaron ser estudiantes (62.5%).

Material

La Escala de Percepción de Restauración Ambiental-Revisada (EPRA-R, Martínez, 2010) es unidimensional, consta de 26 reactivos escalares de 11 puntos con opciones de respuesta que van de 0 = Nada y 10 = Completamente de acuerdo, con cinco factores: "Compatibilidad" (5 reactivos), "Estar alejado" (5 reactivos), "Fascinación" (5 reactivos), "Alcance" (4 reactivos) y "Coherencia" (4 reactivos).

Procedimiento

La escala se aplicó dentro de alguno de los cinco parques elegidos para el estudio ubicados en el Distrito Federal, a personas que se encontraban en sus inmediaciones. Se les abordó individualmente, pidiéndoles su participación voluntaria en una investigación realizada para conocer su opinión acerca del parque, garantizando el anonimato. El tiempo aproximado de aplicación fue de 15 minutos y por lo regular los participantes se encontraron sentados. Dentro de la escala se les pidió que eligieran el lugar de más agrado para ellos dentro del parque y que con base en ese lugar de preferencia contestaran las oraciones presentadas. Se dejó claro que ante cualquier duda podían preguntar al encuestador.

La Escala de Percepción de Restauración Ambiental-Revisada fue sometida a una adaptación (por reactivo y por factor) para obtener los análisis adecuados en el escenario utilizado

en esta investigación. Se realizó un análisis de constructo mediante un Análisis Factorial con Rotación Varimax y un análisis de correlación de Pearson. Asimismo, se obtuvo la consistencia interna de la prueba mediante la prueba Alpha de Cronbach.

Resultados

Primeramente, para identificar qué reactivos discriminaron entre altos y bajos puntajes se aplicó la prueba t de Student, obteniendo que sólo 17 de los 26 reactivos (de EPRA-R) permitieron discriminar con un nivel de significancia de .000. Es decir, la eficacia de los reactivos elegidos es óptima para medir puntajes de este tipo en la población mexicana. Una vez conociendo que 17 reactivos discriminaban significativamente, se procedió a conocer la estructura factorial.

Con la finalidad de analizar la manera en que se aglutinan los reactivos, se procedió, en primer lugar, a realizar un análisis de componentes principales con rotación varimax, que mostraron adecuados ajustes entre el número de ítems por factor: “estar alejado” (4 reactivos), “coherencia” (3 reactivos), “fascinación” (6 reactivos) y “alcance” (4 reactivos), todos los reactivos mostraron una carga > .400. Enseguida, se calculó la varianza explicada por factor, siendo de 54.17%, 14.20%, 24.95% y 7.96%, respectivamente.

Con el propósito de evaluar la convergencia entre los factores, se realizó un análisis de correlación mediante la prueba de Pearson, se comprobó que los cuatro factores correlacionaron significativamente ($p = .01$) con una correlación moderada ($r= .40$); lo que permite establecer que entre ellos se complementan para medir “Percepción de restauración ambiental”, con base en estos tres procesos estadísticos se puede indicar que la escala es válida.

Finalmente, se calculó la consistencia interna por factor y total a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach: por factor “fascinación” $\alpha =.815$; “estar alejado” $\alpha = .678$; “alcance” $\alpha = .695$; y “coherencia” $\alpha = .494$; total $\alpha = .855$, que resultó adecuada, posibilitando señalar que la escala es fiable.

Discusión

Según Ulrich (1983), la restauración psicológica se define en términos de una ausencia de estrés y, por lo tanto, se ven favorecidos los niveles de respuesta psicofisiológica de las personas. El presente estudio tuvo como propósito evaluar las propiedades psicométricas de la escala de percepción de restauración ambiental revisada de Martínez (2010), adaptada para jardines urbanos. Los resultados han dado cuenta de propiedades similares a dicho instrumento. La escala demostró ajustarse a un modelo unidimensional. Los rubros que cubre: “estar alejado”, “coherencia”, “fascinación” y “alcance”, constituyen cuatro aspectos que se han reportado en la literatura como característicos de la restauración psicológica (Hartig y Staats, 2006; Kaplan, 1995). Los factores encontrados incluyeron los 17 reactivos con cargas > .40. Los niveles de consistencia interna, coeficiente alfa total 0.85, son adecuados (Nunnally y Bernstein, 1994). Es decir, se adaptó la escala de percepción de restauración ambiental de manera válida y confiable. La evaluación de la restauración psicológica es necesaria para conocer qué ambientes pueden ser restaurativos (Hartig, Korpela, Evans, y Gärling, 1997). Los ambientes de esta naturaleza son catalizadores de distintos procesos como cognitivos y físicos que son propios del ciclo vital de los individuos; son escenarios que pueden promover la renovación de los recursos físicos, psicológicos y sociales ante las demandas adaptativas que provienen de los escenarios sociofísicos, y por ello pueden promover la salud mental (Patrick y Capetola, 2011; Townsend, 2006).

En esta forma, la evaluación de la restauración es necesaria para conocer las características de los escenarios naturales como los jardines, que en sí mismos son restaurativos, pero con la especificación de sus visitantes puede incrementar sus efectos positivos en la renovación y equilibrio de los recursos físicos, psicológicos y sociales ante las demandas de lugares como la zona metropolitana de México (Bustos, Rincón y Flores, 2011).

Es importante señalar algunas limitaciones del instrumento, por ejemplo, se deberán revisar los reactivos de cada factor con

la finalidad de: por un lado, mejorar su contenido e incorporar una mayor variedad de aspectos vinculados con restauración y, por otro, recuperar el factor de "Compatibilidad", cuyos reactivos carecieron de carga factorial adecuada en el estudio. También buscar el aumento en los niveles de confiabilidad por factor, sobre todo coherencia, si se intenta relacionar la escala obtenida con variables sociodemográficas y contextuales con la restauración psicológica. Esta situación demandará el incremento del tamaño de la muestra, manteniendo el equilibrio en el número de hombres y mujeres que responden a la escala, por lo que para futuros estudios se tendrá que ampliar la misma y posiblemente buscar replicar el estudio en diversas muestras de jóvenes y adultos.

Podemos concluir que los hallazgos obtenidos en el estudio sientan las bases para estudiar con una escala válida y confiable la restauración en jardines para población mexicana.

Referencias

Bustos, A.J.M., Rincón, L.G. y Flores, H.L.M. (2011). Exploración de las creencias sobre la escasez de agua en población de la Ciudad de México. *Quaderns de Psicología*, 13(1), 13-23.

Fitch, J. (1983). Bases empíricas de la dimensión estética. En H.M. Proshansky, W. Ittelson y L.G. Rivlin (Eds.), *Psicología Ambiental. El hombre y su entorno social* (113-123). México: Trillas.

Hartig, T., Korpela, K., Evans, G., y Gärling, T. (1997). A measure of Restorative Quality in Environments. *Scandinavian Housing & Planning Research*, 14, 175-194.

Hartig, T. (2003). Restorative Environments. *Journal of Environmental Psychology*, 23, 103-107.

Hartig, T. y Staats, H. (2006). The Need of Psychological Restoration as a Determinant of Environmental Preferences. *Journal of Environmental Psychology*, 26, 215-226.

Kaplan, R. y Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective.* Nueva York: Cambridge University Press.

Kaplan, S. (1995). The restorative Benefits of Nature: Toward an Integrative Framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169-182.

Martínez Soto, J. (2010). *Impacto de la naturaleza urbana próxima. Un modelo de ecología social*. (Tesis inédita de doctorado). México: UNAM.

Nunnally, J.C. y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*. Nueva York: McGraw-Hill.

Patrick, R. y Capetola, T. (2011). It's Here! Are We Ready? Five Case Studies of Health Promotion Practices that Address Climate Change from within Victorian Health Care Settings. *Health Promotion Journal of Australia*, 22, 61-67.

Townsend, M. (2006). Natural Connections: Connecting with Nature is Really Good for Human Health and Wellbeing. *VicHealth Letter*, 26, 14-18.

Ulrich, R. (1983) Aesthetic and Affective Response to Natural Environment. En I. Altman y J. Wohlwil (Eds.). *Human Behavior and Environment: Advances in Theory and Research* (Vol. 6). *Behavior and the Natural Environment* (85-125). Nueva York: Plenum Press.

Van Den Berg, A., Koole, L., y Van Der Wulp, N. (2003). Environmental Preference and Restoration: How Are They Related? *Journal of Environmental Psychology*, 23, 135-146.

Van Den Berg, A. Hartig, T. y Staats, H. (2007). Preference for Nature in Urbanized Societies: Stress, Restoration, and the Pursuit of Sustainability. *Journal of Social Issues*, 63, 79-96.

Escala para nominar aptitudes sobresalientes. Validez de contenido por jueces expertos y no expertos[1]

Fabiola Zacatelco Ramírez,[2] Blanca Chávez Soto[2]
y Aurora González Granados[2]

Introducción

La identificación y atención de niños y adolescentes con aptitudes sobresalientes en nuestro país ha atravesado múltiples dificultades debido a imprecisiones en torno a los conceptos, criterios e indicadores involucrados con los procesos de evaluación e intervención. De ahí la importancia de realizar investigaciones y plantear nuevas alternativas para apoyar el óptimo desarrollo del sobresaliente.

Un primer paso en este sentido tiene lugar en relación con el proceso de identificación de esta población que debe darse en condiciones de equidad y en consideración con los múltiples y variados factores contextuales que inciden en su desarrollo. Por ello se requiere contar con instrumentos que, además de valorar los indicadores con mayor aceptación entre los especialistas en el área, reconozcan características determinadas por el contexto

1 Este trabajo fue apoyado por el proyecto PAPIIT IN304713.
2 Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.

y cumplan con los requisitos para garantizar su rigor teórico y metodológico.

Al respecto, múltiples autores como Ferrando, Prieto, Ferrándiz y Sánchez (2005), Valadez, Pérez y Beltrán (2010), Zacatelco, Chávez, Lemus, Tapia y Ortiz (2010) y Zavala (2004), señalaron la importancia de contar con la opinión de los docentes, quienes a partir de la convivencia cotidiana con niños y adolescentes, pueden observar y dar cuenta de sus intereses, inquietudes, habilidades y necesidades educativas, aspectos todos importantes para el proceso de identificación de aptitudes sobresalientes. Y aunque existen quienes desestiman dichas aportaciones, por considerarlas poco precisas o sesgadas en favor del rendimiento académico (Blanco, 2001), otros autores como Valadez, Meda y Zambrano (2006) han argumentado que estas limitaciones pueden ser solucionadas al ofrecer al profesor información pertinente respecto a los indicadores por observar.

Con el fin de conjuntar la experiencia del profesor con los criterios establecidos por especialistas en el área, en investigaciones previas se utilizó un instrumento propuesto en México por Covarrubias (2001), denominado “Lista para padres de familia y maestros regulares, para identificar el potencial sobresaliente en niños y niñas que cursan la educación primaria”, que consta de 25 preguntas dicotómicas, con reactivos en español que incluyen criterios reportados en la literatura especializada y pueden responderse con facilidad y rapidez. No obstante, un análisis posterior permitió encontrar en él términos ambiguos como “sentido del humor especial” o “alto nivel de comprensión”, además de criterios escasamente relacionados con las aptitudes sobresalientes y preguntas que demandan del profesor conocer el transcurso del desarrollo normal, para compararlo con el del evaluado.

El presente trabajo ofrece evidencias de validez de contenido para la “Escala de Nominación del Maestro”, diseñada para identificar niños con aptitudes sobresalientes de educación primaria, con base en los factores propuestos por Renzulli (1979 y 2011): capacidad superior, creatividad y compromiso con la tarea, además de aspectos socioafectivos que Chan (2010), Mue-

ller (2009), Schick y Phillipson (2009) y Speirs y Finch (2006) relacionaron con esta población. El estudio se dividió en dos fases.

Método

Fase 1

Objetivo
Seleccionar los mejores reactivos con base en el juicio de expertos.

Participantes
Cuatro doctores en Psicología con reconocida experiencia en la identificación de aptitudes sobresalientes, investigación y elaboración de instrumentos de evaluación.

Herramientas
Sesenta reactivos redactados a partir de los indicadores de aptitudes sobresalientes, 15 para cada una de las cuatro dimensiones por evaluar.

Procedimiento
Para la elaboración de los reactivos se partió de una versión previa de la escala (Zacatelco, Chávez y González, 2013), que fue utilizada para valorar a 670 niños de tercero a quinto de primaria, donde se observó que 74% de los nominados por el profesor eran confirmados como sobresalientes, a través de escalas de inteligencia, compromiso con la tarea, creatividad y autoconcepto académico. Esta versión alcanzó un índice de confiabilidad de 0.934, a partir del Alpha de Cronbach, pero no contaba con evidencias de validez.

Con el fin de realizar un análisis de contenido a partir de jueces expertos, se esclarecieron las definiciones de las categorías por evaluar, se amplió el número de reactivos, clasificaron, organizaron al azar y enviaron a cuatro jueces expertas para

que opinaran respecto a su ubicación en categorías y fraseo, y decidieran cuáles debían modificarse o eliminarse.

Resultados

Se eliminaron 28 reactivos y se hicieron cambios en la redacción de tres, utilizando como norma para conservarlos que contaran con al menos tres opiniones a favor. Algunos ejemplos de estos procedimientos fueron los siguientes.

- La afirmación “recuerda con detalle la información de temas escolares” fue clasificada por los cuatro jueces en la dimensión “capacidad superior” y no tuvo observaciones, por lo que permaneció sin cambios, mientras que el reactivo “los aprendizajes de una materia puede aplicarlos en otras”, que tres jueces clasificaron en el mismo rubro, fue eliminado porque se manifestaron dudas en relación con su pertenencia al dominio.
- En la aseveración que indaga si el alumno “solicita información adicional a la explicada por el maestro”, tres de los jueces acordaron ubicarla en “compromiso con la tarea”, pero uno de ellos propuso cambios en la redacción. La versión modificada dice “busca información adicional a la explicada por el maestro”.
- El enunciado “muestra curiosidad por situaciones nuevas”, que se suponía relacionado con creatividad, fue ubicado en diferentes categorías por cada uno de los jueces, por lo que se decidió eliminarlo.
- El reactivo “reconoce abiertamente sus emociones” fue clasificado por los cuatro jueces expertos como parte de la dimensión “aspectos socioafectivos” y quedó sin cambios.

Con base en lo anterior, la segunda versión de la escala quedó conformada por un total de 32 reactivos. Asimismo, se cambió el formato dicotómico por uno Likert de 5 puntos para ofrecer una mayor gama de posibilidades de respuesta y contar con un instrumento más sensible.

Fase 2

Objetivo
Recabar opiniones de profesores de primaria, en relación con los reactivos, instrucciones y formatos que conforman la escala.

Participantes
Siete profesores que se encontraban activos que impartían clases en diferentes grados de primaria.

Herramientas
- Los 32 reactivos seleccionados en la fase anterior, ocho por área.
- Cuestionario con 12 preguntas dicotómicas para que los profesores emitieran sus opiniones respecto a la integración de la escala.

Procedimiento
Se informó a los profesores el objetivo del estudio y se solicitó su participación voluntaria para responder a cinco ejemplares de la escala y posteriormente que emitieran sus opiniones en el cuestionario.

Resultados

Todos los participantes reportaron haber leído con cuidado las instrucciones y alrededor de 80% consideraron que éstas eran claras y suficientes.

En relación con el fraseo de los reactivos, 100% afirmó que era claro y utilizaba un lenguaje de fácil comprensión. Cerca de 90% señaló que el número de reactivos era adecuado y que contaban con la información necesaria para responder.

Todos coincidieron en que los temas eran suficientes y calificaron positivamente el formato para dar sus respuestas. Ninguno opinó que algún reactivo generara incomodidad y 86% confirmó la utilidad de la escala para nominar alumnos con aptitudes sobresalientes.

Discusión

Las imprecisiones en la conceptualización de la categoría pueden dar lugar a problemas en la identificación y atención de niños con aptitudes sobresalientes y, con ello, suscitar la pérdida o disminución de su potencial. De Zubiría (2006) y Moska (2004) indicaron que las aptitudes de estos niños no son constantes y precisan de la organización de experiencias educativas que favorezcan su desarrollo, a fin de evitar que puedan aminorarse o perderse, por lo que la generación de instrumentos como el que aquí se presenta constituyen una contribución importante.

La polémica respecto al papel del profesor en este proceso entre quienes opinan que tiene un papel privilegiado por las horas que pasa en interacción con los alumnos (Zeynep y Bayindir, 2009), y quienes dudan de su objetividad y señalan que tiende a sobrevalorar el desempeño académico (Elices y Palazuelo, 2006), hace resaltar la importancia del diseño de instrumentos que le proporcionen información relacionada con los indicadores de la aptitud sobresaliente para que pueda participar y contribuir en la identificación.

Al respecto, se pueden señalar los prometedores resultados obtenidos en la aplicación de la primera versión de esta escala, a partir de la cual 24 profesores evaluaron a 670 niños de tercero a quinto grado, con un nivel de 74% de coincidencia en la identificación con otras pruebas utilizadas (Test de matrices progresivas de Raven, Escala de compromiso con la tarea, Prueba de pensamiento creativo de Torrance y Escala de autoconcepto académico).

Con base en estos resultados, se considera que los esfuerzos por mejorar este instrumento y reunir evidencias a favor de su validez de contenido implicarán una aportación en dos sentidos: en la generación de herramientas que contribuyan para la identificación de niños con aptitudes sobresalientes, y en la atención a la comunidad, a partir de la evaluación e intervención de necesidades educativas relacionadas con esta categoría, lo que es particularmente relevante para quienes viven en zonas económicamente desfavorecidas, donde la carencia o

escasez de recursos con frecuencia limitan sus oportunidades de desarrollo.

Finalmente, es pertinente reconocer que los avances logrados hasta el momento con esta escala resultan relevantes pero no suficientes, pues aún es preciso hacer otros procedimientos que permitan obtener evidencias relacionadas con distintas formas de validez, además de realizar los análisis estadísticos que den cuenta de su consistencia interna y otras formas de confiabilidad.

Referencias

Blanco, M.C. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de los alumnos superdotados*. Barcelona: Praxis.

Chan, D. (2010). Perfectionism among Chinese Gifted and Nongifted Students in Hong Kong: The Use of the Revised Almost Perfect Scale. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(1), 68-98.

Covarrubias, P. (2001). *Características cognitivas y socioafectivas de los niños y niñas sobresalientes de la zona norte de México*. (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.

De Zubiría, J. (2006). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad.* Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Elices, S.J. y Palazuelo, M.M. (2006). El profesor identificador de necesidades educativas asociadas a las altas capacidades. *Faisca*, 11(13), 23-47.

Ferrando, M., Prieto, M.D. Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 7(3), 21-50.

Moska, E.L. (2004). Identificación de los niños CAS. *Educar Revista de Educación*, 29, 17-34. Recuperado de http://portalsej.jalisco.gob.mx.

Mueller, C.E. (2009). Protective Factors as Barriers to Depression in Gifted and Nongifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 3-14.

Renzulli, J. (1979). *The Enrichment Triad Model: A Guide for Developing Defensible Programs for the Gifted, Mansfield Center*. EUA: Creative Learning Press.

Renzulli, J. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan*, 92(8), 81-89.

Schick, H. y Phillipson, S. (2009). Learning Motivation and Performance Excellence in Adolescents with High Intellectual Potential: What Really Matters? *High Ability Studies*, 20(1), 15-37.

Speirs, N.K. y Finch, H. (2006). Perfectionism in High-Ability Students: Relational Precursor and Influences on Achievement Motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 237-251.

Valadez, D., Meda, R.M. y Zambrano G.R. (2006). Identificación de niños sobresalientes que estudian en escuelas públicas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5 (julio-septiembre), 39-45.

Valadez, D., Pérez, L. y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca*, 15(17), 2-17.

Zacatelco, F., Chávez, B. y González, A. (julio, 2013). Análisis psicométrico de una escala de nominación del maestro para identificar aptitudes sobresalientes: resultados preliminares. Presentado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología “Por la integración de las Américas”. Brasilia, Brasil.

Zacatelco, F., Chávez, B., Lemus, A., Tapia, E. y Ortiz, G. (2010). Detección de alumnos con capacidad sobresaliente en una escuela primaria urbano-marginal. *Revista Mexicana de Psicología*, 407-408, número especial ISSN: 0185607-3.

Zavala. B.M.A. (2004). *La detección de alumnos CAS-Superdotados en las escuelas primarias.* (Tesis doctoral, inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

Zeynep, I.H. y Bayindir, N. (2009). Awareness Level of Teachers About the Characteristics of Gifted Childrens. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 3(3), 2519-2527.

Confiabilidad y validez de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA en estudiantes universitarios del Estado de México

Carlos Saúl Juárez Lugo,[1] Karina Pichardo Silva,[1]
María del Consuelo Escoto Ponce de León[1]
y Elba Luna Montijo[2]

Introducción

Para Monereo (2004), las estrategias de aprendizaje son un proceso de toma de decisiones, conscientes e intencionales, con las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para cumplir un determinado objetivo, siempre en función de las condiciones de la situación educativa en que se produce la acción. La función primordial de las estrategias en todo proceso de aprendizaje es facilitar la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del alumno. Este proceso implica la gestión y supervisión de los datos que entran, así como la clasificación, la categorización, almacenamiento, recuperación y salida de la información.

De acuerdo con Coll (2001), Gargallo (2002) y Monereo (1990), en las últimas dos décadas, la investigación sobre las

1 Universidad Autónoma del Estado de México.
2 Sistema Educativo del Estado de México.

estrategias de aprendizaje en el ámbito escolar ha tenido una atención especial como uno de los factores relevantes de la educación formal, por ejemplo, en el tratamiento curricular de los contenidos procedimentales, en la práctica del profesor como facilitador de aprendizaje y en el impacto que las estrategias pueden tener en el alumno para construir un tipo de aprendizaje más comprensivo, eficaz y óptimo.

Entre las pruebas existentes para medir este constructo, la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, elaborada por Román y Gallego (1994), es uno de los instrumentos más utilizados. La Escala ACRA originalmente fue diseñada para ser aplicada a niños de entre 12 a 16 años con el objetivo de identificar los procesos que intervienen en el aprendizaje y que dan nombre a las cuatro escalas que la conforman: adquisición, codificación, recuperación y apoyo.

En México, así como en otros países de habla hispana, se ha utilizado la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Román y Gallego, 1994) para evaluar los procesos cognitivos en estudiantes universitarios, sin considerar que la escala fue diseñada para estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. En la mayoría de las investigaciones con universitarios se utiliza la versión original del ACRA para relacionar el uso de las estrategias con variables como el sexo, el semestre que cursa el alumno, la formación profesional y el rendimiento académico (Bernal, 2009; Camarero, Martín y Herrero, 2000; Cardozo *et al*., 2011; Cruz y Anzaldo, 2009; Juárez, Rodríguez y Luna, 2012; Martín y Camarero, 2001). En otras investigaciones con estudiantes universitarios se presentan versiones abreviadas de este instrumento, pero no reportan de manera puntual el procedimiento psicométrico con el que fue reducida la escala (De la Fuente y Justicia, 2003; Gutiérrez, 2009; Villamizar, 2008).

Ante este panorama, la presente investigación tiene por objetivo conocer las propiedades psicométricas de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA (Román y Gallego, 1994) en una muestra de estudiantes mexicanos a nivel universitario, debido a que no existen estudios reportados al respecto en nuestro país.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 623 estudiantes universitarios (67.1% mujeres y 32.9% varones), con una edad comprendida en un rango de 17 a 44 años (*M* = 18.74 años; *DE* = 2.53) de seis licenciaturas.

Instrumentos

La Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA que se utiliza en esta investigación fue elaborada por Román y Gallego (1994), fue construida para ser utilizada de forma preferente en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria (12 a 16 años aproximadamente). Evalúa el uso que habitualmente hacen los estudiantes de las estrategias de aprendizaje. Está conformada por cuatro escalas independientes, que son *adquisición*, *codificación*, *recuperación de la información* (procesos cognitivos) y *apoyo al procesamiento* (procesos metacognitivos y afectivos), 32 factores (estrategias de aprendizaje) y 119 ítems (técnicas de aprendizaje) con cuatro opciones de respuesta (A = *nunca o casi nunca*; D = *siempre o casi siempre*).

El Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje CHAEA (Alonso, Gallego y Honey, 2007), que evalúa los estilos de aprendizaje, está conformado por 80 reactivos, de los cuales 20 corresponden a cada uno de los estilos de aprendizaje, activo, reflexivo, teórico y pragmático, los cuales están distribuidos aleatoriamente, a las que se responde dicotómicamente, manifestando si se está *de acuerdo* (signo +) o *en desacuerdo* (signo -).

El cuestionario de Estrategias de Aprendizaje para universitarios CEA-U (Martin, García, Torbay y Rodríguez, 2007) consta de un total de 57 ítems que hacen referencia a diversas estrategias. Consta de tres escalas: estrategias motivacionales (27 ítems), estrategias cognitivas (22 ítems) y estrategias metacognitivas (8 ítems) con cinco alternativas de respuesta.

Resultados

El coeficiente de confiabilidad total del ACRA es alto (α = .97), en lo que respecta a la consistencia interna de las cuatro escalas se obtuvieron puntajes altos: *Adquisición* (α = .80), *Codificación* (α = .93), *Recuperación* (α = .86) y *Apoyo* (α = .92).

Las puntuaciones del ACRA correlacionaron significativamente con la puntuación del CEA-U (r = .470, p = .0001), lo cual indica que el ACRA presentó una adecuada validez concurrente.

Las puntuaciones del ACRA obtuvieron una correlación débil respecto a la puntuación del CHAEA (r = .297, p = .0001), lo cual indica que el ACRA presentó una adecuada validez discriminante.

El Análisis Factorial (AF) se realizó para cada una de las escalas de forma independiente, se contemplaron tres criterios para llevar a cabo el AF: saturación del ítem ≥ .40, un mínimo de tres ítems por factor y congruencia conceptual.

En la escala de estrategias de adquisición, el AF arrojó cuatro factores, los cuales explican 42.46% de la varianza. El AF agrupó a 15 ítems de los 20 ítems originales de esta escala. En la escala de codificación el AF arrojó siete factores que explican 53.90% de la varianza total. De esta forma agrupó a 35 de los 46 ítems originales de esta escala. En cuanto a la escala de recuperación, el AF arrojó cuatro factores que explican 50.99% de la varianza. Agrupó a 17 de los 18 ítems originales de la escala original. Por último, la escala de apoyo al procesamiento arrojó una solución factorial compuesta por siete factores que explican 56.79% de la varianza. Se agrupó a 28 de los 35 reactivos originales de la escala.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos, es posible concluir que la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA tiene una alta consistencia interna para el instrumento en su totalidad, así como para sus escalas.

La estructura de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA, en su versión original, cuenta con 32 factores distribui-

dos en cuatro escalas (Román y Gallego, 1994). Los resultados obtenidos del análisis factorial de componentes principales con rotación varimax de la presente investigación arrojaron una solución de 21 factores; estos valores sugieren que la diferencia de estructura factorial podría deberse a que el instrumento fue diseñado originalmente para alumnos de educación secundaria; sin embargo, se ha utilizado en varias investigaciones con estudiantes universitarios sin que se haya comprobado la pertinencia psicométrica del instrumento.

Coincidimos con De la Fuente y Justicia (2003) al señalar la inadecuación de la estructura factorial general del instrumento original para ordenar las técnicas utilizadas por estudiantes universitarios. El análisis factorial efectuado en este trabajo sugiere que el sistema educativo español y mexicano difiere en la implementación didáctica que hacen los profesores de los saberes que tiene que aprender el alumno. Mientras que en el ACRA las estrategias de aprendizaje distinguen distintas técnicas específicas, en el contexto mexicano las técnicas se agrupan de forma simplificada. Por ejemplo, el subrayado en el contexto español se divide en lineal e idiosincrático, mientras que en el contexto mexicano agrupó las dos técnicas anteriores más el epigrafiado en un solo factor. El universitario mexicano, de acuerdo a los resultados, no discrimina necesariamente las diferentes técnicas que se atribuyen a una estrategia, debido posiblemente a que su estructura cognitiva es más experta y pragmática al ejecutar procesos específicos de aprendizaje.

La validez concurrente del ACRA fue analizada mediante la correlación de la puntuación en esta prueba con la puntuación del CEA-U. Se encontró que la correlación fue estadísticamente significativa, lo cual indica que los procesos cognitivos de adquisición, codificación, recuperación de la información y apoyo al procesamiento se asocian con las estrategias motivacionales, cognitivas y metacognitivas de aprendizaje de los universitarios.

En cuanto a la validez discriminante del ACRA con la puntuación del CHAEA se encontró una correlación pobre entre ambas pruebas, lo cual nos indicaría que el ACRA discrimina entre el constructo de estrategias de aprendizaje y estilo de aprendizaje.

En conclusión, el ACRA parece ser un instrumento adecuado para medir las estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios; sin embargo, consideramos necesario realizar una adaptación de la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA a población universitaria mexicana, de acuerdo con los resultados de las propiedades psicométricas de la presente investigación. Es necesario realizar una prueba simplificada y contextualizada de los 119 ítems y 32 factores atendiendo los rasgos particulares del nivel educativo y del proceso enseñanza aprendizaje del país, así como explorar si dichos resultados se presentan también en educación secundaria y preparatoria.

Referencias

Alonso, C.M., Gallego, D.G. y Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora.* España: Ediciones Mensajero.

Bernal, F. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de carreras pedagógicas y no pedagógicas de la universidad de Playa Ancha de CS. *De la Educación*. *Revista de Orientación Educacional,* 43, 35-57. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098407.

Camarero, F., Martín, F. y Herrero, J. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(4), 615-622.

Cardozo, D., Pérez, M.A., Jaramillo, M., Mendoza, R., Santillán, G. y Bobadilla, S. (2011). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la licenciatura en Psicología del CU UAEM Temascaltepec. *Revista de Educación y Desarrollo,* 18, 35-40.

Coll, C. (2001). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.

Cruz, X. y Anzaldo, R. I. (septiembre, 2009). ¿Qué estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes de la LIE? El caso de la UPN unidad 142. Trabajo presentado el X Congreso Nacional

de Investigación Educativa, área 1: aprendizaje y desarrollo humano, Veracruz, Ver. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0101T.htm.

De la Fuente, J. y Justicia, F. (2003). Escala de estrategias de aprendizaje. ACRA-Abreviada para alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1, 139-158.

Gargallo, B. (2002). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. España: Humanidades Pedagogía.

Gargallo, B., Suárez, J. y Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEAU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa,* 15(2), 1-31. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm.

Gutiérrez, R. (septiembre, 2009). Estrategias de aprendizaje en alumnos de una licenciatura en Psicología. Un estudio exploratorio. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 1: aprendizaje y desarrollo humano, Veracruz, Ver. Resumen recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido0101T.htm.

Juárez, C., Rodríguez, G. y Luna, L. (2012). El cuestionario de estilos de aprendizaje CHAEA y la Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA como herramienta potencial para la tutoría académica. *Revista Estilos de Aprendizaje,* 10(10), 1-31. Recuperado de http://www.estilosdeaprendizaje.es/.

Martín, E., García, L.A., Torbay, A. y Rodríguez, B. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. *Anales de Psicología,* 23*,* 1-6.

Martín, F. y Camarero, F. (2001). Diferencias de género en los procesos de aprendizaje en universitarios. *Psicothema*, 13(4), 598-604.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50, 3-25.

Monereo, C. (2004). *Estrategias de aprendizaje y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (10ª ed.). España: Graó.

Román, J. M. y Gallego, S. (1994). *ACRA: Escala de Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: TEA Ediciones.

Villamizar, G. (2008). Relación entre estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología. *Docencia Universitaria*, 9, 71-94.

Estimulación temprana en niños de desarrollo típico

Usul Abraham Mercado Saavedra,[1]
Gabriela Jiménez Meza[1] y Pedro Palacios Salas[1]

Introducción

El contexto del desarrollo del infante es tríadico, se necesita de un adulto que lo vaya guiando en la adquisición de conocimientos del mundo para que pueda adaptarse a la realidad (Palacios, Rodríguez, Méndez y Hermosillo, 2013; Rodríguez y Moro, 1999).

El mundo en el que vivimos es un mundo construido y conceptualizado por los adultos; estamos inmersos en un océano de sistemas semióticos y para los poseedores de estos sistemas es sencillo nombrar los objetos que se conocen e incluso pueden tener imágenes de las cosas que se nombran; sin embargo, cuando recién llegamos a este mundo no sabíamos cómo nombrar estos objetos, y tampoco sabíamos para qué servían o cómo se usaban.

En investigaciones previas se ha tratado de explicar cómo es que el niño adquiere el conocimiento. Para Piaget (1985), el niño adquiere este conocimiento mientras interactúa con el ob-

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.

jeto, donde el objeto es la fuente de conocimiento y el niño posee las estructuras o esquemas necesarios para conocerlo. En cambio, para Vigotsky (1996), la realidad social es el punto de partida del desarrollo, afirmando que cualquier relación del bebé con los objetos se lleva a cabo a través de otra persona, donde queda de manifiesto que desde el inicio la triada es la unidad mínima de interacción en la construcción del psiquismo humano. Vigotsky (1996) también introduce un concepto que integra esta triadicidad: "la zona de desarrollo próximo", definiéndola como la distancia entre lo que el infante puede hacer por sí solo y lo que hace con ayuda del adulto. En algunos estudios se ha encontrado que los niños conocen los usos de los objetos gracias a la acción conjunta y comunicativa del adulto con el niño y los objetos (Moro y Rodríguez, 2005; Palacios, 2009; Palacios *et al*. 2013; Palacios y Rodríguez, 2014).

Por otro lado, para potenciar el desarrollo del niño existen distintos programas de estimulación, los cuales se enfocan a distintos tipos de población y/o a distintos aspectos del desarrollo. Por ejemplo, cabe destacar que en México las propuestas de estimulación temprana sólo toman en cuenta la interacción del adulto y el niño. Tal es el caso de la Secretaría de Educación Pública (1999), pues su *Manual de Estimulación Temprana* está destinado a los cuidadores y especialistas para desarrollar habilidades en niños desde los 45 días de edad hasta los cuatro años. También está el manual denominado *Ejercicios de estimulación temprana*, publicado por la UNICEF (2011), que contempla la estimulación del desarrollo motor grueso y fino, el lenguaje y el desarrollo socioafectivo.

A diferencia de las propuestas anteriores, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes se lleva a cabo un taller de estimulación temprana para niños de 6 a 18 meses de edad, en un contexto de interacción adulto-niño-objetos, cuyo objetivo es potenciar el desarrollo cognitivo de los infantes, ya que de manera reciente Palacios *et al*. (2013) han propuesto que estas situaciones de interacción tríadica son la unidad básica de la educación.

Método

Participante

Una niña, de 10 meses de edad, que asistió al taller de estimulación temprana impartido en la Unidad de Atención e Investigación Científica en Psicología del Departamento de Psicología durante el semestre enero-junio 2013.

Material

Para realizar las actividades de este taller se utilizaron cuatro cubos de madera, un pivote con cinco aros, dos pelotas, un teléfono de juguete, un carrito de juguete, una cuchara, un plato y un muñeco de trapo.

Procedimiento

Durante el taller, se estimularon los usos canónicos de apilar cubos, introducir y sacar los aros de un pivote, arrojar y atrapar una pelota, así como los usos simbólicos de hablar por teléfono, jugar con un carrito de juguete y alimentar a un muñeco de trapo. Cada semestre se ofrece el taller y las personas interesadas acuden y registran a los niños de manera voluntaria. Cada uno de los niños es asignado a uno de los estudiantes que imparten el taller.

El taller está organizado en dos fases. En la primera fase, que usualmente tiene una duración de dos sesiones, se hace la evaluación a los infantes para establecer su nivel de desarrollo. En la segunda fase, de diez sesiones, se estimula la adquisición de los usos y significados canónicos y simbólicos de los objetos. La niña sólo asistió a nueve de las diez sesiones de intervención. Cabe aclarar que cada sesión tenía una duración de treinta minutos.

Durante las primeras sesiones de la segunda fase, la introducción de la niña a los usos canónicos y simbólicos de los objetos se hizo por medio de demostraciones distantes e inmediatas

de dichos usos en conjunto con verbalizaciones. Posteriormente, las demostraciones se disminuyeron y se usaron otros mediadores comunicativos menos invasivos, por ejemplo, con gestos de señalar, ostensiones o solamente lenguaje.

Resultados

La niña, durante las primeras dos sesiones de evaluación, realizó solamente usos indiferenciados de los objetos, es decir, no poseía aún el conocimiento de las reglas del uso convencional de los objetos que le fueron presentados, ya que todos los objetos que se le presentaron se los llevaba a su boca o los arrojaba.

Los progresos de la niña en relación con los usos canónicos durante el proceso de estimulación fueron de la siguiente manera: en relación con el uso de apilar los cubos logró colocar un cubo en la cuarta sesión dos en la sexta y tres en la octava; en cuanto al uso de lanzar la pelota, la niña logró lanzarla sin dirección en la cuarta sesión, y en la séptima logró lanzarla al aplicador directamente; sin embargo, en el uso de introducir aros en el pivote no observamos ningún cambio.

Referente a los usos simbólicos, la niña logró dar de comer simbólicamente a la otra persona y a sí misma en la séptima sesión, habló por teléfono a partir de la segunda sesión con la ayuda del adulto y, finalmente, usó el carrito como coche en la séptima sesión, acompañando este uso con sonidos onomatopéyicos.

Discusión y conclusión

Los resultados de la intervención muestran que la adquisición de los usos canónicos y simbólicos no se dan de manera uniforme en todos los objetos, sino que cada objeto posee un ritmo o progresión individual en el transcurso de la adquisición de esos usos, al igual que ha sido reportado en otros trabajos de investigación (Moro y Rodríguez, 2005; Palacios, 2009; Rodríguez y Moro 1999; Palacios y Rodríguez, 2014).

La niña sólo alcanzó el nivel 1 (Palacios y Rodríguez, 2014) de los usos simbólicos, que se caracteriza porque el símbolo tiene una relación muy estrecha con el uso canónico del objeto en cuestión y porque está dirigido hacia el adulto, hecho que llamó nuestra atención, pero que puede ser explicado por dos sucesos. El primero es que la niña parecía siempre retraída durante las sesiones y el segundo porque la intervención fue interrumpida por el periodo vacacional y al regreso de éste la niña se negaba a trabajar.

Gracias a la estimulación a la que fue expuesta la infante, logró adentrase en los usos canónicos y al nivel 1 de los usos simbólicos, circunstancia posiblemente distinta a la que hubiera prevalecido en el desarrollo de la niña si no hubiera asistido al taller, dado que a la edad de diez meses otros niños ya muestran usos canónicos (ver Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez y Moro 1999), y en ella había una prevalencia de usos indiferenciados o no canónicos de los objetos a esa edad.

Referencias

Moro, C. y Rodríguez, C. (2005), *L'objetet la construction de son usage chez le bébé. Une aproche sémiotique du développment préverbal.* Bern-New York: Peter Lang.

Palacios, P. y Rodríguez, C. (2014). Infant and Child Development. *The Development of Symbolic Uses of Objects in Infants in a Triadic Context: A Pregmatic and Semiotic Perspective.* Doi: 10.1002/icd.1873.

Palacios, P. (2009). *Origen de los usos simbólicos de los objetos en los niños en contextos de comunicación e interacción tríadicos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

Palacios, P., Rodríguez, C., Méndez Sánchez, C., Hermosillo de la Torre, A.E. (2013). Contextos comunicativos e interactivos tríadicos: la unidad básica de la educación (14-40). En P. Palacios, M. C. Farfán, E. Navarrete y S.C. Miramontes (Comp.), *Psicología educativa: reflexión práctica e intervención*. Toluca, México: UAEM.

Piaget, J. (1985). *El Nacimiento de la inteligencia en el niño* (Trad. P. Bordonaba). Barcelona: Crítica. (Trabajo original impreso en 1936).

Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres: cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.

Secretaría de Educación Pública. (1999). *Manual de Estimulación Temprana*. Recuperado de http://www.zona-bajio.com/Manual_ET.pdf.

UNICEF. (2011) *Ejercicios de Estimulación Temprana*. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/ejercicioestimulaciontemprana.pdf.

Vigotsky, L.S. (1996). El problema de la edad. En L.S. Vigotsky, *Obras escogidas IV. Psicología infantil*. (251-273) (Trad. L. Kuper). Madrid: Visor (Trabajo original impreso en 1932).

Manejo de las atribuciones de causalidad en un caso de tricotilomanía

Cecilia Méndez Sánchez[1]

Introducción

La tricotilomanía (TTM) es un trastorno con alta incidencia en población infantil entre los 5 y los 13 años. Se estima que su prevalencia oscila entre el 0.5 a 3.4% en promedio, llegando incluso hasta 13% de los escolares (Jiménez, Petrocelli y Hernández, 2010) y suele mantenerse durante mucho tiempo o bien aparecer y desaparecer en distintos momentos de la vida de la persona.

La TTM se presenta en distintas zonas del cuerpo, siendo las más frecuentes la cabeza, las cejas y las pestañas. Suele darse en estados de estrés, aunque se ha visto que muchas personas lo hacen en estados de relajación o cuando están distraídos, luego de experimentar una sensación de hormigueo. Muchos comentan que en su intento de resistirse a la "necesidad" de arrancarse el pelo, experimentan un incremento de la tensión y luego una sensación de descanso al habérselo arrancado, con

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.

la desaparición de la sensación de hormigueo acompañado de prurito en las áreas afectadas.

La TTM está asociada a comportamientos como morderse las uñas, rascarse, hacerse excoriaciones, tricofagia (entre los que se encuentra el tricobezoar y el síndrome de Rapunzel), la cual puede provocar problemas físicos graves para la persona (anemia, dolor abdominal, náuseas y vómitos, obstrucción e incluso perforación abdominal). Sus principales consecuencias psicológicas son la evitación de situaciones sociales para ocultar la alopecia (Christenson y Mansueto, 1999; Morales, Camacho, Coll y Vázquez, 2010; Stemberger, Thomas, Mansueto y Carter, 2000) y un deterioro de la autoestima, por lo que resulta importante realizar un diagnóstico oportuno para implementar un procedimiento terapéutico encaminado a la eliminación de este trastorno.

Los distintos procedimientos utilizados para la intervención en estos casos tienden a referir procedimientos farmacológicos, procedimientos cognitivo conductuales o bien una combinación de ambos (Jiménez, Petrocelli y Hernández, 2010). Los procedimientos cognitivo conductuales han mostrado ampliamente resultados satisfactorios en el tratamiento de la TTM mediante el uso de estrategias como la relajación, el fortalecimiento de conductas incompatibles y la inversión del hábito (Duke, Keeley, Geffken y Storch, 2010; Pérez, 2004; Elliott y Fuqua, 2000; Himle, Flessner, y Woods, 2004). En estos tratamientos se ha observado que los pacientes muestran una tendencia a evitar el tratamiento como una forma de ocultar su trastorno debido a la vergüenza que experimentan (Diefenbach, Tolin, Hannan, Crocetto y Worhunsky, 2005; Shusterman, Feld, Baer y Keuthen, 2009), o bien, porque están convencidos de que “no pueden hacer nada para controlarse” (Walsh y McDougle, 2001).

Dados estos sentimientos de vergüenza e ideas sobre la imposibilidad de controlarse, planteamos que se puede intervenir desde el modelo de las atribuciones de causalidad de B. Weiner, quien postula que las personas ante una situación de fracaso buscan identificar las causas de ese resultado (atribuciones de causalidad), de las cuales se derivan no sólo sus reacciones

emocionales sino también aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales (1986; 1992). Según él, las causas pueden clasificarse en función de tres dimensiones: locus de causalidad, grado de estabilidad y controlabilidad, las cuales tienen consecuencias sobre el comportamiento del sujeto en tres aspectos específicos, a nivel de las expectativas, de la motivación de logro y de las reacciones emocionales.

Desde la dimensión *locus de causalidad*, las causas pueden ser internas y externas y tiene consecuencias directas sobre la autoestima, las emociones (orgullo, vergüenza y culpa), en las expectativas y en la motivación de logro (Weiner, 1986 y 1991). La dimensión *grado de estabilidad* se refiere a que las causas se mantienen en el tiempo o en las situaciones; sus efectos se centran principalmente en las expectativas de logro que el individuo puede generar ante situaciones similares, lo que redundará en sentimientos de esperanza/desesperanza, que los lleva a persistir o no en la tarea. Finalmente, en la dimensión *controlabilidad,* se analiza el grado de control que posee la persona para modificar las causas a las que atribuye el resultado de su comportamiento, con consecuencias en las reacciones emocionales dirigidas hacia uno mismo; en el caso del fracaso sobrevienen reacciones emocionales de culpa e ira debido a la implicación de responsabilidad acompañadas de evaluaciones negativas para el futuro (Rudolph, Roesch, Greitemeyer y Weiner, 2004). Los investigadores coinciden en que el estilo educativo de los padres y las influencias de profesores, grupos de iguales, cultura, etcétera, son determinantes en las formas en que se aprende a realizar las atribuciones de causalidad, así como la motivación de logro (Shaffer, 2002), en la explicación del éxito académico, problemas emocionales y conductuales, responsabilidad social y empatía.

El estudio de las atribuciones de causalidad ha tenido gran influencia en el campo clínico, pero hasta el momento no se ha encontrado un trabajo que refiera la intervención de la TTM bajo la óptica de este modelo.

Planteamiento del caso

El caso clínico que se presenta fue intervenido bajo esta óptica y se refiere a una niña de 8 años de edad (tercero de primaria), que vive sólo con su madre de 36 años (empleada de ventas). La niña dejó de ver a su padre desde que tenía 4 años, actualmente rara vez lo ve. Dice que lo extraña mucho y no pierde la esperanza de que "sus padres se casen y se junten". Comenzó a quitarse el cabello detrás de la oreja y continuó con el de la frente, cejas y pestañas desde hacía mes y medio con relación a la primera entrevista con la madre, fecha que coincidió con la entrada a la escuela. Había sido llevada con el psiquiatra, el cual le recetó Avantal (1/2 pastilla al día). La madre dejó de darle el medicamento porque no vio ningún efecto en su hija después de que lo tomó por dos semanas. No se presentaba tricofagia; sin embargo, se acompañaba de la siguiente conducta: morder la parte inferior de la manga de su suéter y/o blusa.

Cuando la niña salía de su escuela, era llevada al lugar de trabajo de la madre (en la parte de atrás del espacio de trabajo de su madre), donde hacía sus tareas. La madre comentó que cuando llegaban a su casa (a las 18:00 horas aproximadamente), ella se dedicaba a las labores del hogar, mientras que la niña miraba la televisión. Comentó que buscaba que su hija tuviera buenas calificaciones y que la niña era muy sensible a las presiones escolares respecto al buen aprovechamiento académico, así como al rechazo social por parte de sus compañeros. Refirió que cuando su hija tenía cuatro años comenzó a comerse las uñas, lo que ha disminuido con el tiempo, aunque no se ha eliminado. Se describe a la niña como callada, le "da pena saludar a las personas" y tiende a decir que cuando lo haga "se va a avergonzar", suele además compararse con los demás y en esa comparación "ella siempre sale perdiendo".

En las sesiones, la niña reporta que se pone nerviosa porque piensa que "se van a burlar de mí". Cada vez que está nerviosa, comienza a rascarse o jalarse el pelo, y siente un dolor ligero pero ya sin ansiedad, y continúa jalándoselo hasta que se cae, esto se acompaña de bienestar. Dice que chupa las co-

sas porque siente “cosa”, y así es como se relaja. Ante algunas situaciones que ve, ella se imagina o piensa cosas donde hay consecuencias negativas y que no puede controlar, entonces experimenta ansiedad y es cuando comienza con el comportamiento-problema. Comenta también que “mis manos me controlan”. Refiere que esto sucede principalmente en la escuela, pues le preocupa no hacer bien los trabajos porque se quedaría sin recreo y que las actividades escolares son “difíciles” para ella y eso la pone nerviosa (cuando la maestra regaña a sus compañeros ella piensa que es a ella, así como cuando le preguntan y no sabe la respuesta).

En primera instancia se buscó identificar las atribuciones de causalidad que la niña y la madre tenían sobre la TTM. Posteriormente, en diversas situaciones de juego, se identificaron sus atribuciones de causalidad ante la resolución de problemas y, una vez obtenido el diagnóstico, el cual fue entregado a la madre y a la niña por separado, se procedió con la fase de tratamiento, cuyo objetivo fundamental era fortalecer su percepción de control de las situaciones que le generaban estrés, mediante la sustitución de sus atribuciones de causalidad externas, estables y sin control a atribuciones internas, no estables y con control. A la madre se le instruyó para que modificara su estilo educativo y a que apoyara en casa en el fortalecimiento de las atribuciones de causalidad que se estaban favoreciendo con su hija en el consultorio, así como para que dedicara tiempo para jugar con su hija.

Durante todo el proceso de intervención se tomaron fotografías de las partes afectadas (cabeza, cejas y pestañas), con la finalidad de utilizarlas como un elemento de retroalimentación semanal para la niña y su madre. La fase de seguimiento se realizó al mes, los tres meses y a los seis meses después de finalizado el tratamiento.

La niña logró aceptar que ella tenía el control del estrés que experimenta en distintas situaciones lúdicas durante las sesiones y pudo ser capaz de implementar distintas formas para controlarse. Se pudo constatar en las fotografías tomadas que para la sesión seis le comenzaba a crecer el pelo en la nuca y

para la sesión ocho le seguía creciendo en la parte frontal de la cabeza. Para la sesión 10 ya tenía pelo en toda la cabeza, así como en cejas y pestañas.

Conclusiones

Cuando una persona se convence de que es incapaz de controlar su comportamiento y sus emociones, se fortalece la idea de que no tiene control sobre sí misma y de que son las situaciones las que la manejan; en este sentido, las causas de su comportamiento son externas y sin control por parte de ella. Pero cuando la persona cambia sus atribuciones de causalidad, en este caso a causas internas y controlables por ella, se fortalece su autoestima al no verse como vulnerable, su autoconfianza se fortalece y por ende disminuyen los sentimientos de ansiedad; así, la persona confía en su capacidad de controlar su comportamiento, permitiéndose generar formas alternativas adecuadas de afrontamiento de las situaciones que le generaban estrés. Con este caso se ha podido demostrar que el manejo de las atribuciones es una buena alternativa de tratamiento para la TTM.

Referencias

Christenson, G.A. y Mansueto, C.S. (1999). Trichotillomania: Descriptive Characteristics and Phenomenology. En D.J. Stein, G.A. Christenson y E. Hollander (Eds.), *Trichottilomania* (1-42). Washington: American Psychiatric.

Diefenbach, G.J., Tolin, D.F., Hannan, S., Crocetto, J. y Worhunsky, P. (2005). Trichotillomania: Impact on Psychosocial Functioning and Quality of Life. *Behaviour Research and Therapy*, 43, 869-884.

Duke, D.C., Keeley, M.L., Geffken, G.R. y Storch, E.A. (2010). Trichotillomania: a current review. *Clinical Psychology Review*, 30, 181-193.

Elliott, A.J. y Fuqua, R.W. (2000). Trichotillomania: Conceptualization, Measurement, and Treatment. *Behavior Therapy*, 31, 529-546.

Himle, M.B., Flessner, C.A. y Woods, D.W. (2004). Advances in the Behavior Analytic Treatment of Trichotillomania and Tourette's Syndrome. *Journal of Early and Intensive Behavioral Interventions*, 1(1), 58-65.

Jiménez, H.F., Petrocelli, C.D. y Hernández, Z.S. (2010). Caso Clínico. Tricotilomanía. *Revista del Centro Dermatológico Pascua*, 19(1), 22-26. Recuperado de http://www.medigraphic.com/pdfs/derma/cd-2010/cd101e.pdf.

Morales-Fuentes, B., Camacho-Maya, U., Coll-Clemente, F. y Vázquez-Minero, J. (2019). Tricotilomanía, tricobezoar de repetición y síndrome de Rapunzel. Informe de un caso y revisión de la literatura. *Cirugía y Cirujanos*, 78(3), 265-268.

Pérez, J.M. (2004). Tratamiento conductual de un caso crónico y recidivante de tricotilomanía. *Revista Psicología Científica. com*, 6(1). Recuperado de http://www.psicologiacientifica.com/tricotilomania-tratamiento-conductual.

Rudolph, U.; Roesch, S.C.; Greitemeyer, T. y Weiner, B. (2004). A Meta-Analytic Review of Help Giving and Aggression From an Attributional Perspective: Contributions to a General Theory of Motivation. *Cognition and Emotion*, 18(6), 815-848.

Shaffer, D.R. (2002). *Logro. Desarrollo social de la personalidad*. Madrid: Thomson.

Shusterman, A., Feld, L., Baer, L. y Keuthen, N. (2009). Affective Regulation in Trichotillomania: Evidence from a Large-Scale Internet Survey. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 637-644.

Stemberger, R.M., Thomas, A.M., Mansueto, C.S. y Carter, J.G. (2000). Personal Toll of Tricotillomania: Behavioral and Interpersonal Sequelae. *Journal of Anxiety Disorders*, 14(1), 97-104.

Walsh, K.H. y McDougle, C.J. (2001). Trichotillomania. Presentation, Etiology, Diagnosis and Therapy. *American Journal of Dermatology*, 2, 327-333.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1991). Metaphors in Motivation and Attribution. *American Psychologist*, 46, 921-930.

Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Modificación de atribuciones de causalidad: estudio de caso

Alejandra Viridiana Gutiérrez García[1] y Cecilia Méndez Sánchez[1]

Introducción

Desafortunadamente, hoy en día y en diversos planteles escolares, es cada vez más común que los niños manifiesten reacciones de frustración y otras emociones negativas que culminan en crisis de llanto cuando éstos se enfrentan a equivocaciones o errores dentro de las diversas actividades académicas que tienen que resolver en su vida cotidiana. Vivimos en una sociedad cada vez más competitiva en donde se sobrevalora el éxito y se considera que no tener buenos resultados es sinónimo de fracaso.

Esta situación ha venido preocupando a docentes y padres de familia que se preguntan por una explicación lógica de las reacciones emocionales de sus hijos cuando se enfrentan al fracaso, por lo que solicitan también una forma en la que éstas sean evitadas o modificadas. Por esto mismo, el objetivo del presente trabajo es hacer evidente, mediante un estudio de caso

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.

único, el papel que las atribuciones de causalidad juegan dentro de las consecuencias psicológicas en los niños ante el fracaso, así como la posible manera de realizar una intervención psicológica individual.

Ante situaciones de fracaso, los diferentes agentes de socialización con los que convive el niño otorgan explicaciones sobre el porqué de los resultados, por ejemplo: "porque no pusiste atención", "porque la actividad era muy difícil", "porque no eres listo", las cuales se denominan atribuciones de causalidad y son estudiadas por la denominada teoría atribucional, la cual señala que los individuos, ante cualquier acontecimiento, pero especialmente ante los negativos y sorpresivos, buscan explicar su ocurrencia, verbalizando atribuciones causales que tendrán un impacto en su cognición, sus emociones y su conducta (Pintrich y Schunk, 2006), mismas que les ayudarán a tomar un punto de referencia y a evaluar sus propias capacidades y su propio rendimiento.

Bajo el modelo atribucional de Weiner (2005), estas atribuciones se clasificarán en tres dimensiones causales: locus de control (localización de la causa: externa o interna), estabilidad (duración de la causa: estable e inestable), y el control (capacidad de modificación voluntaria por el sujeto: controlable o no controlable). Dependiendo de esta clasificación, se tendrán efectos diferenciales en las reacciones afectivas, cognitivas y/o conductuales.

En el caso de la estabilidad, se modificarán las expectativas y motivación en tareas posteriores o similares relacionadas con la perseverancia en la tarea –lo que se refiere a la motivación de logro (Alonso, 1984)–; con relación al locus de causalidad se tendrán emociones que afectarán la autoestima, y de acuerdo a la dimensión control, el efecto redundará en la responsabilidad con sentimientos de vergüenza o culpa (Weiner, 2005; Alonso, 1984; De la Torre y Godoy, 2002).

Weiner (2005) se inclina por una reeducación de las atribuciones hacia el esfuerzo, el cual cobra importancia al ser conceptualizado como una causa interna, controlable e inestable, por lo que las expectativas de logro en tareas posteriores se verán incrementadas, manteniendo un nivel adecuado de motivación y

adquiriendo un estilo cognitivo que servirá para su afrontamiento de una forma más adaptativa. Esto se logrará, además, favoreciendo en los niños una visión más objetiva al atribuir sus resultados a causas más realistas, considerando también otras variables que pudieron incidir en el resultado y que más que el esfuerzo son la causa real del mismo. Sugiere también hacer un mayor énfasis en el proceso de ejecución de la tarea más que en el resultado, dando importancia también a aquello que sí está bajo su control a pesar de que la causa haya sido externa, es decir, al esfuerzo realizado y al intento por llevarla a cabo.

Método

Participantes

- Niño de 10 años de edad que cursa el quinto grado de primaria en el Colegio Bosques en Aguascalientes, México. Se incorporó a él hace aproximadamente un año. Su colegio anterior también es clasificado como de alta exigencia. Es de nivel socioeconómico alto, vive con sus padres y con su hermana mayor de 13 años de edad que estudia en la secundaria de la misma institución y cuyos padres califican como “excelente en Matemáticas”. La problemática referida por los maestros fue “baja tolerancia a la frustración”.
- Tres maestras del niño de la misma institución, de aproximadamente 40 años de edad. Dos de ellas están frente al grupo la mitad de la jornada escolar, respectivamente (Español e Inglés), y la tercera imparte el Taller de Matemáticas sólo dos sesiones de 45 minutos a la semana.

Material

- Entrevista individual semiestructurada con el niño para indagar reacciones emocionales, conductuales y cognitivas ante el fracaso; intensidad, frecuencia, duración y otras características de la conducta. Fase de evaluación.

- Entrevista individual semiestructurada con las maestras para indagar sobre características de lo que ellos clasificaban como “baja tolerancia a la frustración”, así como características observadas para corroborar los datos anteriores. Fase de evaluación.
- Actividades lúdicas de retos y desafíos cognitivos (cubo de madera, torre de Hanoi, juego “Cover your tracks”, etcétera): situaciones simuladas para inducir al fracaso, observar sus reacciones y corroborar la información arrojada en la entrevista (fase de evaluación). Modificación de atribuciones causales ante el fracaso (fase de intervención).
- Ejercicios matemáticos de dificultad elevada: mismo objetivo anterior. Fase de evaluación e intervención.
- Registro de ocurrencia de las reacciones que se estaban observando. Se consideraron las siguientes: despeinarse, enojarse, tener un nudo en la garganta/ojos llorosos/llorar –ámbito afectivo–; ganas de iniciar la actividad, de mantenerse en ella y de terminarla, y la intensidad del esfuerzo realizado –aspectos conductuales–, además de la especificación cualitativa de las atribuciones causales –elementos cognitivos–. Fase de evaluación e intervención.
- Registro para las maestras de evaluación de los avances obtenidos (mantenimiento, disminución o incremento de las características en cuanto a intensidad, frecuencia y duración). Fase de intervención.

Procedimiento

Estudio de caso único con diseño AB, realizando una evaluación continua de las reacciones psicológicas consideradas en el niño y agregando un diseño pretest-postest para comparar las reacciones antes y después de la intervención.

Para la fase de evaluación se realizaron las entrevistas a las maestras en aproximadamente 15 minutos en días variables. A la par de ello, con previa autorización de los padres del niño, se llevaron a cabo sesiones individuales con él, de aproximadamente 30 minutos por 3 días consecutivos, cuyo objetivo era el

establecimiento del rapport y la recopilación de información respecto a reacciones cognitivas (atribuciones de causalidad), afectivas (emociones) y motivacionales (persistencia, mantenimiento en la tarea e inicio de una nueva), ante situaciones de fracaso. Las actividades realizadas para el pretest fueron la Torre de Hanoi y los ejercicios de razonamiento matemático.

Para la fase de intervención se llevaron a cabo sesiones individuales con el niño una vez por semana, de aproximadamente 30 minutos de duración, cuyos objetivos específicos estaban orientados hacia la identificación del papel del pensamiento en las reacciones emocionales, enfatizar la importancia del esfuerzo y el favorecimiento de su visión objetiva de las causas que generaron el resultado ante una situación determinada. A lo largo del proceso se utilizó el elogio cuando las reacciones del niño en los tres ámbitos iban adquiriendo un estilo más adaptativo. Asimismo, se le dejaban tareas sencillas para casa, de reflexión y aplicación de lo visto, en una situación de fracaso presentada durante la semana. Además, a la octava sesión se otorgó a las maestras un registro para evaluar los avances o retrocesos tenidos con el niño en cuanto a sus reacciones psicológicas en situaciones de fracaso.

Resultados

Las maestras reportaron que el niño se frustraba en la clase de Matemáticas y comenzaba a llorar cuando se revisaba un tema nuevo, diciendo que “las matemáticas eran imposibles y muy difíciles”. El niño reportó la presencia de “bloqueos” y “estrés” en sus clases de matemáticas, caracterizándolos por el hecho de “no poder pensar” y la aparición de ganas de llorar o algunas veces presentar llanto. Para solucionarlo, adoptó la idea de “sí puedo”, con lo cual dijo disminuir el estrés referido y obtener el resultado deseado en las actividades.

Respecto a las reacciones cognitivas, especialmente las atribuciones orientadas a la capacidad y las orientadas a la dificultad de la tarea, dentro de la línea base tendían hacia su dismi-

nución y en la fase de intervención lograron ser disminuidas de manera considerable. El niño comenzó a dar mayor importancia al proceso de realización de la tarea más que al resultado obtenido. Las atribuciones orientadas al esfuerzo se mantuvieron sin ocurrencia a lo largo del proceso.

En cuanto a las reacciones afectivas, despeinarse como síntoma de estrés, así como las ganas de llorar o el llanto, pasaron de manifestarse durante la línea base a mantenerse sin ocurrencia durante la intervención. El enojo presentó una dirección oscilatoria en su ocurrencia a lo largo del proceso.

En relación con las reacciones conductuales, durante la línea base, el niño pasó de mantenerse en las actividades realizadas a ya no hacerlo, pero durante la intervención regresó a este mantenimiento inicial. El esfuerzo logró un incremento en intensidad conforme a las sesiones de intervención, llegando a ser incluso mayor que el presentado en la línea base. En cuanto a la terminación de la tarea propuesta y el inicio de una nueva, durante la línea base existía una tendencia hacia la no ocurrencia, pero conforme a la intervención, hubo una aparición constante a lo largo de las sesiones.

No fue posible concluir la fase de intervención ni se realizó el postest del diseño planeado porque su madre solicitó el abandono de las sesiones, pues el niño dijo que ya no tenía ningún problema y por tanto no requería de la atención psicológica, presentando apatía, desinterés y renuencia para realizar las tareas solicitadas para casa. Asimismo, la maestra de Español reportó haber incluido una estrategia que le estaba funcionando dentro del salón de clases: cuando el niño no concluía un trabajo, dejaba que lo entregara al día siguiente; además, le explicaba el tema que iban a revisar antes que a sus compañeros, para que al enseñárselo al grupo, él ya lo supiera y así evitaba reacciones de llanto.

Las maestras, en el registro de evaluación de los avances, coincidieron en la disminución de las características afectivas en cuanto a frecuencia, intensidad y duración, a excepción del enojo, que refirieron que se mantuvo en frecuencia, pero disminuyó en intensidad y duración. Las atribuciones causales como

"no le entiendo", "no sé", "es imposible", "está difícil", disminuyeron también en cuanto a las tres características de medición. La evaluación de los aspectos motivacionales no fue especificada.

Discusión

Se hace evidente lo que propone Weiner (2005) respecto a que las atribuciones tendrán un impacto en las reacciones afectivas, cognitivas y motivacionales de los sujetos. Éstas comenzaron a modificarse haciendo énfasis en el proceso de ejecución más que en el resultado, sugiriéndole que para obtener un resultado positivo, tenía que esforzarse e intentarlo de la mejor manera posible y, si a pesar de ello el resultado era negativo, entonces se daba más importancia a la realización de las acciones que sí estaban bajo su control y dominio. Por esta razón, las atribuciones orientadas al esfuerzo en los resultados no tuvieron ocurrencia, pues la causa real de la situación no había sido la falta de esfuerzo, ya que durante el proceso de ejecución se le guiaba para que éste lo realizara adecuadamente. Se espera que la verbalización de estas atribuciones se haga evidente ante situaciones de éxito. Con todo ello, se favoreció la visión objetiva de las causas reales que originan resultados negativos, trabajando por disminuir la ocurrencia de aquéllas orientadas hacia la capacidad y la dificultad de la tarea por ser causas externas, estables y no controlables, lo cual provocó entonces que las reacciones psicológicas, su afrontamiento y su motivación fueran más adaptativas.

Los resultados pudieron haber sido generalizados de una forma más adecuada si el proceso de intervención hubiera sido concluido, logrando mantener también los avances a lo largo del tiempo; sin embargo, existieron limitantes que influyeron en la deserción del programa, principalmente el desinterés del niño, al creer que ya no tenía ningún problema, lo cual probablemente fue ocasionado por la estrategia que empleó la maestra de Español, en donde reforzaba la evitación del fracaso, con lo que impedía que se manifestaran las crisis de llanto. De esta ma-

nera, la evaluación de los avances de las reacciones afectivas otorgada por dicha maestra no es del todo fidedigna, pues no lo estaba enfrentando a situaciones de fracaso y sus reacciones reales no se hacían evidentes con ella.

Se sugiere que para estudios posteriores se considere el impacto que los maestros generan en las variables consideradas, ideando incluso formas de capacitarlos para lograr los avances de manera más efectiva y su generalización a otros contextos.

Referencias

Alonso, J. (1984). ¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre la motivación de logro y su modificación. *Infancia y Aprendizaje,* 26, 3-13.

De la Torre, R.C. y Godoy, A.A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2). Recuperado de http://www.psicothema.com.

Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.

Weiner, B. (2005). Motivation from an Attribution Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence. En A. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of Motivation and Competence* (73-84). Nueva York: Guilford.

Taller a docentes para el control de la agresión infantil

Luz María Flores Herrera,[1] Yesenia Cortés Michaca[1] y Marcos Bustos Aguayo[1]

Educar en el siglo XXI es un gran desafío. Los sistemas educativos tienen que presentar cambios en cuanto a la manera en la que se ha venido trabajando (Moreno, 2005). Si bien existen experiencias exitosas, también existen desafortunadas ya que no hay fórmulas o manuales que conduzcan a los docentes por caminos de éxito ya trazados, y cuando los hay no son permanentes o del todo suficientes. Aunado a ello, el incremento constante de conductas disruptivas en los niños (Carrasco y González, 2006), haciendo énfasis en las conductas agresivas, requiere un mayor control por parte de los maestros. Por esta razón, los docentes tienen que estar cada día más preparados para desempeñar su función (Côte, Vaillancourt, LeBlanc, Nagin y Tremblay, 2006). Se ha observado, en la educación preescolar, que las docentes carecen de conocimientos y habilidades respecto al control de conductas problema como golpear, patear, morder, empujar, gritar, llorar o arrebatar objetos, que reflejan una conducta agresiva. Debido a esto han surgido diversas investigaciones enfocadas al manejo y control de las conductas agresivas en niños, algunas di-

1 Universidad Nacional Autónoma de México.

rigidas hacia el niño mismo (Lochman, Coie, Underwood y Terry, 1993), otras a un trabajo diádico adulto-niño. Es frecuente que esta díada sea con las madres, por el tiempo que pasan con sus niños; sin embargo, cuando el niño ingrese al escenario escolar estará en contacto con los docentes y serán ellos quienes pasen gran parte del día con los niños en intercambio social.

Un estudio realizado con docentes consistió en entrenarlos dentro del salón de clase en seis aspectos: uso adecuado del regaño, reconocimiento de la buena conducta, consecuencias negativas, instrucciones adecuadas, reglas y juego. Se trabajó con tres grupos escolares, se seleccionaron ocho niños agresivos. Se aplicó un diseño individual A-B, por lo que se realizaron registros observacionales de los niños para reconocer si las docentes llevaban a cabo de manera correcta lo enseñado durante el entrenamiento. Los datos mostraron cambios favorables, pues la agresión infantil disminuyó significativamente. Los autores concluyen la importancia del actuar docente en el decremento de la conducta agresiva del menor (Ayala, Chaparro, Fulgencio, Pedroza, Morales y Pacheco, 2001). En el estudio anterior, si bien se identificó una disminución en la conducta disruptiva del niño, se careció de una evaluación directa de las conductas adquiridas por los docentes, haciéndose indispensable identificar *los cambios ocurridos en los maestros*.

A pesar de la importancia del entrenamiento a docentes en el control de conductas problema, son mínimos los estudios de esta naturaleza, por ello *se conoce poco de la estrategia docente efectiva en el control del grupo*, sobre todo en niños de nivel preescolar, periodo crítico para enseñar al menor los principios básicos de una interacción social armoniosa (Dodge y Coie, 1987).

Por lo anterior, el interés del presente estudio fue determinar, con base en el modelo conductual, el nivel de predicción que tiene un taller en el conocimiento de estrategias docentes para el control de conductas agresivas. La investigación indagó en qué medida un taller psicológico se relaciona con las estrategias docentes en el control de la agresión infantil. Se puede decir que un taller incrementará el conocimiento docente en el control de grupo, en especial de los niños agresivos.

Método

Participantes

Se invitó a 14 docentes de preescolar, distribuidas en los siguientes rangos de edad: seis de ellas de 25 a 37 años; cinco de 38 a 50 años y tres de 53 años; todas tenían una experiencia laboral en promedio de seis años. Con respecto a la escolaridad: diez tenían licenciatura en educación preescolar y cuatro eran normalistas. Todas laboraban en el turno matutino del centro de desarrollo e impartían clase en los tres niveles de preescolar.

Instrumento

La Escala de Control de Agresión (ECONA) es un autoinforme de veinticinco reactivos que refleja diferentes estrategias de control docente para lidiar con problemas de conducta agresiva, distribuidos en cuatro dimensiones: conocimiento, habilidad, normas y relaciones intergrupales con α de .81, .74, .70 y .64, respectivamente. Cuenta con cuatro opciones de respuesta que oscilan entre totalmente de acuerdo y totalmente desacuerdo. A mayor puntuación, mayor conocimiento de estrategia docente. El puntaje máximo posible es de 100.

El ECONA con validez y consistencia interna. La consistencia interna se estimó con el método Alpha de Cronbach, obteniendo α total = .870. Para la validez se realizó un análisis factorial, rotación varimax, con la cual se determinaron que los reactivos obtuvieron cargas mayores a .400 y se distribuyeron en las cuatro dimensiones.

Procedimiento

En un centro de desarrollo infantil se solicitó autorización para impartir un taller a docentes de educación preescolar. Una vez autorizado, fue asignada un aula para ello. En el salón de la institución acudieron las participantes en forma voluntaria, se les explicó que el objetivo del taller era brindarles estrategias para el

control de los problemas de conducta en sus alumnos, especialmente de la agresión. Asimismo se indicaron las características, la dinámica y la duración del taller, se obtuvo el consentimiento firmado y se dio inicio con el estudio, el cual fue realizado mediante un diseño pretest-postest. En la primera sesión se aplicó el ECONA en forma individual, con duración promedio de 15 minutos.

El taller constó de 12 sesiones (tres por tema), cada una empezó con la explicación del tema acompañada de ejemplos y ejercicios en general, y se pedía a las docentes sus experiencias en el salón de clases, refiriendo a alguno de sus alumnos, todo con el fin de retroalimentar su actuar. Los temas fueron: 1. Conocimiento de las conductas agresivas, explicación de términos, como desobediencia, agresión reactiva o proactiva. 2. Desarrollo de habilidades, como uso adecuado de los regaños y premios. 3. Establecimiento de normas en el salón de clase, como instrucciones y reglas. 4. Relación intergrupal en la institución, como conocer políticas y mecanismos para el manejo de la conducta agresiva.

Una semana después de concluido el taller, se aplicó el postest.

Resultados

Con la finalidad de identificar los cambios ocurridos en el conocimiento de estrategia docente (medidas pretest y postest), se aplicó una prueba de comparación de varianzas (prueba F de Fisher). Los resultados obtenidos indican que el taller se relacionó con el aumento del puntaje en el postest (81) en comparación con el pretest (74), con una desviación estándar de 2 a 10 respectivamente, mostrando diferencia estadísticamente significativa ($F_{(1, 12)} = 6.259$; $p = .015$) entre las medidas, además, el taller explicó 52% de dichos cambios en el conocimiento docente ($R^2 = .522$). Es decir, en el pretest el puntaje promedio alcanzado por las docentes fue de 74 con una amplia dispersión entre ellas, algunas desconocían conceptos o estrategias, mientras que al término del taller la mayoría de las docentes aprendieron los términos (disminuyendo la desviación estándar). Las participantes

mostraron cambios estadísticamente significativos en el conocimiento de estrategias para el manejo de conducta agresiva infantil. Un análisis detallado por categorías mostró cambios, siendo estadísticamente significativas en tres de las cuatro dimensiones: conocimiento ($F_{(1, 12)} = 5.761$; $p = .034$); habilidades ($F_{(1, 12)} = 5.185$; $p = .030$) y normas ($F_{(1, 12)} = 13.083$; $p= .004$).

Discusión

El taller psicológico puesto a prueba en este estudio tuvo como objetivo enseñar estrategias docentes para el control de los problemas de conducta en los alumnos, que traigan como consecuencia: a) mejor conocimiento de la agresividad infantil, b) aumento del repertorio de habilidades en el control grupal mediante el cambio de pensamientos sobre la delimitación de la agresión, c) implicación en el establecimiento de normas y d) mejora en las relaciones con las compañeras en el control de la agresión infantil cotidiano.

La hipótesis principal del estudio (el taller psicológico en conjunto supone un incremento en el conocimiento de estrategias docentes para el manejo del grupo) se confirma. En un principio las docentes tenían mínimo conocimiento sobre la conducta agresiva y el manejo correspondiente (DE = 10) y al término del taller mostraron una mejoría en el control de las conductas agresivas (DE = 2.), lo que indica que el grupo se unificó de manera considerable, pero no se encontraron diferencias significativas en una de las cuatro dimensiones (relación docente-compañeras). Más allá de la significación estadística, la efectividad del taller en conjunto fue manifiesta y mejoró con el tiempo, esta última afirmación podría confirmarse comparando con un grupo control. De hecho, en estudios recientes se menciona que las diferencias iniciales entre los grupos pueden incrementarse con el paso del tiempo, pues las docentes con el entrenamiento mejoran su actuar en las situaciones problema (Rowand, Smith, Miller, y Brownell, 1999).

Por otro lado, aun cuando no se contó con un grupo control, entre el pretest y el postest hubo claras mejorías con res-

pecto al conocimiento, las habilidades y el establecimiento de normas docentes para el control de la agresión infantil. Se concuerda con Lochman, Coie, Underwood y Terry (1993), quienes resaltan la importancia de formar a los docentes en el manejo de control grupal, pues se convierte esto en una parte importante en la vida del niño porque comienza a aprender reglas de socialización, límites, a controlar sus emociones y con ello a disminuir las conductas inadecuadas.

Haber aplicado este taller en un grupo de docentes, aun cuando no se observaron cambios significativos en un tema, fue efectivo y eficiente. Efectivo porque existieron cambios conductuales y eficiente porque se implementó con facilidad en centros escolares. Según las docentes, su satisfacción con el programa fue alta. Mencionaron que el taller les sirvió para comprender y actuar con los niños agresivos y que debería tener mayor duración y presencia en el aula.

En futuras investigaciones parece razonable hacer varias precisiones como: incorporar un grupo control; mejorar la dimensión de relaciones; llevar a cabo observaciones en el salón de clase y evaluar la conducta agresiva de los niños. Se sugiere seguir estudiando esta problemática para incrementar las estrategias docentes en el control de la conducta agresiva en los niños preescolares, pues es una edad adecuada para realizar intervención preventiva y disminuir la violencia en los centros escolares y a futuro prevenir problemas de carácter social. Esta importancia se acrecienta ante la evidencia de que la reducción de la agresión es más eficaz si la intervención se inicia antes de los 7 años (Bor, 2004; Connor *et al*., 2006) y se comprende la conducta agresiva en menores de seis años (González-Peña, Carrasco y Gordillo, 2013).

Referencias

Ayala, H., Chaparro, A., Fulgencio, M., Pedroza, F., Morales, S. y Pacheco, A. (2001). Tratamiento de agresión infantil: desarrollo y evaluación de programas de intervención con-

ductual multiagente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27(1), 1-34.

Bor, W. (2004). Prevention and Treatment of Childhood and Adolescent Aggression and Antisocial Behaviour: A Selective Review. Australian and New Zealand. *Journal of Psychiatry*, 38, 373-380. doi: 10.1111/j.1440-1614.2004.01366.x.

Carrasco, M.A. y González, M.J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4, 7-38.

Connor, D.F., Carlson, G.A., Chang, K.D., Daniolos, P.T., Ferziger, R., Findling, R.L. y Steiner, H. (2006). Juvenile Maladaptive Aggression: A Review of Prevention, Treatment, and Service Configuration and a Proposed Research Agenda. *Journal of Clinical Psychiatry*, 67, 808-820.

Côte, S.M., Vaillancourt, T., LeBlanc, J.C., Nagin, D.S., y Tremblay, R.E. (2006). The Development of Physical Aggression from Toddlerhood to Pre-Adolescence: A Nationwide Longitudinal Study of Canadian Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34, 71-85. doi: 10.1007/s10802-005-9001-z.

Dodge, K. y Coie, J. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's peer Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.

González-Peña, P., Carrasco, M.A. y Gordillo, R. (2013). Análisis de la Agresión Reactiva y Proactiva en Niños de 2 a 6 Años. *RIDEP*, 1(35), 139-159.

Lochman, J., Coie, J., Underwood, M. y Terry, R. (1993). Effectiveness of a Social Relations Intervention Program for Aggressive and Nonaggressive Rejected Children. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 61, 1053-1058.

Moreno, A.E. (2005). La violencia en las escuelas. *Revista Educación*, 29(2), 139-155.

Rowand, R.T., Smith, S.W., Miller, M.D. y Brownell, M.T. (1999). Cognitive Behavior Modification of Hyperactivity-Impulsivity and Aggression: A Meta-Analysis of School-Based Studies. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 195-203.

El video como proceso de formación reflexiva en la práctica docente universitaria

Blanca de la Luz Fernández Heredia[1] y Edith Jiménez Ríos[1]

Introducción

En la actualidad, en distintas universidades del país podemos constatar la existencia de profesores sin una formación referente a los aspectos didáctico-pedagógicos. Bain (2007) menciona que los profesores tienen conocimiento de su profesión –lo cual es un requisito básico para impartir clases en el nivel superior–, pero no cuentan, en su mayoría, con una formación pedagógica sobre cómo enseñar en las aulas.

El docente, como parte del proceso educativo, desempeña un papel importante en el diseño y aplicación de un currículum académico. De esta manera, los profesores son aquellos que ejercen una mediación entre el plan de estudios y el alumno, por lo que deben realizar actividades que conlleven a mejorar la calidad de la enseñanza, como: un análisis de la situación de ésta, la proposición crítica de objetivos y metas, así como el establecimiento de cursos y evaluación continua de los resulta-

1 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

dos; no obstante, la realidad actual muestra que la mayoría de los docentes emplea modelos orientados hacia la enseñanza, más que aquellos que podrían identificarse como constructivistas (Aparicio y Pozo, 2006).

Considerando, por otra parte, que la profesión docente es una tarea compleja, que considera el resultado de las representaciones sociales, culturales e ideológicas de un contexto determinado y que están presentes en la actividad del aula, debe considerarse que los docentes no son sólo personas que aplican conocimientos producidos por otros, sino también son quienes asumen la práctica a partir de los significados que ellos mismos le dan, quienes poseen conocimientos y un saber hacer cuyo origen es su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y la orienta (Tardif, 2004).

Según Marcelo (2008), es mucho el aprendizaje que una persona que se forma en un programa de licenciatura o de posgrado ha acumulado a lo largo de la vida. Es aquí donde cobra vigencia aquel término acuñado por Donald Schôn (1983) del "profesional reflexivo" en su propósito por descubrir la forma en que los docentes se enfrentan a diversas situaciones que, como la enseñanza, son inciertas, inestables y singulares. De igual manera, Stenhouse (1985) declara que la enseñanza constituye un arte, por cuanto significa la expresión de determinados valores y una determinada búsqueda que se realiza en la propia práctica de la enseñanza, denominando al profesor como un investigador (Contreras, 2001).

Método

El presente estudio se situó en una metodología cualitativa que toma como referente al sujeto, a lo particular y es de tipo interpretativo. Se eligió este tipo de método porque es conveniente para investigaciones individuales o de pequeños grupos a los que se les indaga sobre su entorno, pidiéndoles profundizar en sus experiencias, expectativas, criterios y significados; es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

Los datos que se muestran en este trabajo corresponden a la fase cualitativa de un proyecto de evaluación y formación docente que siguió una metodología de investigación mixta.

Participantes

En este trabajo de investigación la muestra se seleccionó mediante el método no probabilístico y participaron 8 docentes: 5 mujeres y 3 hombres, de edades comprendidas entre 27 y 45 años de edad que imparten clase en los distintos semestres que conforman el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, ubicada en la ciudad de Morelia, en el estado de Michoacán, y cuyas materias han sido reportadas como las que tienen mayor índice de reprobación. Algunos de estos profesores son noveles y otros son expertos. La experiencia profesional va desde los tres hasta los veinticinco años de servicio docente.

Material

Se utilizaron las técnicas de la observación y de la entrevista semiestructurada, así como la videograbación.

Se empleó el análisis de los videos como una forma de autoevaluación de los docentes de la muestra elegida a fin de que ellos mismos pudieran conocer, comprender y reflexionar sobre su práctica docente y contribuir a su mejora. De este modo, el objeto de análisis fue el trabajo de los docentes en el aula, rescatando su experiencia y, sobre todo, el contexto en que ocurre la enseñanza.

La intención fue propiciar que los docentes pudieran crear marcos de referencia a partir de los cuales se pudiera proponer algún aspecto para mejorar y determinar cuál era la estrategia para lograrlo.

Procedimiento

Primeramente se realizaron las entrevistas con los docentes participantes con la finalidad de conocer cuáles eran los paradigmas

de enseñanza y de aprendizaje que poseían. Posteriormente se programaron dos videograbaciones durante el desarrollo de sus clases a lo largo el semestre.

Para la revisión y análisis de los videos, los profesores tenían la libertad de detener el avance del video en el momento que lo decidieran; asimismo, podían comentar con el investigador sobre lo que recordaban, sentían, comprendían y pensaban acerca de su actuación en el aula. La observación y análisis de los videos con el profesor participante tuvo una duración aproximada de 60 minutos.

Resultados

Algunos de los argumentos que dieron los profesores de la muestra elegida respecto a la observación y análisis de la videofilmación, fueron que ellos y ellas consideran que la enseñanza es una actividad que debe planearse, que requiere definir una interacción del profesor con los alumnos y en la que es muy importante que los estudiantes trabajen en equipo, pues esto permite la coevaluación entre ellos, además de que socializan sus aprendizajes. A este respecto, el Docente 8 (D8) comenta:

> Pienso que el proceso de enseñanza es poner los conocimientos al muchacho y que le sean significativos para que éste pueda aprender; que el muchacho tenga una disposición para trabajar en equipo y aprender colectivamente. La enseñanza debe tomar conocimientos previos para revolucionarlos y que a partir de los conocimientos que ya trae le ayude a transformarlos y reafirmarlos con los nuevos que está adquiriendo con el apoyo de su grupo.

Para algunos de ellos y ellas, sus principales fortalezas son desarrollar en los estudiantes la capacidad de análisis, la creatividad, así como que sean “ágiles en sus pensamientos, aprendan a preguntar y a polemizar también”. El modelo de enseñanza que se asume es aquel que busca llegar a un nivel

de abstracción tal, que los estudiantes puedan desarrollar niveles complejos de pensamiento y seguir en la idea de que los alumnos tengan una sólida formación, aprendan a innovar y a aprender que como investigadores deben ser profesionales. El D5 realiza la siguiente aportación en este sentido:

> Es cuando el alumno tiene los conocimientos pero puede aplicarlos a cualquier situación, es cuando él reconstruye, es cuando puede hacer simuladores, en cuestión mental o en la realidad, y puede aplicar los conocimientos a cualquier situación y puede generar una serie de alternativas; es donde se está dando el proceso de metacognición, llegando a un producto determinado o a varios productos, etcétera.

Algunos profesores consideran que han mejorado en su estilo de enseñanza; sin embargo, hay cosas que aún tienen que mejorar. Generar en los alumnos la duda y el escepticismo es un recurso que permite motivarlos, hacer la clase más dinámica y llevadera. Varios de ellos consideran que su clase es dialogante y se han fijado como meta buscar más actividades en las que los estudiantes participen de manera individual y grupal. El D3 señala:

> Todos empleamos muchas estrategias, generalmente cuando se tiene un grupo en donde tienes 2 participativos, 20 rebeldes, otros 10 calladitos, otros cuantos, tienes que utilizar estrategias en donde debes hacer que los muchachos participen, los participativos utilizarlos como pivotes en el grupo, y eso me ha funcionado, en grupos donde hay habilidades diferentes debes emplear a los alumnos que son pilares para que te ayuden a desarrollar una estructura que te apoye en la clase.

A partir del trabajo con estos profesores, es importante que ellos y ellas reconozcan que la actividad de reflexión en la acción adopta características propias de la práctica profesional en las que la pasión y conocimiento de la materia se convierten en los aspectos tácitos y espontáneos que permitan confiar en su estilo de enseñanza. La D1 señala que:

> Los procesos de enseñanza y aprendizaje implican no sólo aspectos cognitivos, sino también está relacionado con cuestiones afectivas, pues "llevarse bien con los grupos" permite solucionar problemas de todo tipo; de integración, académicos incluso personales.

Debido a que la tarea docente es compleja, asume el D7, requiere una planeación y preparación rigurosa. Después de verse a sí mismo como un espejo, aceptó que en algunas ocasiones, cuando el contenido de la unidad temática es muy técnico y extenso, utiliza la técnica expositiva con diapositivas, por su comodidad. Pese a su estilo directivo, considera que debe diseñar actividades como el análisis de casos y su propia experiencia clínica, de tal forma que los alumnos comprendan los objetivos y propósitos de cada actividad, además de desarrollar habilidades metacognitivas y de solución de problemas.

En las reflexiones que hace el D6 cuando observa la videograbación que se le hizo de su clase, menciona sentirse angustiado por el manejo del tiempo; por lo que reconoce que el tono de su voz suena muy apresurado y en ocasiones poco claro en su dicción, lo que, señala él, probablemente obstaculice el entendimiento de los temas que expone a sus alumnos; no obstante, reconoce tener mucha experiencia en el área de las clases que imparte, lo que motiva mucho la asistencia y participación de los alumnos a sus clases, y él considera que ésa es una fortaleza muy importante en su práctica docente. Finalmente, indica que tiene un gran interés por formarse en la docencia.

Discusión

De acuerdo con los propósitos generales y específicos de este estudio, cabe mencionar que durante la entrevista con algunos profesores fue necesario guiar el análisis de sus videos hacia la definición de metas y estrategias para modificar y/o transformar la práctica docente; mientras que otros recordaron y describieron la secuencia didáctica que siguen, identificaron casi automá-

ticamente sus fortalezas y debilidades en su quehacer cotidiano. Esta característica corrobora lo que Díaz-Barriga (2002) menciona acerca de que la reflexión no es un fin en sí mismo ni una técnica puntual; tampoco puede ser independiente de los contenidos sobre los que el profesor reflexiona; en todo caso, está condicionada por la finalidad que se persigue, por la orientación que tiene y por el nivel de profundidad que se propicia.

Al respecto, Perrenoud (2007) señala que en un paradigma mediacional de la formación docente, la investigación-acción, la investigación-formación, la innovación, el asesoramiento o la reflexión es ya algo fundamental dentro de la práctica docente. De esta forma, el análisis de dicha práctica, el trabajo sobre el "habitus" y el trabajo por situaciones problema, son dispositivos de formación que tienen por objetivo desarrollar una enseñanza como un docente reflexivo.

Finalmente, y a partir de los resultados obtenidos en este trabajo, se puede concluir que un rasgo que permite aseverar el proceso reflexivo en los docentes es su preocupación por el contenido temático de su materia o por las habilidades básicas que tienen que desarrollar los alumnos para aprender significativamente. Tratan de buscar la forma en que se podría lograr esto, diseñar e idear nuevas estrategias de enseñanza de acuerdo con los intereses de los alumnos y sus propias experiencias personales.

Otro aspecto importante para considerar de los resultados obtenidos con este trabajo es que para continuar con los estudios que promuevan la práctica reflexiva es necesario insistir en que las instituciones de educación superior deben crear espacios académicos que posibiliten la reflexión, interacción y análisis de las experiencias pedagógicas de los docentes, así como impulsar programas permanentes de formación que incluyan talleres o cursos derivados de la propia experiencia como profesionales de la enseñanza.

Referencias

Aparicio, J.A. y Pozo, J.I. (2006). De fotógrafos a directores de orquesta: las metáforas desde las que los profesores conciben el aprendizaje. En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez, M. Mateos, E. Martín, M. de la Cruz. (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (323-340). Barcelona: Graó.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (2ª Ed.). España: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Contreras, J. (2001). La *autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Díaz-Barriga, F. (2002). Aportaciones de las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 24(97-98), 6-25.

Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* Londres: Temple Smith.

Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.

Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Post-efecto de 0.5 mg/kg de diazepam sobre la respuesta de sacudirse en la PNF. Ensayo dos

Samuel Bautista-Peña[1] y Estela Pérez Vargas[1]

Introducción

La investigación con modelos preclínicos empleando animales no humanos ha permitido progresar en el estudio de los procesos conductuales, mecanismos neuroquímicos, neurofisiológicos y neuroconductuales generados por estimulación aversiva. Responder a situaciones adversas lleva a conductas perturbadas que se traducen en distintos cuadros de ansiedad y depresión. Cuando a un organismo se le somete a estimulación aversiva, estimulación novedosa o estresante, se observa generalmente un estado emocional alterado denominado ansiedad. La atenuación de este tipo de reactividad emocional ha llamado el interés de psicólogos, psiquiatras, farmacólogos, neurofarmacólogos, psicofarmacólogos, farmacólogos conductuales y etnofarmacólogos; para estudiarlo se han ideado un buen número de modelos en donde se valora el efecto antiansiedad o ansiolítico de algu-

1 Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

nos fármacos (Kumar, Bhat y Shah, 2012). “Actualmente, existen diferentes modelos que valoran el efecto de drogas ansiolíticas y que además se emplean en la búsqueda de otros fármacos con un efecto ansiolítico cada vez mejor. Debido a que aproximadamente 20% de la población puede sufrir de un momento a otro desórdenes de ansiedad, se cree que esta alta prevalencia es uno de los grandes factores del por qué las drogas ansiolíticas como el diazepam son los psicofármacos que se prescriben más comúnmente” (Savića *et al*., en Bautista-Peña y Pérez, 2013).

Es claro que una mayor comprensión de las relaciones entre la ansiedad, las condiciones que la generan y las drogas que la atenúan son de utilidad para el tratamiento de la ansiedad. En la búsqueda de estas relaciones se han construido situaciones que asemejan condiciones de ansiedad y que a su vez sirven como pruebas de valoración de fármacos ansiolíticos, tal como anteriormente lo hemos expresado en su análisis y marco conceptual para la administración aguda de diazepam en el ensayo uno de la prueba de nado forzado [PNF] (Bautista-Peña y Pérez, 2013).

El diazepam es un fármaco que se ha usado comúnmente como un agente contra la ansiedad, pertenece a la familia de las benzodiacepinas y se encuentra dentro de cuatro derivados de las benzodiacepinas (clorodiacepóxido, diazepam, oxacepam, cloracepato), que con cierta frecuencia se emplean para tratar la ansiedad. Un modelo preclínico que nos proporciona conductas vinculadas con estados emocionales alterados por estimulación aversiva es la prueba de nado forzado (PNF). La PNF ha permitido describir el proceso de alteración emocional relacionado a la respuesta de sacudirse (Bautista y Pérez, 2007).

Con el propósito de observar el efecto del diazepam sobre el proceso de cambio emocional que presenta la respuesta de sacudirse, se realizó una investigación mayor, de la cual presentamos el avance correspondiente al segundo ensayo (E2), para observar el efecto postdosis de 0.5 mg/kg de diazepam, 24 horas después de su administración aguda.

Método

Animales

Se utilizaron 14 ratas machos Wistar experimentalmente ingenuas, con un peso próximo a 300 g al comienzo del experimento, provenientes del Bioterio General de la actual FES-Iztacala, fueron alojadas en un anaquel con cajas-habitación individuales y con acceso libre a agua y comida.

Materiales

Como recipiente para el agua se usó un bote de plástico con un diámetro superior de 33 cm e inferior de 28 cm y una altura de 53 cm, un termómetro para verificar la temperatura del agua, reloj cronómetro digital, regla métrica para medir la columna de agua en el bote (profundidad). Un calentador de agua (cafetera) para mantener el agua a la temperatura deseada (agregando agua caliente). Una caja que se acondicionó como cámara de secado, colocándole dos focos de 100 watts para formar una atmósfera cálida de aproximadamente 32 °C. Una cámara de video Realistic modelo 125 para grabar las sesiones, y una estructura rectangular de acero inoxidable que sirvió de soporte para la videocámara.

Procedimiento

Se formaron aleatoriamente dos grupos de siete miembros cada uno, grupo control y grupo experimental. El grupo control nunca recibió tratamiento con diazepam. El grupo experimental recibió 24 horas antes del ensayo 2 (E2), una dosis de 0.5 mg/kg de diazepam que fue inyectado i.p. 30 min antes del ensayo uno (E1). Los dos grupos fueron sometidos a la prueba de nado forzado en el E2 que duró 15 minutos y fueron registradas las tasas locales de respuesta correspondientes a los 60 segundos que constituyeron cada uno de los minutos, periodo al que se le llamó lapso.

El E2 se realizó 24 horas después del E1, en el que había sido administrada la dosis de diazepam. Las sesiones fueron grabadas en video, de las que se obtuvieron los registros y posteriormente se registraron las tasas locales para cada uno de los 15 minutos que duraba el E2.

Teniendo arreglado el recipiente con agua, el experimentador sacó a la rata de su caja habitación, activó la cámara de video y depositó a la rata en el agua, iniciándose en ese momento el conteo de los 15 minutos que duró el E2. Ya que había transcurrido el tiempo del ensayo, se sacó a la rata del agua y fue desactivada la cámara de video.

Después de haber estado en el agua, la rata se colocó en la cámara de secado, en donde permaneció un tiempo aproximado de 15 minutos, hasta quedar casi seca de su pelambre, llegado este momento, se regresó a su caja habitación y se devolvió a su anaquel, en donde permaneció con alimentación y agua libres.

Variables

Variable independiente: postdosis, 24 horas después del ensayo 1 donde se había administrado una dosis aguda de diazepam (0.5 mg/kg por vía i.p. de diazepam para el grupo experimental en el ensayo 1).

Variable dependiente: La respuesta de sacudir la cabeza (sacudirse), que fue definida como el movimiento enérgico de la cabeza de la rata de un lado a otro, que puede o no extenderse a lo largo de su cuerpo.

Resultados

De los animales, 100%, tanto del grupo control como del grupo postdiazepam (0.5 mg/kg), presentaron la respuesta de sacudir la cabeza a lo largo de los 15 minutos que duró el Ensayo 2. Los resultados obtenidos del registro de las tasas locales de cada uno de los 15 minutos nos muestran que para el grupo control la

respuesta de sacudirse, correspondiente al lapso del minuto uno (0-1), tiene la media de respuestas más bajas de todos los 15 lapsos registrados; la media de respuestas aumentó de manera importante en los lapsos 1-2, 2-3, 3-4 y 4-5, siendo este último lapso el que muestra la media de respuesta mayor para el grupo control; a partir del lapso 5-6 se observa un sentido de disminución de la media de respuestas, que va del lapso 5-6 hasta el 13-14 correspondiente al minuto 14; no obstante, en ningún caso los lapsos llegan a la media de respuestas de sacudirse, observada en el lapso 0-1, correspondiente al primer minuto del ensayo 2 para el grupo control.

Los resultados obtenidos del registro de las tasas locales de cada uno de los 15 minutos para el grupo postdosis de diazepam (GPDZ 0.5) muestran que la respuesta de sacudirse correspondiente al lapso 0-1 tiene la media de respuestas más bajas de todos los lapsos registrados; la media de respuestas aumentó de manera importante en los lapsos 1-2, 2-3, 3-4 y 4-5, siendo el lapso 4-5 el que muestra la media de respuesta mayor para el grupo postdosis; a partir del lapso 6-7, se observa un sentido de disminución de la media de respuestas; hay variaciones que semejan cierta estabilidad en tanto que fluctúan en ambos sentidos; no obstante, en ningún caso los lapsos llegan a la media de respuesta de sacudirse, observada en el lapso 0-1, correspondiente al primer minuto del ensayo 2.

Un primer análisis nos muestra que desde el lapso 0-1 hasta el lapso 7-8, el grupo postdosis tuvo medias de respuestas más bajas que el grupo control, relación que se invierte en los lapsos 10-11, 11-12, 12-13, 13-14 y 14-15, donde es el grupo postdosis el que muestra medias mayores al grupo control.

Discusión y conclusión

Los resultados del efecto postdosis 0.5 mg/kg de diazepam se vuelven comprensibles, conservando la estrategia analítica y conceptual utilizada en el análisis de la administración aguda del fármaco en el E1, debido a que se sugieren involucrados los

mismos mecanismos psicobioquímicos (Bautista-Peña y Pérez, 2013). Las fuerzas hostiles y aversivas de la vida diaria se describen como estresantes, es decir, que el estrés malo, también conocido por algunos como distrés, que alude entre otros aspectos a pena, dolor, angustia, zozobra, se genera a través de condiciones adversas de larga duración; la prueba de nado forzado ha permitido asemejar algunas de esas características experimentalmente. Nuestros resultados concuerdan con los encontrados anteriormente para el grupo control, los cuales plantean que la variación observada en la media de respuestas durante el ensayo 2 nos habla del proceso emocional que se genera ante la situación aversiva inescapable que ocasiona la PNF.

Las variaciones en la media de respuestas de sacudir la cabeza observada para el grupo control podrían ser descritas como un proceso que va de una condición de sorpresa, un periodo de gran ansiedad y posteriormente una condición aparentemente estable, pero de estrés, dado que en ninguno de los lapsos la media de la tasa local se regresó a una media de respuestas semejante a las del primer minuto o lapso 0-1; no obstante, se advierten diferencias entre los grupos control y grupo postdosis, este aspecto queda de manifiesto en el hecho de que 60% de los lapsos del grupo postdosis presentaron una media de respuesta siempre menor que el grupo control, lo que nos sugiere que hay un efecto postdosis del diazepam, observable 24 horas después de una administración aguda de 0.5 mg/kg I.P., de diazepam. De ser así, nos invita a pensar que es a partir de postdosis tan bajas de diazepam como 0.5 mg/kg que se inician pequeños cambios en el proceso emocional, describibles a distintos niveles, que pueden ir desde los conductuales hasta el nivel bioquímico en el organismo. El estrés en la rata está relacionado a los cambios en la neurotransmisión del ácido gamma amino-butírico (GABA), y el diazepam tiene un efecto modulador positivo en los receptores GABA-A (Suárez-Roca, Leal, Silva, Pinerua-Shuhaibar y Quintero, 2008). El ácido gamma amino-butírico (GABA) es un gran neurotransmisor inhibitorio en el sistema nervioso central de los mamíferos. Actúa en dos clases de receptores: inotrópico (GABA-A y GABA-C) y metabotrópico (GABA-B). Los receptores GABA-A

y GABA-C están localizados la mayoría postsinápticamente, están acoplados con los canales de cloro y median la rápida inhibición sináptica. Los receptores GABA-B están acoplados a las proteínas G y forman heterodimero de GABA-B1, de los que existen un gran número de variantes (1a y 1b), y subunidades GABA-B2, ambos necesarios para que los receptores GABA-B sean funcionalmente activos (Frankowska, Filip y Przegalinski, 2007), y que la farmacocinética del diazepam es observable aun 24 horas después; no obstante, se requiere continuar con el análisis e investigando al respecto.

Referencias

Bautista, S., y Pérez, E. (2007). Dos clases de respuesta susceptibles de ser observadas en la prueba de nado forzado (PNF) (96-104). En M. Ramírez Guerrero y E. Cortés Vázquez (Coords.), *Psicología Salud & Educación. Avances y perspectivas en América Latina*. México: AMAPSI.

Bautista-Peña, S., y Pérez, E. (2013). Valoración del efecto de una dosis baja de diazepam sobre la respuesta de sacudirse en la PNF. Recuperada de http://www.facico-uaemex.mx/conten/pdf/109.pdf.

Frankowska, M., Filip, M. y Przegalinski, E. (2007). Effects of GABAB Receptor Ligands in Animal Tests of Depression and Anxiety. *Pharmacological Reports*, 59, 645-655.

Kumar, D., Bhat, Z.A. y Shah, M.Y. (2012). Anti-Anxiety Activity of Successive Extracts of Angelica Archangelica Linn. On The Elevated T-Maze and Forced Swimming Tests in Rats. *Journal of Traditional Chinese Medicine*, 32(3), 423-429.

Suárez-Roca, H., Leal, L., Silva, J.A., Pinerua-Shuhaibar, L., y Quintero, L. (2008). Reduced GABA Neurotransmission Underlies Hyperalgesia Induced by Repeated Forced Swimming Stress. *Behav Brain Res*, 89(1), 159-69. doi:10.1016/j.bbr.2007.12.022.

ARTÍCULOS TEÓRICOS

El papel del orientador escolar durante la adolescencia

Mayra Goretti Medina Sifuentes,[1] Cecilia Méndez Sánchez[1] y Néstor Renedo Cámara[1]

Introducción

El presente trabajo es fruto de una reflexión hecha a partir de las prácticas profesionales que llevamos a cabo en el Colegio Bosques, institución educativa privada del medio urbano que cuenta con los niveles de preescolar, primaria y secundaria. En este colegio se llevó a cabo el desarrollo del Programa de Seguimiento a Alumnos (PSA), el cual consistió en brindar apoyo a la comunidad educativa cuyas áreas de acción se ubican en la evaluación psicopedagógica y psicológica y en la intervención preventiva, estimulativa y correctiva, con la finalidad de proporcionar apoyo suficiente y oportuno a los alumnos en su desempeño académico dentro de la dinámica institucional, a fin de favorecer el desarrollo de su identidad.

El objetivo del presente trabajo es abordar el papel que el orientador escolar puede realizar en las instituciones educativas mediante intervenciones psicopedagógicas con la comunidad

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.

educativa y familiar a fin de favorecer el desarrollo integral del adolescente.

Este documento está enfocado en la adolescencia como objeto de estudio; se exponen los cambios que se presentan durante esta etapa de desarrollo, como alteraciones psicológicas que pudieran traer consigo repercusiones en contextos en los que interactúa el individuo así como en etapas posteriores del desarrollo.

A partir de esto se propone la figura de un orientador escolar, como aquél que funge como mediador para favorecer una educación integral en los adolescentes, haciendo un trabajo en conjunto con docentes y padres de familia; lo anterior desde el enfoque cognitivo-conductual, tomando como base los cuatro principios que rigen la orientación escolar y que justifican la acción del psicólogo: antropológico, evaluativo, del desarrollo y de intervención.

Desarrollo

Radiografía del adolescente

Adolescencia, del latín *adolescere*, que significa *crecer* (Redondo, Galdó y García, 2008). Es un periodo de transición entre la infancia y la edad adulta. Con la llegada de la pubertad surgen cambios fisiológicos, entre los que se encuentran el aumento de secreciones hormonales, la progesterona en la mujer y la testosterona en el hombre, lo cual da como resultado modificaciones somáticas. En la mujer se da la aparición de vello púbico y axilar, crecimiento de mamas, ensanchamiento de caderas y la menstruación. En el hombre se da el crecimiento del pene y los testículos, aparición de vello púbico, voz grave, eyaculación, vello facial y crecimiento acelerado de la estatura en ambos sexos. Estos cambios inciden directamente en el desarrollo psicológico del adolescente a nivel psicomotriz, psicosocial, afectivo y cognitivo (Coleman y Hendry, 2003).

A nivel psicomotriz se encuentran alteraciones en el esquema corporal, coordinación motora y representación espa-

cio-temporal. A nivel psicosocial los contextos de interacción se expanden, por lo que surge una integración con el grupo de pares; estas relaciones tienden a ser en un principio homosexuales pero poco a poco se van convirtiendo en heterosexuales; por el contrario, las relaciones con el contexto familiar se van debilitando y la oposición a la autoridad se hace presente. Afectivamente, la autoimagen, el autoconcepto, la autoaceptación y la autoestima se encuentran alterados.

Cognitivamente se encuentra el egocentrismo intelectual, lo cual dificulta el pensamiento abstracto para la solución de problemas, razonamiento, formulación de hipótesis, reflexión, análisis, exploración de variables y alternativas que intervienen en un fenómeno (Álvarez, 2010).

Las alteraciones que pudieran presentarse en el adolescente traen consigo repercusiones en su desarrollo. Estas repercusiones se pueden observar en los ámbitos en los que éste interactúa, es decir, en la familia, su grupo de iguales y en las instituciones educativas (Coleman y Hendry, 2003).

> Asimismo, dichos contextos fungen como factor de protección o de riesgo para desencadenar alteraciones de desarrollo durante la adolescencia. Es por ello indispensable el papel de una figura que funja como mediador en el proceso formativo institucional, siendo éste el orientador escolar. Como tal, deberá favorecer a una educación integral en los adolescentes, mediante un proceso de evaluación e intervención con todo el personal que interactúa en la institución educativa (Pérez y Rivera, 2005).

Fundamento del trabajo del orientador escolar

El trabajo psicológico del orientador escolar está fundamentado en el enfoque cognitivo-conductual, según el cual la conducta humana es aprendida. Se entiende por conducta la interacción del individuo con su medio. Dicha conducta se verá fortalecida o debilitada por sus consecuencias (Kazdin, 2000). La conducta de los individuos puede ser observable, medible y cuantificable.

Desde esta perspectiva, no pasan desapercibidos los procesos internos como los pensamientos y las emociones, sino que son entendidos de igual manera como conductas. Los cognitivos conductuales se diferencian de los conductistas al plantear que los pensamientos son el origen y la causa de las conductas observables así como de las emociones; además, se concibe el individuo como poseedor de un sistema de procesamiento de la información, capaz de organizar, sistematizar y crear información, es decir, un ente activo en el desarrollo de su conducta (Mediavilla y Martínez, 2003).

Agentes involucrados en el orientador escolar

El orientador escolar es el profesionista de la psicología que funge como mediador en el proceso formativo, de tal manera que atiende y responde de manera efectiva a las demandas y necesidades del adolescente tanto de manera individual como grupal, trabajando en conjunto con los docentes y los padres de familia (Mediavilla y Martínez, 2002).

El profesionista deberá ser competente y eficaz tanto en el plano teórico como práctico, aplicar sus habilidades de evaluación e intervención de acuerdo con las necesidades de todos los agentes inmersos en la institución. Por otro lado, contar con actitudes de responsabilidad, innovación, liderazgo, empatía, tolerancia, respeto, honestidad, congruencia y objetividad por parte del orientador resulta ser fundamental (SEP, 2010).

Áreas de acción

“Para que el orientador alcance sus objetivos y cumpla sus funciones, habrá de tomar en cuenta los principios siguientes, los cuales fundamentan y justifican su actuar” (Mediavilla y Martínez, 2002).

- Antropológico: conceptualizar al adolescente como un ser individual, capaz de asumir responsabilidades tanto de sí mismo como de los demás, clarificar objetivos y dirigir la atención de manera individualizada e integradora.
- Evaluativo: va dirigida a un individuo, grupo, familia y docentes, lo cual implica evaluar sus necesidades utilizando como recursos la observación, entrevista, pruebas psicométricas, culminando con el análisis de los resultados.
- Del desarrollo: dotar al adolescente de competencias de acuerdo a su etapa de desarrollo en el área psicomotriz, psicosocial, afectiva y cognitiva.
- Intervención: con base en el análisis de los resultados del proceso de evaluación, incidir en el problema mediante un proceso de intervención en distintos niveles:
    - Primario: actuar sobre los factores que originan el problema, evitando el riesgo de aparición.
    - Secundario: actuar sobre los problemas que ya han aparecido para eliminarlos.
    - Terciario: incidir sobre los problemas para reducirlos.

Respecto al proceso de evaluación, resultan ser importantes las entrevistas y encuestas a profesores y padres de familia sobre situaciones que pudieran estar alterando la dinámica educativa y familiar. De igual manera, resulta esencial realizar registros de observación sobre profesores y alumnos dentro o fuera del salón de clase, que den cuenta de los métodos de enseñanza-aprendizaje y la dinámica entre grupo de iguales y sus profesores. Los productos derivados de la implementación de estas herramientas permitirán realizar un análisis en el que se identifiquen las demandas y necesidades y, como consecuencia, generar las intervenciones pertinentes (Nérici, 1976).

La intervención que se realice podrá darse en distintos niveles; por un lado, de manera individual en la atención de las demandas referidas por el adolescente o por los docentes y, por el otro, de manera grupal y/o colectiva mediante talleres formativos que busquen satisfacer sus necesidades y en los que se aborden aspectos de vital importancia durante esta etapa de de-

sarrollo (SEP, 2010). Es importante hacer frente a todas las demandas que se presentan en la institución, independientemente del grado de relevancia, con la finalidad de llegar a hacer un trabajo en su mayoría preventivo.

Los temas versarían sobre procesos personales, académicos y de responsabilidad social. En los procesos personales encontramos la identidad, planificación y proyecto de vida, autocontrol, identificación y expresión de emociones, desarrollo de valores, solución de problemas, toma de decisiones, comunicación asertiva, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, creatividad y orientación vocacional (SEP, 2010). En cuanto a los procesos académicos se encuentran los referentes al proceso enseñanza-aprendizaje, fenómenos de inadaptación y deserción escolar, hábitos de estudio y aprender a aprender. Por último, en los procesos de responsabilidad social encontramos la educación cívica y moral, educación para la salud, educación sexual, adicciones y conductas antisociales (Mediavilla y Martínez, 2002).

Es indispensable trabajar en estrecha colaboración con los profesores y padres de familia, puesto que intervenir únicamente con el adolescente sería muy limitado, debido a que éste interactúa con ambos grupos. De ahí la importancia de llevar a cabo un trabajo en conjunto para propiciar una educación integral en él (Hill, 1973). Como punto de partida, resulta importante atender a las ideas y actitudes que docentes y padres de familia tienen acerca de la adolescencia mediante cursos de capacitación sobre esta edad evolutiva. No podemos dejar de lado la atención a las demandas que tanto profesores como padres de familia presentan. De igual manera, resulta fundamental que los profesores reciban capacitaciones en cuanto a métodos de enseñanza-aprendizaje, comunicación asertiva, solución de problemas y toma de decisiones. Asimismo, los padres de familia deberán conocer estrategias para mejorar la dinámica familiar y estilos de crianza. No pueden faltar las evaluaciones durante y al término de las intervenciones con el objetivo de evaluar su eficacia y de realizar modificaciones en caso de ser necesario (Mediavilla y Martínez, 2003).

La interacción y retroalimentación tripartita entre profesores, padres y orientador es el alma de la formación del joven, pues propicia acciones pertinentes, acertadas y conjuntas en relación con el adolescente, basadas en la observación, en la información y en la reflexión.

Conclusión

Realizar un trabajo psicológico enfocado en los adolescentes y en las personas que interactúan con éste permite generar acciones oportunas en el ámbito educativo para favorecer el desarrollo psicológico del adolescente y propiciar una transición satisfactoria hacia la vida adulta. Es necesario que las acciones del orientador escolar estén fundamentadas bajo un marco teórico de referencia que dé sustento a su actuar e incida sobre los cuatro principios que sustentan la orientación escolar, sin dejar de lado las competencias indispensables que como profesionista debe tener para satisfacer las demandas y necesidades de la institución.

Cabe señalar que las áreas de acciones propuestas para el orientador escolar no son preestablecidas o que pudieran aplicarse de igual manera en todos los contextos educativos, puesto que es necesario tomar en cuenta el contexto social, características socioeconómicas y culturales de toda la comunidad educativa y variables que enmarcan el trabajo global del orientador. Asimismo, resulta importante tomar en cuenta las características de la etapa de desarrollo en la que se encuentra nuestro individuo focal, debido a que el trabajo psicológico con niños, adolescentes, jóvenes y adultos resulta ser diferente por las características que conlleva cada etapa.

A partir de esto, se debe realizar un programa individualizado de apoyo, basado en el conocimiento personal de cada persona, fortalecido con un trabajo en conjunto con los docentes y los padres de familia, lo cual dará la posibilidad de realizar un trabajo integral para favorecer al adolescente al dotarle de herramientas, en donde pueda hacer frente a las situaciones que se presenten en sus diversos contextos de interacción.

Referencias

Álvarez, J.M. (2010). Características del desarrollo psicológico del adolescente. *Innovación y Experiencias Educativas*, 28(1-11).

Coleman, J.C. y Hendry, L.B. (2003). *Psicología de la adolescencia.* Madrid: Morata.

Hill, G.E. (1973). *Orientación escolar y vocacional*. México: Pax.

Kazdin, A.E. (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas.* México: El Manual Moderno. (Trabajo original de publicación 1996).

Lineamientos de Orientación Educativa. Dirección General de Bachillerato, 2010. Santiago de Chile, Ediciones Dolmen. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx.

Mediavilla, L.G. y Martínez, M. (2002). *La orientación escolar: Fundamentos y desarrollo.* Madrid: Dikynson.

Mediavilla, L.G. y Martínez, M. (2003). *Orientación educativa en la familia y en la escuela.* Madrid: Dikynson.

Nérici, I.G. (1976). *Introducción a la orientación escolar.* Brasil: Kapelusz.

Pérez, A. y Rivera, A. (2005). *La orientación escolar en centros educativos.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.

Redondo, C.G., Galdó, G. y García, M. (2008). *Atención al adolescente.* España: Universidad de Cantabria.

Del contenido al sentido: estereotipos de la vejez como prácticas discursivas

Miguel Ángel Sahagún Padilla,[1] Pedro Palacios Salas,[1]
Anna Vitores González,[2] Cecilia Méndez Sánchez,[1]
Alicia Edith Hermosillo de la Torre[1]
y Francisco J. Elejabarrieta Olabarri[3]

Introducción

El concepto de estereotipo es uno de los más emblemáticos de la psicología social, aunque se encuentra muy lejos de serlo en condiciones de exclusividad. Tal es la amplitud de uso del concepto –con todas las objeciones de definición que se le quieran poner– que no resulta extraño encontrarlo incorporado a oraciones producidas en el contexto de conversaciones cotidianas en los más diversos escenarios. Desde Lippmann hasta Fiske y desde la situación institucional más tensa hasta la escena de *sitcom* más relajada, la idea de estereotipo como generalización exagerada se mantiene a flote. Eso sí, con las más diversas acotaciones, matices y valoraciones. Si de exageraciones se trata, uno podría incluso llegar a decir que la idea de estereotipo está estereotipada.

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.
2 Lancaster University.
3 Universitat Autònoma de Barcelona.

No podemos ignorar que hay discusiones claramente establecidas sobre el lugar de los estereotipos en las esferas psicológica y social de la existencia, como por ejemplo la relativa a si sus efectos son necesariamente perniciosos o la que tiene que ver con que sean o no inevitables o inherentes al procesamiento de información. Pero, en discusiones como las anteriores, la concepción de estereotipo como creencia funcionaría como constante, como telón de fondo genérico y generalizado al que nadie tiene que prestar atención precisamente porque todos saben que está ahí y que funciona como base para el debate. Se asume, pues, el estereotipo como conjunto de rasgos asociados a determinada categoría social. Ese conjunto de rasgos –siempre según nuestro discreto telón de fondo– puede movilizarse de diferentes maneras; es decir, se expresa de formas distintas y tiene, por tanto, distintas funciones o usos. Desde esta concepción, una cosa es el estereotipo y otra su expresión o uso. Distinguir entre ambos no sólo es posible sino imprescindible.

El trabajo que presentamos aquí no pretende deslindarse por completo de esta pauta bien establecida en el tratamiento de los estereotipos. Nos interesa, eso sí, desdibujar la distinción, tan obvia en apariencia, entre el estereotipo y las formas en que se expresa o las funciones que la expresión cumple. Nos interesa, para decirlo de otro modo, proponer una alternativa a la distinción entre pensamiento y práctica en el caso específico de los estereotipos. Para ello, presentaremos un esbozo de aproximación conceptual a los estereotipos a partir de una orientación praxeológico-discursiva. Específicamente, hablaremos de la centralidad de la desigualdad que promueven los estereotipos, del carácter relativo en la valencia de los rasgos que los componen y, por último, de sus especificidades discursiva, demográfica y cotidiana. Posteriormente, señalaremos algunas implicaciones metodológicas de la aproximación descrita y algunas propuestas para su necesario desarrollo. Llevar a los estereotipos del contenido al sentido implicaría arribar al terreno del significado desde una orientación pragmatista, atenta a los usos y escenarios como elementos indisolubles.

Desarrollo

El esquema conceptual que presentamos a continuación no pretende ser un producto final, exportable en cualquier circunstancia. Tampoco un punto y aparte en el estudio de la discriminación. Nos interesa presentar con un mínimo de claridad las pautas desde las cuales estamos ensayando una forma de entender los estereotipos en la investigación. Nos interesa esclarecer nuestro proceder para poder comunicarlo. Nos interesa, en suma, hacer un esfuerzo de inteligibilidad de modo que podamos participar con sentido en esa conversación amplia, larga y diversificada sobre nuestras formas de caracterizar al otro y de relacionarnos con él.

Desigualdad social

El primer punto que nos gustaría abordar es el de la centralidad de la desigualdad social en la comprensión de los estereotipos. La aproximación sociocognitiva a los estereotipos es, sin duda, la más ampliamente utilizada en la actualidad, al menos en el ámbito de la psicología social. La idea central de esta aproximación es la inevitabilidad de recurrir a estereotipos. Traduciendo a Fiske y Dupree (en prensa: 3), “juzgar a otras personas por su pertenencia a una categoría social amplia, sea étnica, de género, de edad o de clase social, es un atajo común que todo el mundo utiliza, para bien o para mal”. Los estereotipos serían el producto de, si se nos permite la expresión, unos “atajos cognitivos” sin los cuales sería imposible funcionar. La labor de una psicología cognitiva cada vez más tendiente a la neurociencia sería iluminar los procesos de generación y uso de los estereotipos; procesos de naturaleza individual que en términos de contenido se nutrirían de su medio cultural. En línea con las observaciones de Agoustinos y Walker (1998), una aproximación de esta índole descuida considerablemente las complejas tramas de relaciones de poder que conforman el mundo social en el que los estereotipos se producen y reproducen; las tensiones intergrupales en las que tienen sentido a partir de las funciones ideológicas en las que participan.

Ésta es, desde nuestro punto de vista, una debilidad mayor de la perspectiva sociocognitiva sobre estereotipos, ya que en términos prácticos elimina de la explicación un aspecto central del estereotipo o le da un lugar más bien periférico. En otras palabras, si somos sensibles a la historia del concepto y a las funciones que, se supone, desempeñaría en el marco de la producción y aplicación de conocimiento psicosocial, los estereotipos serían reconocibles no sólo como resultado de unos procesos cognitivos genéricos, sino como productos con determinadas descripciones (contenidos que responden a relaciones desiguales entre categorías sociales) y, simultáneamente, determinadas prescripciones (formas de legitimación, funciones ideológicas). Los alcances de las formas de dar cuenta de la durabilidad de un estereotipo, de su dureza, atendiendo a la etimología de la palabra, dependerán en buena de medida de si consideran o no esas tramas de poder entre categorías sociales en las que el estereotipo tiene su sentido y funciones. Así, un estereotipo se caracteriza y delimita en función de las relaciones entre categorías sociales que está mediando, específicamente por la forma de desigualdad que promueve. No es tanto –o por lo menos esto no es lo relevante– una modalidad fundamental de procesamiento de la información como un juego de adscripción de atributos basado en la categorización que promueve relaciones de poder mediante la enunciación de diferencias con valor entre tales categorías sociales.

Relatividad del rasgo

El segundo punto es el del carácter relativo y contextual de los rasgos o atributos que integran los estereotipos. Hacer referencia al carácter relativo de los rasgos implica distanciarse de los supuestos de linealidad y atomicidad. La atomicidad iguala estereotipo con atributo; entiende el estereotipo como rasgo independiente adscrito a la categoría social. El estereotipo es el rasgo identificado con la categoría y que, por extensión, se aplica a los objetos contenidos en la categoría. La linealidad supone que la valencia del rasgo aislado y descontextualizado coincide con la valencia del estereotipo.

Hablar de la relatividad de los estereotipos significa preguntarse por la valencia no en función del rasgo en sí, sino desde la relación jerárquica del rasgo con otros rasgos y esto, evidentemente, sólo tiene sentido en determinados espacios de la vida social. Dicho de otro modo, la valencia, el carácter positivo o negativo de la atribución, se deriva de la posición del atributo en la escala de atributos relevantes en un campo social dado. Así, hablar de candor y calidez en un espacio social de alta competitividad como la bolsa probablemente no remita a un atributo deseable o altamente valorado.

Para añadir algo más de complejidad a la cuestión, tenemos el problema, también relacionado con la relatividad, de que el conjunto de atributos aglutinados en torno a la categoría es producto de una selección coherente e interesada –que no deliberada o consciente– que considerará determinados atributos e ignorará otros, justamente porque, para que los conjuntos de adscripciones tengan sentido, es preciso mantener fuera del conjunto –ignorar– esos otros rasgos. Finalmente, habría que recordar que, desde la aproximación que defendemos, identificar o delimitar estereotipos implica algo más que objetivar o reconstruir esos sistemas de rasgos relacionados en el marco de determinados campos; también implica dar cuenta de su uso. Se trata de un uso que, volviéndonos a distanciar del esquema "estereotipo = creencias → discriminación = acción", dista mucho de ser una expresión lineal y estándar y que se desarrolla de múltiples formas, integrando no sólo instancias de categorización, sino además de particularización (Billig, 1996) y considerando el papel que juega en esas prácticas la noción de prejuicio que los participantes puedan tener (Billig, 1991). Así, para hablar de estereotipos, necesariamente habría que integrar en un mismo plano el de la creencia o representación y el del comportamiento o práctica.

Especificidad discursiva

El tercer punto remite a la especificidad discursiva de los estereotipos. Se trata de una pregunta inexcusable. Las diversas modalidades de análisis del discurso en psicología social se pro-

ponen justamente como una alternativa sostenible a los clásicos estudios de estereotipos y actitudes (Íñiguez, 2003; Potter y Wetherell, 1987; McKinlay y McVittie, 2008). Si esto es así, cabe entonces preguntarse por la necesidad de seguir hablando de estereotipos cuando bien podría hablarse de discurso, en alguna de las aproximaciones existentes. Preservar la noción de estereotipo desde la transformación del propio concepto posibilitaría, entre otras cosas, la consideración de buena parte de los estudios sobre el tema (e.g. estudios correlacionales tipo encuesta), reinterpretándolos en otro plano. Pero estas razones sostienen la pertinencia de la aproximación, no su factibilidad.

En cuanto a la especificidad discursiva, que daría factibilidad a esa pertinencia, se la puede encontrar tanto en la función, que remite a la consideración de un objeto, en este caso persona mayor, en unos términos que le reducen a un conjunto de propiedades –el significado– atribuidas a una categoría social, como en la forma, caracterizada por el uso de expresiones hechas o lugares comunes, con mayores o menores modificaciones y con mayor o menor fortuna para el interlocutor, considerando la situación o escenario en que se produce la enunciación (característica que también aplica a textos y otros formatos). La impertinencia, discutibilidad o impunidad retórica con la que pueda practicarse el lugar común serían un indicador del valor a la alza o a la baja del estereotipo en determinados ámbitos de la vida social y, para complicar aún más las cosas, daría también seña de su temporalidad. La unidad función-significado, base para la inteligibilidad del estereotipo, nos recuerda que contenido y significado no son la misma cosa; nos recuerda, en suma, que el significado del estereotipo es inherente a la práctica; a lo que hacen determinados contenidos expresados de determinadas formas en determinados contextos. El contenido de un estereotipo es fácilmente evidenciable; siempre se pueden presentar argumentos –algunos extremadamente sencillos– para desmontar la sobregeneralización. Es la práctica, el hábito, lo que no resulta fácil de desmontar. La dureza del estereotipo es entonces la dureza de un hábito de categorización social.

Especificidades demográfica y cotidiana

Hasta ahora, lo que hemos señalado aplica a la noción de estereotipos en general. Ahora nos interesa hacer un pequeño alto para visitar algunas especificidades propias de los estereotipos hacia la gente mayor. Especificidades como éstas ayudan a establecer el horizonte de interrogación que debería definir un estudio sobre la materia desde la perspectiva arriba esbozada.

El horizonte común de todo ser humano es, normalmente, llegar a ser una persona mayor. Retóricamente, esto supone que los argumentos que recurren a expectativas y prospectivas en primera persona son no sólo viables sino muy proclives a tener lugar. De manera semejante, toda población cuenta con cierto porcentaje de adultos mayores, con la contrapartida más próxima de que casi todo individuo se ha relacionado con adultos mayores en el seno familiar y prácticamente todo individuo, con mayor o menor distancia, en el marco de su vida cotidiana. O la insistente preocupación con la que, en las más diversas sociedades, se habla de la inversión de la pirámide poblacional y de la necesidad de prever formas de sostener la calidad de vida de la tercera edad, que se acompaña de consignas altamente normativas como la de tener una vejez “exitosa” o “activa”.

Conclusiones

Sintetizando las consideraciones expuestas, un estereotipo remite a un conjunto de prácticas lingüísticas que reproducen un concepto dado sobre una categoría social cuyos rasgos implican una relación asimétrica desfavorable para dicha categoría social en relación con otra u otras categorías en determinado campo de la vida social. Desde esta concepción, se rescata lo específico de los estereotipos de una forma crítica y situada, útil cuando lo que se pretende es configurar una aproximación psicosocial a la reproducción de la desigualdad.

Las implicaciones para la práctica del análisis son varias. Algunas tienen la forma de prescripción que habría que seguir,

mientras otras tienen la forma de pregunta que habrá que responder para concretar un abordaje empírico al fenómeno. En primer lugar, está la cuestión del dato, la pregunta por el referente empírico pertinente para dar cuenta de los estereotipos hacia la gente mayor. Desde la perspectiva presentada resultará evidente que una aproximación naturalista a los entornos de actividad y relación relevantes para la gente mayor sería lo deseable. Esto no significa, sin embargo, que otros métodos no puedan hacer aportaciones específicas, siempre que éstas sean congruentes con las preguntas que pretende responder un estudio y se tenga claro cómo tratar la información desde el marco descrito. Una encuesta bien diseñada, por ejemplo, podría ser útil para identificar tendencias en la reconfiguración o permanencia de los contenidos de determinados estereotipos o para conocer cómo su mayor o menor discutibilidad se distribuiría en una población. En la misma línea, una entrevista semiestructurada, abordada en términos de conversación, constituiría un espacio de despliegue de estereotipos en tanto que prácticas. Los roles desde los cuales se incluiría a los participantes y los efectos que tendrían sus antecedentes serían tratables desde la propia lógica discursiva, desde la forma en que se materializan y hacen presentes en el propio discurso.

En cuanto a análisis, se podrían considerar conjuntos parciales de los aspectos que aparecen a continuación, en función de los objetivos del trabajo por realizar. Aspectos como: a) los rasgos o propiedades adscritos a la categoría y su carácter de atribución generalizada; b) los sistemas o, al menos, los conjuntos que conformarían; c) las características o modalidades de las expresiones específicas que sostienen las adscripciones, particularmente aquellas que remiten a la experiencia, proximidad o inexorabilidad de la vejez; d) la familiaridad con cada expresión, el grado en que se aproxima a, o constituye un lugar común y su mayor o menor sentido de expresión políticamente correcta; e) f) los rasgos opuestos –tácita o explícitamente– a los rasgos adscritos a la categoría y los pares que conforman; g) la desigualdad entre categorías sociales y el tipo de relación social promovidas por la categorización, así como su participación en la reproducción del

orden social; h) la presencia y la relación de formas de particularización con la categorización; i) nociones de estereotipo, prejuicio, discriminación, cliché u otras semejantes usadas por parte de los actores involucrados en la práctica y el tipo de uso (e.g., la acusación de usar estereotipos) y, finalmente, j) el marco social en el que se despliega la práctica, el campo específico en el que su inteligibilidad sólo es posible en cierta dirección.

Referencias

Augoustinos, M. y Walker, I. (1998). The Construction of Stereotypes within Social Psychology: From Social Cognition to Ideology Theory. *Theory & Psychology* 8(5), 629-652.

Billig, M. (1996). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology* (2 ed). Cambridge: Cambridge University Press.

Billig, M. (1991). *Ideology and Opinions. Studies in Rhetorical Psychology.* Londres: Sage.

Fiske, S.T. y Dupree, C. (en prensa). Cognitive processes involved in stereotyping. En R.A. Scott y S.M. Kosslyn (Eds.), *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences.* New York: Wiley.

Íñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: verdades, tradiciones y práctica. En L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 83-123). Barcelona: UOC.

Kornadt, A.E. y Rothermund, K. (2011). Contexts of Aging: Assessing Evaluative Age Stereotypes in Different Life Domains. *The Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 66B(5), 547-556.

McKinlay, A. y McVittie, C. (2008). *Social Psychology and Discourse*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Potter, J. y Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. Londres: Sage.

El psicólogo educativo y su formación académica desde la perspectiva del desarrollo

Alba Yanalte Álvarez Mejía,[1] Germán Pérez Estrada[1]
y Rosa María Nashiki Angulo[2]

Introducción

El presente documento pretende caracterizar el tema del desarrollo como lo organizaron los académicos en la línea curricular *Desarrollo y Aprendizaje* (LCDA) en el plan 2009. Para ello, se describen los contenidos más relevantes de las asignaturas que conforman esta línea y su contribución en la formación de psicólogos educativos a partir de las perspectivas del desarrollo y los procesos de cambio desde la infancia hasta la vejez, así como la influencia del ambiente en estos procesos.

Dichos elementos son básicos para la comprensión de las personas como parte de grupos sociales que cuentan con individualidades que requieren ser comprendidas para resaltar los procesos y, en consecuencia, partir de esto para implementar intervenciones o acciones acordes a dichas individualidades.

1 Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
2 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

El desarrollo

El desarrollo se entiende como un proceso continuo (Pastor, Nashiki y Pérez, 2013), con las siguientes características:

- *Universal*, porque se presenta de la misma forma en todas las personas independientemente de su nacionalidad, condición social, creencias, cultura y tiempo.
- *Secuencial*, ya que las habilidades se van dominando en el mismo orden.
- *Jerárquico*, es decir, las habilidades iniciales y más básicas son el cimiento para la adquisición de las más complejas.
- *Dinámico*, porque nunca se estanca y está en constante movimiento.

No obstante lo anterior, existen factores que influyen en la manera en que se presenta el proceso de desarrollo en una persona, por ejemplo:

- El ambiente en que se desenvuelve, éste puede presentar elementos que promuevan o limiten la adquisición de habilidades.
- La biología, que determina las posibilidades y ritmo de desarrollo.
- La interacción con las personas cercanas, ya que las relaciones interpersonales pueden promover o limitar el desarrollo.
- Las habilidades desarrolladas, como base para adquirir nuevas habilidades que contribuyen a la preparación de la persona para poner en práctica y dominar nuevas habilidades.

De esta manera, se plantea que el desarrollo se interrelaciona con el aprendizaje y ninguno se puede dar sin el otro, además de que cualquier avance que se presente en el primero afectará el segundo (Pastor, Nashiki y Pérez, 2013). Es decir, los procesos de desarrollo son dinámicos y, si se consideran las

características anteriores, se pueden brindar alternativas de intervención acordes a características personales.

Línea curricular. Desarrollo y aprendizaje

Bajo esta idea, la decisión respecto a qué contenidos incluir en las materias que abordan el tema del desarrollo en esta LC, se basó en los resultados del estudio de egresados titulados con relación a los contenidos relevantes para desempeñar actividades profesionales, formación recibida y lugar donde laboran (Hernández, Rubio y Villaseñor, 2009), así como en las características del perfil de ingreso de los estudiantes a este programa educativo (Lozano y Rodríguez, 2005).

De acuerdo con Bernstein (1988), el rediseño, programación y desarrollo de un plan de estudios depende del trabajo y la colaboración entre los docentes involucrados en dicha tarea, de tal manera que las intenciones, organización, trabajo curricular y uso de estrategias permita a los estudiantes construir sus conocimientos vinculando los contenidos de las materias y los propósitos de las LC desde una visión amplia.

También se consideró la reflexión de Coll (1990) respecto a concebir la Psicología Educativa como una disciplina aplicada en la que los conocimientos básicos pueden usarse para explicar y predecir, en tanto los conocimientos prácticos podrían enfocarse en intervenir, evaluar y colaborar.

En este sentido, el grupo de docentes que participa en esta LC, argumentó la importancia de que el psicólogo educativo reconozca el desarrollo humano en todo el ciclo vital como un continuo vinculado al contexto en que interactúan los sujetos con materiales, personas y situaciones que guían su desarrollo, su aprendizaje y donde el mismo sujeto también genera cambios. Estos cambios no terminan en la adolescencia, sino que continúan hasta la vejez y se organizan en diferentes áreas para su mejor estudio y comprensión.

Para entender esta visión, se incorporaron en el programa de la asignatura Psicología Evolutiva de la Infancia, los modelos

explicativos organicista, mecanicista y sociocultural, esto permite comprender el desarrollo desde el aspecto individual y en su relación con lo social. Las áreas del desarrollo que se revisan son: a) cognitivo, enfatizando periodos y mecanismos de aprendizaje, así como el juego y sus reglas; b) afectivo, analiza aspectos sobre apego y conocimiento de sí mismo, y c) lenguaje, centrándose en sus componentes, su adquisición y sus etapas de desarrollo. La formación de los estudiantes al revisar esta etapa evolutiva se centra en lograr una clara relación entre desarrollo e interacción de los sujetos en sus diversos entornos.

En la asignatura Psicología Evolutiva de la Adolescencia, se conceptualiza esta última a partir de una revisión histórica y teórica como un "invento sociocultural" actual y los cambios que ésta implica en las áreas: a) anatómica y fisiológica, enfatizando en las consecuencias psicológicas de la pubertad temprana y tardía; b) cognitiva, al revisar sus características, funciones y estructura formal del pensamiento; c) moral, centrándose en las normas, "lo bueno y lo malo", los estadios del razonamiento moral y normas prosociales, y d) psicosocial desde dos posturas: la primera, a partir de los grupos sociales de referencia, las manifestaciones culturales, expectativas y relación entre iguales; y la segunda, enfatizando los problemas que pueden surgir en la interacción en estos grupos, por ejemplo: embarazo, prácticas en torno a la sexualidad, trastornos alimentarios y abuso de sustancias.

El curso Psicología Evolutiva de la Adultez y Vejez enfatiza el sentido continuo del ciclo vital, se revisan distintas concepciones sobre adultez y vejez, sus subetapas (temprana, media y tardía) atendiendo a las diferencias históricas y culturales. Las áreas que se trabajan son: a) salud y sexualidad, para analizar cómo afectan y su relación con estilos de vida llevados desde la infancia; b) social y afectiva, enfatiza el significado de los distintos roles que se asumen (matrimonio, paternidad, abuelidad, divorcio, nido vacío y muerte), los cambios en el contexto familiar, laboral y profesional (empleo, despido, jubilación), las relaciones sociales (amistades) y el proceso de duelo; c) cognitiva y aprendizaje, centrada en los cambios que ocurren en los sistemas sensoriales y perceptuales, memoria, atención y pensamiento posformal para

entender las condiciones en que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje en estas etapas y realizar propuestas acordes, ya que los cambios no implican solamente deterioro o pérdidas, sino también pueden desplegarse ciertas funciones psicológicas y vitales.

Bajo esta idea, se pretende que los psicólogos educativos aprendan a buscar explicaciones tanto para el desarrollo como para el aprendizaje desde diferentes posturas teóricas o modelos que permiten una mejor comprensión de los sujetos, al entender sus necesidades, problemas, formas de aprender y de desarrollarse, los cuales cambian conforme pasan los años para dar cabida a explicaciones diversas y complejas del mismo suceso.

La participación docente en la formación del psicólogo educativo

En el proceso de construcción de los cursos del plan 2009, los docentes consideraron importante formar a los estudiantes bajo la idea de construir sus saberes en grupo con la guía de un mediador, ya que es insuficiente tener un cúmulo de información; se requiere también la habilidad de usarla, ajustándola a los contextos, necesidades y población atendida.

Esto ha generado que la organización de los contenidos y la proyección de los mismos sea modificada hacia la reflexión y análisis de cada etapa evolutiva, lo cual lleva al profesional en formación a comprender los procesos de cambio de cada una de ellas, así como las posibles necesidades de intervención educativa como parte de los retos del desarrollo y del momento sociohistórico en el que se encuentra el sujeto.

De ahí que se plantea la formación del psicólogo educativo desde la consideración de los contextos educativos y su relación con las prácticas educativas propias de éstos; es decir, se busca que el estudiante centre su atención en los procesos de desarrollo desde una perspectiva contextual y social, y no solamente en la atención individual y escolarizada.

En este contexto, el papel del psicólogo educativo no se reduce a juzgar o criticar, sino a comprender una situación

con base en los avances de la ciencia y a identificar aquellos elementos que favorecen el desarrollo y el aprendizaje de sus miembros desde la escuela, la familia y la comunidad. Es así como aprende que sus propuestas requieren ser contextualizadas para lograr mejor aceptación y resultados.

Estas ideas han generado un cúmulo significativo de información para explicar el desarrollo en los diferentes momentos de la vida del ser humano y entender la diversidad de grupos que existen, los cuales comparten aspectos generales, pero tienen características propias que los hacen diferentes y particulares del resto. Estas visiones implican la formación de psicólogos educativos sensibles a los procesos, capaces de llevar a cabo intervenciones que respondan a las particularidades de los individuos y sus contextos, desde una visión más centrada en los procesos que en los productos.

Para lograr lo anterior, se proponen actividades prácticas a lo largo de los tres cursos y se analizan a partir de la información revisada, enfatizando en aspectos propios de los participantes, el momento histórico y elementos socioculturales de sus grupos de referencia. Esto permite generar en los estudiantes una visión más completa del desarrollo humano.

Conclusiones

Resulta interesante, en la formación de los psicólogos educativos, la revisión sobre la transformación del concepto desarrollo humano a lo largo de la vida y cómo estos cambios se construyen rodeados de factores sociales, de salud, educativos, culturales, que exige la flexibilidad de pensamiento y el trabajo interdisciplinario para hacer propuestas de atención, prevención o mejora adecuadas a los procesos mismos de cada etapa del ciclo vital, al tiempo que contribuye en la conceptualización del individuo como sujeto que modifica el contexto sociocultural que le influye.

Esto abre posibilidades laborales para el psicólogo educativo más allá del aula, ya que si bien es importante identificar

y reconocer situaciones propias de cada sujeto, entenderlas de manera aislada limita su actuar, en tanto incorporar variables para explicarlo le permite un margen mayor de actuación.

Es así como esta LC contribuye al logro del perfil de egreso, al abordar los conocimientos psicológicos sobre los procesos de desarrollo humano, especialmente aquellos derivados de su participación en los distintos niveles educativos y los relacionados con las prácticas socioculturales, de tal manera que el psicólogo educativo coadyuve en la construcción de programas de apoyo psicopedagógico dirigidos a distintos niveles educativos para mejorar los aprendizajes y favorecer diversas áreas del desarrollo, así como también en los conocimientos y las habilidades para colaborar con otros profesionales de la educación, participar con actitudes propositivas y de crítica constructiva, de respeto a los distintos actores educativos y de servicio para mejorar de manera reflexiva los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las comunidades educativas.

Referencias

Bernstein, B. (1988). *Clase, códigos y control*. Madrid: Morata.

Coll, C. (1990). Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación escolar*, 29-64. Madrid: Alianza.

Furlán, A., y Remedi, E. (1979). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. *Construcción de la estructura metodológica de base*. México: ENEP-IZTACALA-UNAM, Departamento de Pedagogía.

Hernández, J., Pérez, C., Martínez, G., Bollás, P. y Dzib, A. (2009). *Propuesta del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa. Plan 2009.* Universidad Pedagógica Nacional.

Hernández, J., Rubio, M. y Villaseñor, S. (2009). Estudio sobre las competencias de los egresados en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco:

Avances de resultados. *Mención del X Congreso de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Lozano, M. y Rodríguez, M. (2005). *Perfil de ingreso: serie histórica 1995-2003. Estudios sobre la UPN.* México: UPN.

Pastor, R., Nashiki, R. y Pérez, M. (2013). *El desarrollo y aprendizaje infantil y su observación. Compendio de lecturas de información básica para educadoras*. México: Puentes para Crecer, Facultad de Psicología, UNAM.

¿Quién sobrevivirá? Algunas consideraciones sobre la oferta de formación en Psicología

Juan Martín Sánchez Bautista,[1]
Silvia del Carmen Miramontes Zapata[1] y Sandra Ramos Basurto[1]

Introducción

Hace ya dos décadas, Herrera (1993) apuntaba la importancia crucial que tendría la psicología en el futuro, es decir, el presente. En su texto, puntualizaba algunas razones que hacían o hacen de la Psicología una disciplina imprescindible para la sociedad contemporánea, a saber: a) su potencialidad para resolver problemas a nivel familiar, individual, microgrupos y macrogrupos; b) su naturaleza interdisciplinaria; c) su objeto de estudio (el comportamiento humano) y d) su desarrollo científico y profesional. Recordemos que tanto esa década como la siguiente fueron relevantes para la disciplina, la de 1990 fue denominada "década del cerebro", y la siguiente "década de la conducta"; sin embargo, la realidad parece responder a esas consideraciones de una manera totalmente distinta a como se esperaba; en primer lugar, dado que el mercado de trabajo nunca responde a la autovaloración de una profesión en función de: a) cómo es perci-

1 Universidad Autónoma de Zacatecas.

bida por los propios profesionistas y b) de la necesidad social en función de los problemas que pudiera resolver. De este modo, el planteamiento de Herrera no deja de ser sino una visión romántica sobre por qué una profesión debe existir.

En segundo lugar, el mercado laboral suele ser imperfecto (Mungaray, 2001: 4) y esa:

> […] imperfección se origina porque la formación a través de la educación superior es un proceso lento y tradicionalmente independiente del mundo laboral, y en su toma de decisiones incorpora información que será validada algunos años después. El amplio retraso de tiempo entre selección, educación y entrega de los profesionales al mercado laboral genera desfases de las calificaciones e incertidumbre respecto a la utilidad de estas inversiones.

Recientemente, Ibarra (2013) ha señalado los patrones de contratación de egresados de las Instituciones de Educación Superior (IES) en el país, pues:

> [...del] universo total de profesionistas que se producen por año en la República, se pueden mencionar los siguientes componentes descritos por la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP: 1) sólo 40% de ellos ejerce labores en el ámbito de su formación; 2) 60% no se desempeña en el campo de su profesión; 3) un alto porcentaje egresa con conocimientos obsoletos; y 4) las tasas de desempleo y subempleo son muy elevadas, en consecuencia.

Lo anterior nos enfrenta a una problemática difícil de resolver. El objetivo del presente texto es presentar un panorama del crecimiento de la oferta de formación de psicólogos y señalar algunos riesgos que esto conlleva.

El camino a la crisis

Evolución y crecimiento de la oferta de formación en Psicología

Los cuestionamientos o preocupaciones sobre la empleabilidad de la profesión no son nuevos. Pick y Givaudan (1999) tenían una reflexión parecida a la de Herrera (1993) y, en ese sentido, hablaban de la amplitud del campo laboral posible para los psicólogos; sin embargo, las mismas autoras, al considerar el trabajo existente en ese momento, señalaban que por lo menos 50% de los egresados no tenían empleo. Mirando retrospectivamente, el número de programas que ofrecía la carrera para el año 2000 era de 183, si esto lo contrastamos con la oferta actual de más de 800 programas, tenemos poco qué decir: más de cuatro veces que hace 14 años. Este crecimiento en la oferta de formación, además, ha tenido también un crecimiento en la matrícula y, en consecuencia, ha tenido como efecto una sobreoferta de estos profesionales en el mercado laboral.

¿A qué podemos atribuir esta "crisis" de la profesión? Varios autores han señalado que el número de programas de enseñanza y formación en Psicología como profesión han tenido un crecimiento explosivo y generalmente desordenado (Millan, 1982; Pick y Givaudan, 1999; Zanatta y Yurén, 2012).

Si se hace una revisión cronológica de la enseñanza de la profesión en nuestro país, quizá podamos hacernos una idea sobre el momento o momentos en que se ha generado esta situación. La enseñanza de la Psicología lleva más de un siglo implantada en nuestro país. Es en 1896 que se establece la primera cátedra de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y es en el año de 1928 cuando se comienzan a impartir estudios de licenciatura en la misma casa de estudios. Dicho programa se mantuvo como la única opción de formación profesional en esta disciplina hasta la creación de la carrera de Psicología en la Universidad Iberoamericana en 1950, misma que tuvo reconocimiento oficial por su incorporación a la UNAM (Pick y Givaudan, 1999; Zanatta y Yurén, 2012).

Se puede considerar que en esos primeros años, el crecimiento de las opciones de formación fue relativamente lento, de tal suerte que el número de escuelas y/o programas donde se impartía esta carrera pasó a ser de 10 en 1967, es decir, casi un programa por año. Este lento crecimiento se vio súbitamente "alterado" durante la década de 1970 y se pasó a 25 programas en 1974, 40 en 1977; en otras palabras, el incremento de programas fue un promedio de tres por año durante 1970.

El incremento siguió en la década siguiente, de tal manera que ya se contaba con 66 programas en 1981 y para 1984 ya eran 95; en siete años la oferta incrementó más del doble (Preciado y Rojas, 1989; Galindo y Vorwerg, 1985; Mouret y Ribes, 1977). En la década de 1990, el crecimiento continuó de tal manera que para 1995 ya existían 113 programas, número que ascendió a 147 en 1997, y a partir de ahí hubo un crecimiento constante, hasta llegar a 183 programas en el año 2000, fin de siglo.

El nuevo siglo no mostró cambios sorprendentes en los procesos de crecimiento y del mismo modo se continuó el aumento de la oferta educativa, lo que llevó a que en el año 2005 se contabilizaran 290 programas, es decir, en menos de cinco años más de 100 programas. Si a alguien le sorprende este dato, habrá que señalar que el crecimiento aparece aún más caótico y desordenado en los siguientes años, de tal manera que para 2012 existían alrededor de 800 programas.

Situación actual

El proceso de crecimiento ocurrido en los últimos siete años ha llevado a que en la actualidad existan, como se ha señalado, más de 800 programas registrados en la SEP. Es pertinente señalar a este respecto que no existe un padrón unificado que permita saber con exactitud la cantidad de programas e instituciones que ofrecen estos estudios, ya que los datos obtenidos en distintos portales web de la SEP y de organismos académicos arrojan un panorama que muestra una oscilación de entre 749 (www.decidetucarrera.ses.sep.gob.mx) y 817 programas con RVOE (http://www.sirvoes.sep.gob.mx/sirvoes/). Además, en los padro-

nes existentes habría que considerar aquellos programas que se encuentran en trámite de RVOE, así como dejar de computar programas que se encuentran en extinción; sin embargo, para este ejercicio asumiremos el dato mayor que se ha obtenido.

Este gran crecimiento ocurrido durante los últimos años no ha garantizado un aumento de la calidad en la formación que reciben los estudiantes, ni tampoco la garantía en algunos casos de que el centro en el que inician sus estudios les permita concluir éstos.

Un problema al que se enfrenta, además, la enseñanza de la Psicología en las Instituciones de Educación Superior es la continua exigencia de evaluaciones que llevan a categorizar los programas de acuerdo a diferentes parámetros de calidad, lo que puede traer como consecuencia que tengamos, además, estudiantes y profesionistas de diferentes "clases" de acuerdo a la institución de donde egresa, dado que no todas las instituciones y escuelas se someten a estos procedimientos de evaluación o acreditación. El panorama bajo estos criterios es el siguiente: de la oferta actual, solamente 53 programas aparecen como acreditados por los CIIES (http://www.ciees.edu.mx) en una revisión de 2014, 30 en el Padrón de Licenciaturas de Alto rendimiento del año 2012-2013 (http://idap.ceneval.edu.mx/portal_idap/principal.jsf), mismo que aglutina tanto instituciones públicas como privadas. Y en el mismo sentido, sólo 81 programas aparecen como acreditados por el CNEIP (http://www.cneip.org) para marzo de 2014. Si consideramos la cantidad de programas existentes y el porcentaje de ellos que aparecen en estos distintos padrones, parece que la oferta es desigual en calidad y condiciones de aprendizaje.

Conclusiones

Se vuelve necesario continuar con las interrogantes y esto hace necesario cuestionarse lo siguiente: ¿Hacia dónde se dirige la formación de psicólogos? En este proceso de crecimiento, al parecer sin proyecto, parece que la formación en la profesión está abocada a una carrera hacia el vacío. Más allá de los discursos de la pertinencia de formar profesionistas, quizá se deba hacer

una pausa y considerar si con este ritmo de incremento en la oferta de formación del psicólogo no se condena de antemano a los estudiantes al desempleo y en el mejor de los casos al subempleo. Martínez *et al*. (2009: 34) han señalado que: "Hablar de calidad en la formación de recursos humanos supone un proceso de planeación eficiente", y parece que en ello no estamos. Pensemos si la planeación eficiente de una IES debe contemplar hacia dónde se dirigen nuestros egresados y es que, como señala Tünnermann (2000: 184): "Únicamente un sistema de educación superior suficientemente flexible puede enfrentar adecuadamente los retos de un mercado de trabajo que cambia tan rápidamente". La cuestión final es sobre cómo se decide aumentar la matrícula o centro de formación en las instituciones. Las instituciones formadoras de psicólogos enfrentan un gran reto ya que, por un lado, es impensable que éstas dejen de formar profesionistas; sin embargo, formar recursos humanos que tienen grandes posibilidades de desempleo no parece seguir siendo una opción por las consecuencias sociales y las implicaciones emocionales que tiene sobre los egresados.

Referencias

Galindo, E. y Vorwerg, M. (1985). La Psicología en México, *Ciencia y Desarrollo*, 63.

Garrocho Rangel, C. y Segura Lazcano, G. (2012). La pertinencia social y la investigación científica en la universidad pública mexicana (pp. 24-34), *CIENCIA ergo sum*, Vol. 19-1, marzo-junio 2012.

Herrera, M.A. (1993). La formación profesional del psicólogo. Líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión. *Perfiles Educativos*, http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13205904.

Ibarra Santos, M. (2013). Las profesiones, mercado laboral y economía del conocimiento en Zacatecas. *El Sol de Zacatecas*, 14 de marzo de 2013, http://www.oem.com.mx/elsoldezacatecas/notas/n2913115.htm.

Martínez-Vargas, S.L., Osorio-García, E., Contreras-Lara-Vega, M.E.A., Solís-Segura, L.M. (2009). Pertinencia social de los egresados del programa educativo de Ingeniero Químico de la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 24(1), 32-47. Instituto Mexicano de Ingenieros Químicos, México. Disponible en: http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=48212169006.

Millán, P. (1982). La psicología mexicana: una profesión en crisis (49-92). *Revista de Educación Superior*, 43.

Mouret, E. y Ribes, E. (1977). Panorámica de la enseñanza de la psicología en México. En: *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3(2), 6-20.

Mungaray, A. (2001). La educación superior y el mercado de trabajo profesional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1). Consultado el día 10 de abril de 2013 en: http://redie.uabc.mx/vol3no1/contenido-mungaray.html.

Ortega Z., M. y Méndez C., C. (2009). La formación del psicólogo educativo y su campo laboral. En Villalobos, G. (Coord.), *La carrera de Psicología en la región centro sur de la ANUIES: formación, competencias profesionales e inserción laboral*, UAEM.

Pick, S. y Givaudan, M. (1999). La Psicología en México (195-215). En Alonso, M. y Eagly, A. (Eds.), *Psicología en las Américas*. Sociedad Interamericana de Psicología.

Preciado, H. y Rojas, L. (1989). Notas sobre la enseñanza de la Psicologia en México: estado actual y perspectivas de desarrollo. *Revista de la Educación Superior*, XXI(4), 72. Recuperado de: http://201.161.2.34/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res072/art5.htm.

Tünnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de educación superior (181-196). *Educación Superior y Sociedad*, 11(1-2).

Villalobos, G. y Pedroza, R. (2009). Trayectorias vitales e inserción laboral de los egresados de Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, generación 1998-2005. En Villalo-

bos, G. (Coord.), *La carrera de Psicología en la región centro sur de la* ANUIES*: formación, competencias profesionales e inserción laboral*. UAEM.

Zanatta, E. y Yurén, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1).

El sistema modular, modelo universitario de articulación interdisciplinaria docencia-investigación-servicio

Mario A. Mandujano Valdés[1]

Introducción

Derivado de la coyuntura social y del contexto histórico-político en México durante 1970, surgió una serie de postulados sobre el papel de la universidad en la sociedad, mismos que permitieron sustentar en 1974 el modelo de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad-Xochimilco. De esta manera, la universidad propuso nuevas formas de organización que le permitieran construir espacios de vinculación con los problemas de la realidad social nacional (Bojalil, Ortiz, Padilla, Rozo y Santamaría, 1984). En el transcurso de cuatro décadas, el país ha experimentado cambios estructurales en todos los ámbitos institucionales que han profundizado las asimetrías económicas y sociales cuyos efectos han influido en la organización y operación del modelo universitario, generando la necesidad de buscar estrategias de adecuación a las demandas de las nuevas realidades. El reto ha sido no perder el sentido del proyecto académico de la institu-

1 Universidad Autónoma Metropolitana-X.

ción amenazado por la corriente utilitarista del modelo neoliberal y la visión creciente de universidades homogéneas.

Desde una perspectiva crítica y similar a la propuesta de la UAM-X sobre el papel social de la universidad, se ha considerado como modelo de formación el aprendizaje-servicio, término utilizado para denominar una propuesta pedagógica que vincula en forma articulada las prácticas universitarias con el aprendizaje y el servicio, permitiendo a los estudiantes aplicar los conocimientos al servicio de la comunidad como una forma específica y solidaria de intervención social, al mismo tiempo que les permite adquirir nuevos conocimientos y competencias profesionales en contextos reales de actuación, promoviendo la formación ciudadana activa y el aprendizaje de valores en la práctica (Folgueiras y Martínez, 2009; Francisco y Moliner, 2010; Puig, Gijón, Martín y Rubio, 2011). En este sentido, el aprendizaje-servicio se refiere a una responsabilidad social por parte de la universidad de carácter ético, modelo que además de preocuparse por la calidad académica, orienta su actividad docente y de transferencia del conocimiento al logro del bien común y de una sociedad más justa y democrática (Martínez, 2010).

El Sistema Modular y la interdisciplina

El Sistema Modular de la UAM-Xochimilco se consideró un proyecto universitario que superó la orientación tradicional, enfatizando la capacidad de profesores y alumnos para construir conocimiento. La estrategia educativa partió del principio de que la realidad implica una serie de relaciones de gran complejidad a la cual no puede accederse en forma inmediata y disciplinaria, sino a través de objetos de transformación, “entendidos como partes de un espacio problematizado socialmente definido” (Bojalil *et al*., 1984: 18). Los objetos de transformación, al definirse con base en un problema de la realidad y del espacio social de aplicación del conocimiento donde se inserta y opera una práctica profesional, representaron el eje para el diseño de los módulos (unidades de enseñanza-aprendizaje). Cada módulo

estaría ligado a una práctica profesional e integraría en forma simultánea las tres funciones sustantivas de docencia, investigación y servicio, no en forma fragmentaria de una disciplina en particular, sino de la necesaria contribución de varias disciplinas articuladas en forma interdisciplinaria y no como suma de diversos campos del conocimiento. El proceso formativo en un contexto de trabajo colectivo e interdisciplinario se consideró como la estrategia de posibilidad en la integración del conocimiento para abordar la complejidad que representa el estudio de la realidad social. El sistema modular planteó una modificación de los elementos que conforman la práctica universitaria, es decir, redefinición social de las profesiones y perfiles profesionales para atender los problemas que afectan a los sectores mayoritarios.

El concepto de lo interdisciplinar

Existen formas simples o de mayor complejidad en la vinculación entre disciplinas. De acuerdo con Piaget (1975: 166), “el nivel inferior podría denominarse multidisciplinariedad” y ocurre cuando la solución de un problema requiere obtener información de una o dos ciencias o sectores del conocimiento, sin que las disciplinas que contribuyen sean cambiadas o enriquecidas (información compartida pero sin interacción verdadera). Designa el término de “interdisciplinariedad a un segundo nivel”, donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores heterogéneos lleva a interacciones reales o reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo.

Las relaciones recíprocas entre las diversas disciplinas integradas en el abordaje de un objeto de conocimiento en un programa interdisciplinario pueden compararse a los subsistemas de una totalidad y constituirse en varias modalidades (Mandujano, Sánchez y Nájera, 1999), por ejemplo, mediante el enriquecimiento mutuo de los subsistemas que integran la totalidad. Es un caso de asimilaciones recíprocas: las disciplinas se nutren recíprocamente y en la interrelación cada una va tomando de las otras los elementos necesarios para su crecimiento interno

y para el desarrollo del conjunto. El abordaje interdisciplinario favorece que el conocimiento generado en un campo ayude a esclarecer a otros campos, como posibilidad de reconstruir en su complejidad y totalidad el conocimiento que implica la aproximación a la realidad como sistema, así como el crecimiento equilibrado de los diversos campos como subsistemas.

La coordinación interdisciplinaria entre diversos campos en la construcción de un objeto de estudio dará como resultado la transformación y enriquecimiento del conocimiento e incluso el surgimiento de nuevos campos disciplinarios, lo que no sería posible por la simple yuxtaposición aditiva de disciplinas. En este sentido, por ejemplo, el neurodesarrollo representa un nuevo campo esencialmente interdisciplinario donde se insertan diversos saberes disciplinarios y prácticas profesionales en un mismo objeto de conocimiento; sin embargo, la interdisciplina no se da por sí sola, se requiere una coordinación recíproca entre disciplinas, sus categorías conceptuales y metodologías de abordaje (métodos formalizantes de comprobación y verificación empírica y los no formalizantes o cualitativos, en la explicación y comprensión de la realidad). Para que exista la interdisciplina es necesaria la contribución de conocimientos disciplinarios. Un problema sólo puede explicarse en el contexto de una teoría; existen diversas teorías y metodologías de aproximación a la construcción del objeto de la realidad que pretende ser explicado.

No se trata de confundir con profesionales interdisciplinarios que puedan hacerlo todo, son los campos profesionales los que se enriquecen, permitiendo al profesional al interior de su disciplina particular, vislumbrar en forma más amplia la diversidad de aristas y saberes requeridos en la aproximación de los problemas de la realidad y anticipar nuevas soluciones, desde la especificidad de su propio campo.

El trabajo conjunto de especialistas en diferentes disciplinas no constituye la interdisciplina *per se*, la posibilidad está en poder articular conocimientos de diversas disciplinas en función de un objeto de transformación. Mainers (1980) considera que lo interdisciplinario es un conocimiento por desarrollar, algo más que la suma de disciplinas, pero en ningún momento un punto de partida.

La interdisciplina en el modelo universitario de la UAM y en el posgrado de rehabilitación neurológica ha representado una estrategia formativa y metodológica que requiere en el trabajo de docentes y alumnos una toma de conciencia sobre la complejidad que implica conocer la realidad, considerando la multiplicidad de aspectos que la constituyen. Las actividades interdisciplinarias pueden lograr transformaciones que se basen en coordinaciones de nivel superior, sólo en este sentido los profesionales podrán coordinar en nuevos conocimientos o nuevas prácticas los productos de las coordinaciones entre cada disciplina.

Referencias

Bojalil, L.F., Ortiz, C.E., Padilla, A., Rozo, C. y Santamaría, R. (1984). *El Proyecto Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco* (4ª edición). México: UAM, Unidad Xochimilco.

Folgueiras, P. y Martínez, M. (2009). El desarrollo de competencias en la universidad a través del aprendizaje y servicio solidario. *Revista Iberoamericana de Educación para la Democracia*, 2(1), 56-76.

Francisco, A.A. y Moliner, M.L. (2010). El aprendizaje servicio en la universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13(4), 69-77. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/12919992629.pdf.

Mainers, R. (1980). *Análisis histórico de la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Documento mimeografiado. México: UAM, Unidad Xochimilco.

Mandujano, V.M., Sánchez, P.C. y Najera, R.M. (1999). La interdisciplina, un proceso vital para el desarrollo de Enfermería. *Enfermería de las Américas. Programa de Recursos Humanos OPS/OMS*. Washington, D.C. Publicación Científica 571.

Martínez, M. (2010). *Aprendizaje-Servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro-ICE-UB. Recuperado de http://www.octaedrotextos.com/pdf/110173.pdf.

Piaget, J. (1975). Epistemología de las relaciones interdisciplinarias. En: Apostel, L. (Ed.), *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. México: ANUIES.

Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje-Servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, número extraordinario, 45-67.

La maestría en Rehabilitación Neurológica, proyecto interinstitucional de formación interdisciplinaria en la prevención de alteraciones en el neurodesarrollo

Carmen Sánchez[1]

Introducción

La maestría en Rehabilitación Neurológica inició en 1975. El programa se diseñó con base en los planteamientos que sustentaron el sistema modular de la UAM-Xochimilco. En sus inicios y durante la coordinación de la doctora Carmen Sánchez (fundadora), se desarrolló un proyecto de investigación sobre la plasticidad cerebral con el apoyo del doctor Paul Bach y Ryta del Smith Kettlewell Institute of Visual Science de la Universidad de Berkeley de San Francisco (que se encontraba colaborando en la UAM), y otro proyecto sobre los sistemas de biorretroalimentación y alteraciones congénitas con el apoyo del doctor Víctor Alcaraz del Departamento de Investigaciones Cerebrales de la UNAM (Laboratorio de Psicofisiología de la Facultad de Psicología). A partir de la segunda generación se integraron alumnos de diversas disciplinas (médicos, psicólogos y otras profesiones afines al campo) y se ampliaron las posibilidades de desarrollo del

1 Universidad Autónoma Metropolitana-X.

posgrado con el abordaje preventivo de los factores de riesgo de secuelas neurológicas, que abrió la actual vertiente del neurodesarrollo en las líneas de investigación del posgrado.

El Plan de Estudios Modular

Los seis módulos y sus unidades de actividad instrumental que comprenden el plan de estudios se estructuraron integrando la docencia, investigación y servicio en torno a objetos problematizados o problemas concretos de la realidad, representados por el abordaje preventivo de las secuelas del desarrollo generadas por diversos daños al sistema nervioso en las etapas tempranas de la vida. La actividad del docente se diseñó para organizar el conocimiento y la articulación de contenidos y metodologías con la finalidad de permitirle al alumno adquirir y sistematizar el conocimiento existente y coordinar el conjunto de acciones y operaciones por realizar, como partícipe y generador de su propio proceso formativo a través de la investigación y el servicio. El servicio se ha considerado como el puente de vinculación de la universidad con los problemas de la sociedad y espacio privilegiado para favorecer la apropiación, generación y aplicación del conocimiento orientado a la solución de problemas socialmente relevantes. Esta propuesta es coincidente y contemporánea con la metodología educativa que se conoce como aprendizaje-servicio, concepto que refiere una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto articulado, en el que los estudiantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig y Palos, 2006). El aprendizaje-servicio ha sido implementado como estrategia metodológica en diversas universidades (Alonso, Arandia, Martínez, Martínez y Gezuraga, 2013; Martínez, Martínez, Alonso y Gezuraga, 2013; Rodríguez, 2014; Rubio, Prats y Gómez, 2013).

El servicio posibilita la aplicación del conocimiento adquirido durante la actividad de docencia y su generación a través de los proyectos de investigación o verificación empírica en casos

concretos, considerando diversas teorías y metodologías de abordaje. Esto ha requerido como estrategia procedimental que el programa de la maestría se inserte en áreas de servicio diseñadas específicamente para generar y replicar el conocimiento, estrategia que se ha logrado a través del Laboratorio de Seguimiento del Neurodesarrollo, producto de un convenio interinstitucional entre el Instituto Nacional de Pediatría y la Universidad, cuyos objetivos son la investigación y la enseñanza a través del servicio.

Sustento epistemológico

Transformar el perfil profesional como práctica social en el desarrollo y aplicación del conocimiento generó la necesaria redefinición de las profesiones e inclusive el surgimiento de nuevas prácticas profesionales denominadas prácticas emergentes. Fue en este contexto donde surgió la necesidad de proponer un cambio en las prácticas hasta ese momento desarrolladas en el campo de la rehabilitación (modelo caracterizado por fragmentar la atención dependiendo del área afectada y considerando como eje rector de las acciones la secuela estructurada fundamentalmente de tipo motor y mental). Al cuestionar el enfoque tradicional de la rehabilitación, la maestría se propuso reflexionar sobre el concepto de discapacidad. En primer lugar, considerando al ser humano como la totalidad relacional que lo caracteriza (biológico-histórico-social), no puede rehabilitarse por partes. “La totalidad no es un agregado de elementos independientes, los elementos están sometidos a leyes de composición que confieren al todo propiedades distintas de la de sus elementos” (Piaget, 1997:142). Afirmar que la actividad de una totalidad no se explica en función de las partes permitió sustentar la necesidad de orientar las acciones a la totalidad y no únicamente en forma aislada a áreas afectadas o secuelas. Por otro lado, la rehabilitación tradicional al abordar la secuela como estado y determinante causal de la discapacidad ignoró el proceso que lleva a un sujeto a su estructuración, además de incidir en un momento tardío en su atención. La maestría planteó una necesaria redefi-

nición, considerando que secuela y discapacidad son en su génesis dos momentos diferenciales en el proceso de desarrollo de un sujeto (la secuela considerada como condición necesaria pero no suficiente en la estructuración de la discapacidad); la secuela definida como la alteración irreversible en la estructura biológica del individuo independientemente de sus causas y consecuencias, mientras que la discapacidad como proceso no se genera a partir de la consolidación del daño (secuela), sino durante el proceso de morbilidad neurológica desencadenante del daño. En este sentido, es posible observar que previo a la estructuración de la secuela se manifiestan una serie de signos anormales de daño como son la presencia de reflejos o conductas aberrantes o la ausencia y/o persistencia de reflejos o conductas propias del desarrollo. Estos signos clínicos organizados como factores de riesgo para la estructuración de secuelas neurológicas conformarán un proceso sistemático de alteración del curso del desarrollo normal de un niño y dependiendo de las condiciones favorables o desfavorables del contexto histórico-social en el que se desenvuelve determinarán que un proceso de discapacidad se estructure. La discapacidad como proceso se manifestará cuando la función alterada implique limitaciones en la actividad y participación social de un sujeto en contextos socioculturales concretos, relación que sustenta momentos diferenciales para incidir en el proceso y en la solución del problema a través de ejercer acciones que permitan incidir en una etapa de prevención y no una vez que la secuela ha sido estructurada.

Estos elementos han permitido constituir una práctica unificadora, donde participan una diversidad de disciplinas en áreas especializadas de la salud y la educación, que desde perspectivas diversas del saber se articulan en la construcción de un campo profesional con carácter interdisciplinario para la atención preventiva e integral de las alteraciones del desarrollo infantil originadas por el daño al sistema nervioso central en edades tempranas, rompiendo con la tradicional formación profesional unidisciplinaria.

En cada uno de los módulos, la selección de los contenidos se ha orientado al análisis sobre la génesis del daño y los

mecanismos de reparación y reorganización nerviosa, así como de los diversos enfoques paradigmáticos sobre los determinantes causales (biológicos, psicológicos y sociales) del proceso de desarrollo ante la normalidad como ante el daño, considerando las aportaciones de la epistemología genética como uno de sus principales ejes, donde el concepto de epigénesis ha mostrado su relevancia para explicar los procesos de transformación del desarrollo desde sus expresiones más primitivas y reflejas, hasta las construcciones de mayor complejidad del pensamiento.

Interdisciplina y complejidad

El principio de articulación del proceso educativo fue considerar que el abordaje de un objeto de estudio por su complejidad requiere necesariamente una aproximación interdisciplinaria para lograr el objetivo de conocer y transformar la realidad. La complejidad del problema de la discapacidad con relación a sus causas y consecuencias emergen de su carácter multidimensional y multicausal de los elementos o variables que lo constituyen como proceso. Su ámbito de repercusión en el campo de la salud no puede restringirse a lo individual ni a la estructura biológica, sino a la relación dinámica que existe entre lo individual y lo colectivo, lo biológico y lo social. La comprensión de este complejo proceso de interrelación no puede ser posible por ninguno de sus elementos en particular, sino en función de la articulación de éstos en el todo (daño orgánico, susceptibilidad y capacidad reorganizativa de las estructuras biológicas del individuo ante el daño, severidad de las expresiones clínicas, diversidad de contextos sociales y culturales).

Las visiones unidisciplinarias han restringido desde su óptica particular la explicación de los factores que intervienen en el problema, limitando las acciones para su solución. Éste es el caso de prácticas médicas que han centrado la acción de rehabilitación en el manejo fisioterapéutico de las secuelas estructuradas, así como prácticas pedagógicas centradas en el logro de objetivos de aprendizaje al margen tanto de las manifestaciones

clínicas del daño como de las alteraciones en el desarrollo. Éstas representan los obstáculos de mayor trascendencia para el logro del proceso educativo y de la integración familiar, escolar y social de los niños.

El trabajo interdisciplinario se ha favorecido al considerar que la rehabilitación como práctica individual y social representa un campo que requiere la articulación de diferentes disciplinas involucradas en la comprensión y solución de los problemas que genera el daño neurológico en el desarrollo integral de un individuo. Un mismo objeto de estudio puede ser abordado desde diferentes disciplinas. La posibilidad de trabajo interdisciplinario podría considerarse cuando diversos campos disciplinarios coinciden en un objeto de conocimiento común. Considerar como objeto de estudio común el daño estructural y funcional de uno de los sistemas de mayor complejidad en la organización ontogenética, así como sus repercusiones en el proceso de desarrollo del individuo en los diversos contextos de su integración social, por la complejidad que representa la cantidad de elementos interrelacionados, trasciende los límites de una disciplina y una metodología de estudio, requiriendo como objeto de conocimiento un abordaje amplio desde diversos campos de las ciencias.

Referencias

Alonso, S.I., Arandia, L.M., Martínez, D.I., Martínez, D.B. y Gezuraga, A.M. (2013). El Aprendizaje-Servicio en la innovación universitaria. Una experiencia realizada en la formación de educadoras y educadores sociales. *Revista Internacional para la Justicia Social*, 2(2), 195-216.

Martínez, D.B., Martínez, D.I., Alonso, S.I. y Gezuraga, A.M. (2013). El aprendizaje-servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la Universidad del País Vasco. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 99-117.

Piaget, J. (1997). *Biología y conocimiento* (12ª edición). México: Siglo XXI.

Plan y Programas de Estudio de la Maestría en Rehabilitación Neurológica. (2006). México, D.F.: UAM-X. Documento interno.

Puig, J. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63. Recuperado de http://www.europa.sim.ucm.es.

Rodríguez, G.M. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113.

Rubio, L., Prats, E. y Gómez, L. (2013). *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la universidad*. Colección Educación y Comunidad, 8. Barcelona: ICE-UB.

La evaluación de competencias profesionales en un modelo de formación interdisciplinaria a nivel posgrado

Patricia Muñoz Ledo Rábago[1]

Introducción

En el contexto actual, la universidad pública debe enfrentar el reto de adecuarse a la llamada sociedad del conocimiento, caracterizada por la complejidad, la incertidumbre, el avance científico, las tecnologías de la información y la comunicación. Estos elementos deben orientar las adecuaciones de los actuales modelos universitarios ante la exigencia de mejorar la calidad de sus programas formativos y servicios que ofrece a la sociedad a través de sus funciones sustantivas. En este sentido, las políticas educativas se han estructurado en torno a la evaluación de su calidad, una de las dimensiones actuales más importantes en este proceso lo ha constituido el concepto de competencia.

1 Universidad Autónoma Metropolitana-X/Laboratorio de Seguimiento del Neurodesarrollo INP-UAM.

El concepto de competencia

Son diversas las aproximaciones teóricas que han sustentado el concepto de competencias. El actual debate tiene relación con su origen funcionalista-eficientista de la acción profesional como respuesta a las exigencias del mundo laboral. Este ámbito utilitario centrado en la capacitación de los universitarios para el mercado laboral es cuestionado por visiones más integradoras derivadas de las filosofías del sujeto como agente activo en su proceso formador (pedagogía activa, centrada en el alumno o la pedagogía de resolución de problemas). En 1996, la UNESCO, a través del Informe Delors de la Comisión Internacional de Educación para el siglo XXI, estableció la necesidad de dar paso de la capacitación a la competencia.

La competencia es una construcción resultado de una combinación pertinente de varios recursos (conocimientos, procedimientos y actitudes). Para saber actuar, es necesario integrar y movilizar los recursos necesarios y saber integrarlos, transferirlos y aplicarlos a contextos o situaciones complejas. Por tanto, competencia consistirá en la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales (Zabala y Arnau, 2008).

Las nuevas aportaciones al concepto de competencias parten de las consideradas pedagogías transformadoras; es el caso de la pedagogía de la integración y su propuesta basada en "situaciones" o problemas de la realidad concreta (competencias basadas en la solución de problemas). Proponen estrategias y metodologías activas basadas en la acción del alumno. Rompen con la tradicional forma de evaluar competencias sólo como productos (evaluación sumativa), al integrar modelos de evaluación formativa, evaluación auténtica o lo que sería el paradigma de la evaluación comprensiva.

En el contexto del modelo Xochimilco, las competencias no podrán definirse al margen de situaciones problemas de la realidad en función de las cuales el alumno pueda reflexionar,

contextualizar, cuestionar, modificar y construir nuevos conocimientos, transformando sus esquemas de pensamiento y acción práctica con la finalidad de enriquecer su actuación profesional en el campo donde deberá incidir en la solución de los problemas identificados. Competencias que desde la epistemología genética significarían operar sobre el objeto de conocimiento para transformarlo y no extraer simplemente una copia (Piaget, 1977).

El concepto de competencias considera definiciones y elementos presentes en diversas conceptualizaciones que han permitido construir un instrumento orientado a la evaluación de competencias del alumno en momentos diferenciables de desempeño o actuación formativa, es decir, durante el seguimiento del alumno en el programa de posgrado. Los elementos que integran el concepto de competencia que se propone son los siguientes.

- Qué: esquema de pensamiento y acción que integra conocimientos, habilidades y actitudes.
- Para qué: identificar y solucionar problemas ligados al campo profesional.
- Por medio de qué: movilizar recursos cognitivos y estrategias procedimentales diferenciadas (de acuerdo a la especificidad y complejidad del problema identificado).
- Dónde: en escenarios reales de la acción profesional.

La evaluación de competencias

Evaluar por competencias implica una estrategia que permita conocer la calidad del proceso y los logros alcanzados en el proyecto formativo. En este sentido, evaluar competencias, “es evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema” (Zabala y Arnau, 2008). Conocer el nivel de dominio de una competencia desarrollada por los alumnos es una tarea compleja, pues implica que a partir de situaciones-problema en contextos reales se debe disponer de los medios de evaluación específicos para cada uno de los componentes de la competencia por evaluar.

Evaluar competencias de servicio-investigación-docencia se refiere a la oportunidad que tienen los alumnos durante sus actividades clínicas y de investigación para poner en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes al abordar y resolver problemas del campo profesional en contextos reales de actuación.

La evaluación de competencias en el posgrado implica identificar procesos de construcción por aproximaciones sucesivas de complejidad creciente, movilizar saberes o esquemas de pensamiento y acción, cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales que pueden ser observados y por tanto evaluados durante el proceso formativo de los alumnos. Los conocimientos se refieren a las capacidades para pensar y saber (saber conocer). Dependen de la estructura mental y los procesos cognitivos del pensamiento. Están ligados a la adquisición de contenidos de aprendizaje, elementos necesarios en toda transformación de la estructura conceptual o esquemas de pensamiento que guían la acción. No se trata de conocer o adquirir conocimientos por conocer, sino de conocer para transformar una realidad problematizada. En la enseñanza situada, los conocimientos que adquiere el alumno deben permitir realizar actividades demandadas por el entorno, actuar en situaciones concretas. Conocer no se presenta separado del aplicar y del hacer; la teoría no es disyuntiva de la práctica, los conocimientos cobran significado a través de las acciones (Valladares, 2011). Las actitudes se pueden entender como una predisposición afectiva y motivacional que se requiere para el desarrollo de una determinada acción, integran componentes cognitivos y un compromiso ético actitudinal (*ser*). Se refieren al actuar con autonomía, juicio y responsabilidad personal. Las habilidades aluden a los esquemas de acción, para actuar y hacer, aplicar conocimientos adquiridos (saber hacer), buscar nuevas soluciones a los problemas planteados, hacer frente a situaciones previstas e imprevistas (creatividad).

En la acción humana, para dar respuesta a un problema no se presentan por separado los conocimientos, habilidades y actitudes, no se movilizan piezas independientes, las competencias que se expresan en la acción resultan de la integración de

lo conceptual (saber), lo procedimental (saber hacer) y lo actitudinal (saber ser).

Propuesta de instrumento para evaluar competencias

El diseño del instrumento partió de la reflexión de las competencias que pretende formar el programa a partir del modelo Xochimilco, en tres dimensiones o campos de acción profesional; servicio, investigación y docencia.

Las competencias de servicio o clínicas se definen como el conjunto de capacidades que permiten resolver problemas que se enfrentan en la práctica clínica cotidiana (detección, diagnóstico e intervención).

Las competencias científicas o de investigación hacen referencia en un sentido integrador a acciones orientadas a producir, transferir y aplicar nuevos conocimientos útiles y pertinentes a las problemáticas específicas que atañen a las distintas esferas de la sociedad (Valladares, 2011).

Las competencias docentes pueden definirse como el conjunto de capacidades individuales del profesional para movilizar recursos cognitivos relacionados con su desempeño en la planeación, realización y evaluación de procesos educativos ante situaciones problema de docencia específica (Marín y Guzmán, 2010).

Se buscó la congruencia entre el concepto de competencias y su evaluación en prácticas clínicas y de investigación (actividades instrumentales). Cada dimensión de competencias o campos de la acción profesional de servicio, investigación y docencia (generación, aplicación y difusión del conocimiento) integra un conjunto de competencias específicas y sus indicadores de logro, estos últimos con base en niveles de complejidad creciente.

Para cada competencia específica se establecieron varios indicadores de logro que permiten evaluar el grado de dominio de los distintos componentes de la competencia con que el alumno realiza o expresa la competencia (esquemas de acción),

al aplicarlos a situaciones reales en contextos concretos de la práctica clínica. Los esquemas de acción no son excluyentes, permiten integrar varios componentes de las competencias (conceptual, procedimental y actitudinal). Los indicadores establecen una secuencia formativa lógica en momentos diferenciables de la complejidad que implica el logro o dominio de la competencia (los niveles de complejidad fueron organizados en seis periodos trimestrales).

Con base en la propuesta de Posada (2003), en la elaboración de los indicadores se consideraron tres componentes: La *acción* que debe ejecutarse, por ejemplo "identifica"; el *objeto* sobre el cual se ejerce la acción, por ejemplo, "limitantes sociales como riesgos en los procesos que derivan a restricciones para la participación social"; y la *condición* referida al contexto o situación específica en que se evalúa el indicador de la competencia, por ejemplo, "en los casos que atiende". En la actualidad, la propuesta del instrumento se aplica a alumnos del posgrado en Rehabilitación Neurológica (formato de evaluación por competencias de la maestría en Rehabilitación Neurológica UAM-X).

Referencias

Marín, R. y Guzmán, I. (2010). Formación-Evaluación: Una propuesta para el desarrollo y evaluación de competencias docentes. En Cisneros, C., García, C., Luna, S. y Marín, R. (Eds.), *Evaluación de competencias docentes en la educación superior* (169-210). México: Plaza y Valdés.

Piaget, J. (1977). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Posada, A.R. (2003). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.pdf.

Valladares, L. (2011). Las competencias en la educación científica. *Perfiles Educativos*, XXXIII(132): 158-182.

Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO-Santillana.

Formato de evaluación por competencias. Maestría en Rehabilitación Neurológica. México, D.F.: México. UAM-X. Documento interno s/f.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Once ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias*. México: Graó/Colofón.

De la coseidad del hombre según Marx a la cosificación del sujeto en Lacan

Lucero María Mendoza Olguín[1]

Introducción

En el consumo de infinidad de objetos, ropa, calzado, autos último modelo, *gadgets* como celulares, tabletas, *laptops*, juegos de video, ¿qué se vende? Dice un eslogan: “Todo el poder que quieras. Todo el día”, y entonces, ¿qué se compra?, ¿se vende el producto, se vende la idea, se compra el objeto? ¿Se convierte el sujeto al objeto?

El anuncio que publica una clínica de belleza/cirugía plástica, que tiene el eslogan “Encontramos el cuerpo perfecto en ti”, acompañado de la imagen de una muñeca Barbie, ¿anuncia la posibilidad de un cuerpo perfecto?, ¿la posibilidad de un cuerpo sin fallas?, ¿de transformarse en muñeca?

La sociedad industrializada incorpora esclavos a esas enormes empresas productoras de excesos: generar demanda = más producto = más dinero, jornadas de trabajo de 12 horas diarias, trabajos monótonos e inhumanos, que justo hacen del

1 Universidad Autónoma de Aguascalientes.

sujeto una máquina más en las grandes bodegas de productos. Así lo exponen algunos compositores:

> "Después de ocho horas de andar laborando
> desesperanza se siente en el hogar,
> pues con la friega que hay a diario
> ya no alcanza pa' progresar".
>
> "La carencia", Panteón Rococó
> México

> "Trabajo de esclavos no remunerado
> me tienen pelando papas
> y no pruebo la tortilla".
>
> "Por eso mato", Mala Rodríguez
> España

Por otra parte, artistas como Tetsuya Ishida (1973-2005), de origen japonés, pinta en su arte a sujetos convertidos en máquinas, sillones, antenas, mingitorios, microscopios, aviones; a hombres sumidos en el consumismo; a niños con raíces frente a una computadora; pinta un celular incrustado en un rostro humano, hombres sirviendo de asfalto, pisoteados, enterrados.

Claramente el mundo se encuentra frente a la tendencia que va cosificando al sujeto y lo vemos expuesto de diferentes formas, en diferentes contextos.

El propósito de este ensayo es exponer un trabajo de reflexión desde una perspectiva psicoanalítica lacaniana, en relación con una situación de nuestra sociedad hipermoderna: la relación que los sujetos tienen con los objetos, con la forma de consumo, con la forma de producto, donde se implica la forma de producir y ocupar un lugar dentro de un mundo gobernado casi absolutamente por la economía política del capitalismo.

Lo anterior conduce a algunas interrogantes. Primero, quizás, habría que entender cómo es que esta forma de economía se va adueñando de la sociedad, para luego poder dar forma tra-

tando de exponer qué está ocurriendo en la sociedad hipermoderna a partir de esta forma de economía que va trascendiendo la economía misma, y así adentrarnos en la siguiente pregunta: ¿A qué responde la vulnerabilidad del sujeto ante dicha presencia?, y entonces, ¿qué puede hacerse ante la presencia de una economía que está saturando la existencia del sujeto?

Desarrollo

Al respecto de la primera cuestión, nuestra sociedad como propiedad de la economía política del capitalismo, puedo decir que la respuesta ya la había esbozado Karl Marx en sus *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844* (Marx, 1968). Haciendo una crítica a esta economía política, Marx va abordando una teoría en la que descubre los alcances de esta particular forma de relación entre productor y consumidor, entre capital y trabajador, relaciones que van siempre unidas a cosas y aparecen como cosas. Esos alcances, como expone Marx en la "teoría de la enajenación", son devastadores: "La coseidad equivale a la autoconciencia (hombre) enajenada y la coseidad es puesta por esta enajenación". Esta enajenación es sólo consecuencia de una economía política deshumanizante, "a medida que se valoriza el mundo de las cosas se desvaloriza, en razón directa, el mundo de los hombres […]" (Marx, 1968: 75). Claramente, entre mayor sea el valor que se les da a las cosas, mayor será la cosificación de lo humano; en tanto el hombre produce, se potencializa la enajenación de él mismo, porque además: "su trabajo se convierte en un objeto, como un objeto extraño, fuera de él […] lo mismo sucede en la religión: cuanto más pone el hombre en Dios, tanto menos guarda en sí mismo […] para el trabajador se muestra la exterioridad del trabajo en que éste no es suyo, sino de otro, que no le pertenece […]" (Marx, 1968: 75).

Y por bárbaro que parezca, agresivo e incluso hasta absurdo, el capitalismo moderno hace gala de esta visión. "Para David Ricardo, en su libro (*Rent of the Land*): las naciones son sólo talleres de producción, el hombre es una máquina de con-

sumir y producir, la vida humana un capital […], las leyes económicas rigen ciegamente al mundo […], los hombres no son nada, el producto todo" (Marx, 1968: 46).

Además, estas ideas van confluyendo con ideas de otros pensadores que influyen en esta economía política, como Jeremy Bentham (1965), que afirma: "Mi noción del hombre es la de un ser que anhela la felicidad […]" (Bentham, 1965: 3); "los elementos de la felicidad son los placeres y exenciones del dolor: placeres individuales y exenciones de dolores individuales […]" (Bentham, 1965: 19); es decir, el hombre responde bajo un principio de mayor felicidad o principio de utilidad donde va a buscar aquello que le sirva para satisfacer sus placeres, además, "en una comunidad política, el alcance o extensión de un placer es tan grande como el número de personas por quienes ha sido experimentado" (Bentham, 1965: 18), donde el arte de gobernar consiste en el mayor bienestar posible para el mayor número de personas.

Pero, pensando en otra de las interrogantes: ¿qué está ocurriendo en la sociedad hipermoderna a partir de esta forma de economía que va trascendiendo la economía misma? Así como lo expone Lacan: "La idea imaginaria del todo, tal como el cuerpo la proporciona, como algo que se sostiene en la buena forma de la satisfacción, en lo que, en el límite, constituye una esfera, siempre fue utilizada en la política, por el partido de los predicadores políticos" (1969-1970: 31). Existen aquellos que presentan esta idea de felicidad, de una totalidad alcanzable que se intenta reflejar en un nivel de perfección que evidentemente es imposible, pero que se vende como posible, esta idea va seduciendo al sujeto, envolviéndolo en la fantasía de encontrar un momento de felicidad absoluta.

De este modo, va quedando en manos de los bienes terrenales la felicidad, pues para estos economistas no es más que la satisfacción de placeres inmediatos y, como dice Freud en *Más allá del principio del placer* (1920-1922), existen en los sujetos "[…] tendencias que serían más originarias al principio de placer e independientes de él […] que implican la repetición de impresiones displacenteras (Freud, 2006: 16 y 17)", dicho de otro modo, haciendo referencia a Lacan (1969-1970): "el camino hacia la

muerte no es nada más que lo que llamamos el goce". El sujeto no va a detenerse ante la satisfacción de una necesidad, sino que justamente se verá impulsado a algo que va más allá del alcance del placer, lo que va llevando a su propia destrucción, y aquí es donde nos encontramos con la pulsión de muerte, pulsión cuyo fin siempre es la satisfacción que se refleja como saldo irreductible a cero, cero tensión, cero vida.

La satisfacción de placeres inmediatos, a su vez, va convirtiendo al sujeto en lo que los mismos economistas señalan: máquinas de consumir y producir, el sujeto se vuelve extraño ante su propia realidad, enajenado, extraño al trabajo, extraño a sus vínculos, extraño a su vida, actúa por y para Otro, al servicio de Otro, ese Otro que Lacan nombró *Autre*, el Otro con mayúscula que se posiciona como Amo, y que sin embargo ahora estaría alejándose de lo que, por concepto, encontramos en él, a sabiendas de aquel que deposita su deseo sobre otro, pues parecería que el otro sólo le va siendo útil como objeto-máquina. Así lo dice Lacan en el *Seminario 17: El Reverso del Psicoanálisis* (1969-1970): "El proletario puede calificarse con el término de desposeído […] la explotación capitalista le frustra de su saber, volviéndolo inútil […]", es decir, el trabajador, que más bien se vuelve un esclavo, ya no posee ese saber sobre su hacer, sino que ahora el saber sobre su hacer lo posee el amo, quien entonces lo ha desposeído de un saber y lo va dejando atado a un hacer automático tal como una máquina; sin embargo, en cierta medida, el amo a su vez queda en manos del esclavo, porque es ahora él quien tiene la facultad de completar al amo en su saber, "He aquí lo que constituye la verdadera estructura del discurso del amo. El esclavo sabe muchas cosas, pero lo que sabe más todavía es qué quiere el amo, aunque éste no lo sepa, lo que suele suceder, porque de otro modo no sería un amo. El esclavo lo sabe, y ésta es su función como esclavo. Por eso la cosa funciona […] (Lacan, 1969-1970: 32)". Dicho de otro modo, lo que interesa al amo es que la cosa marche, el amo capitalista funciona a partir de que existe un otro esclavo asumiendo su "todo-saber" que le ratifica su posición de amo, el amo le quita al esclavo su saber hacer y luego lo sostiene para

que le devuelva un saber de su querer, cargando así el esclavo con la demanda del amo, que poco a poco lo va colocando como aquel titán de la mitología griega (Atlas), condenado a sujetar las columnas sobre las que se apoyaba el cielo de los dioses. Esto lo va reduciendo a la cosa gozada que mantiene al amo gozador, es decir, encontrando en el esclavo su ser reducido a lo real, cosificándose, porque ahora lo que sustituye al esclavo antiguo son los productos donde el esclavo mismo es un producto tan consumible como los otros, dice Lacan (1969-1970).

Esta cosificación, como se muestra en los ejemplos, está puesta en el cuerpo, esto es: se tiene a partir de una economía política que transciende fronteras y encontramos a lo largo de todo el mundo un imperativo que se va globalizando, el imperativo de goce de este amo en la sociedad hipermoderna que ordena convertirse al objeto, ¿de qué modo? El amo capitalista, por un lado, promete un bienestar a partir del cuerpo, en el que la solución a todos los problemas radica en la transformación del cuerpo cárnico (sustancias que intoxican al organismo, medicamentos, cirugías), pero además, detrás de esta promesa se encuentra una exigencia: no resulta necesario sólo satisfacer las necesidades para el placer propio, sino que su estatuto sobrevalorado se encuentra en la perfección, he ahí la exigencia de tal creencia, el placer anunciando el servicio para el Otro, esclavo del Otro, ese Otro que mira, bajo el supuesto que debe encontrar el cuerpo que quiere mirar, y así el producto que quiere comprar, pues el sujeto va convirtiéndose en el producto del amo (del capital), va trabajando, va sirviendo, va esclavizándose, sacrificando su vida para el Otro, así como David Ricardo dice: el producto lo es todo, precisamente el sujeto intentando alcanzar ese todo se está mimetizando al producto, ya sea máquina que produce o máquina que consume.

Conclusiones

El resultado que existe a partir de que el sujeto queda reducido a la máquina, al objeto, a la cosa, es ese real como registro al que se refiere Lacan, donde se encuentra el goce, esa insistencia de

la pulsión de muerte que provoca el saldo cero, donde ha fracasado el principio de placer: primer sistema que intenta regular la excitación pulsional que se mueve en el eje displacer/placer, y también ha fracasado ése que le sucede en la tarea de regulador: el principio de realidad, que tampoco es capaz de domeñar por completo los movimientos de la pulsión que apuntan a un más allá del principio del placer. Con todo esto, esta economía política hace al sujeto vulnerable a un imperativo de goce, y esta vulnerabilidad se ve precisada por un fenómeno al que asistimos actualmente: el declive del registro simbólico entendido como límite al goce devenido por la función paterna; y el desvanecimiento del registro imaginario entendido como el manto que recubre lo real devenido por la función materna. Ambas funciones (materna y paterna) se han visto fallidas, en ocasiones inexistentes, y la lógica que va marcando la economía política del capitalismo va cooperando a su desaparición. Bajo esta lógica ahora se vuelve al origen, a lo nuclear, al eso, al ello, a lo real, a la cosificación del sujeto.

Podríamos enfocarnos en una visión fatalista del mundo, pensando en un infierno terrenal, un laberinto sin salida que lleva a la repetición del sufrimiento y la búsqueda de la destrucción; sin embargo, esta exposición de una problemática social no tiene por objeto mostrar un mundo convertido en cenizas, sino justamente una respuesta al autismo del discurso hipermoderno, porque el psicoanálisis no es autista a las problemáticas sociales. Con autismo nos referimos a una tendencia de la concentración en el mundo interior, el psicoanálisis no se presenta mudo, sino que, como lo expone Vilma Coccoz (2011), haciendo referencia a Freud: “El psicoanálisis es un saber nuevo para afrontar los temas atemporales, las últimas causas, los grandes problemas de la vida […]”, es por eso que primeramente es necesario exponer la problemática, exponer una interpretación de la realidad que está abrumando al sujeto y denigrándolo al nivel de la cosa, pero además una posición que muestre posibilidades de hacer frente a este fenómeno.

Así, llego a la última interrogante del presente ensayo: ¿qué puede hacerse ante la presencia de una economía que está saturando la existencia del sujeto?

La posición del psicoanálisis es una posición que permite hacer frente al goce de la destrucción a través del sentido con la palabra. La solución apunta a que cada sujeto pueda desenvolverse mejor con su propio goce donde se vuelve necesaria la restauración de los límites, restauración a la que se accede haciendo un llamado a la función paterna y así, al registro simbólico que permite un límite al goce a través de la palabra. Como dice Lacan: "Si contra algo debemos luchar cada vez que tropezamos con lo que forma como un nudo en el trabajo del que se trata, el de la puesta a la luz del día por la vía del inconsciente, es contra la colusión de esta imagen con la idea de la satisfacción. Éste es el obstáculo, el límite o, mejor dicho, el engorro que hace que no atinemos y que nos quedemos encallados […] (1969-1970: 31)". La apuesta del psicoanálisis es el reverso a esta imagen con la idea de satisfacción que esclaviza al sujeto, constituye el reverso a la globalización que empuja a esa pérdida de la subjetividad, así, también el reverso al capitalismo moderno que vende la idea de perfección. ¡No! Precisamente es esta idea la que justamente atora el trabajo vía el inconsciente en el psicoanálisis, porque es aquello que encierra al sujeto. Para el psicoanálisis no existe la perfección, no existe la felicidad absoluta, pero sí existe la posibilidad de encontrar ahí un sujeto en su propia subjetividad, apuntamos a sostener la opción de una vida digna, donde poner en regla al deseo y la pulsión del sujeto.

Referencias

Bentham, J. (1965). *Escritos económicos*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Coccoz, V. (2011). *Conferencia: El psicoanálisis: una ética para el siglo XXI.* Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=K4uyXyTzpiM.

Freud, S. (2006). "Más allá del principio del placer". En Freud, *Obras completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Lacan, J. (1969-1970). *Seminario 17: El reverso del psicoanálisis.* Buenos Aires-Barcelona-México: Ediciones Paidós.

Marx, K. (1968). *Manuscritos económicos-filosóficos de 1844*. México, D.F.: Editorial Grijalbo, S.A.

www.ucm.es/info/bas/biblioteca.htm.

www.icf-granada.net.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

Investigación y práctica en psicología del desarrollo

Año 1, Número 1, 2015.

El cuidado de la edición estuvo a cargo
del Departamento Editorial de la Dirección General de Difusión
y Vinculación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.